

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
«ДАЛЬНЕВОСТОЧНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

ШКОЛА ПЕДАГОГИКИ

**«ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В
ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ: ОПЫТ СТРАН
ЕВРОПЫ И АТР»**

Материалы международной научно-практической конференции

24 октября 2017 года

Научное электронное издание

Владивосток
Дальневосточный федеральный университет
2018

УДК 378
ББК 74.58
О 23

Составители, отв. редакторы:

Туктагулова Марина Николаевна, кандидат пед. наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования ШП ДВФУ

Паршина Мария Викторовна, магистр, специалист по учебно-методической работе кафедры теории и методики профессионального образования ШП ДВФУ

О 23 «Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР» [Электронный ресурс]: Материалы международной научно-практической конференции 24 октября 2017 г. / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики [Отв. редакторы М.Н. Туктагулова, М.В. Паршина]. – Электрон. дан. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2018 г. – Режим доступа: <http://uss.dvfu.ru/.....> – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-7444-4134-0

Сборник содержит научные статьи и доклады Международной научно-практической конференции «Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР». Издание адресовано преподавателям высшей и средней школы, аспирантам и студентам педагогических специальностей, всем интересующимся проблемами отечественного образования.

ВНИМАНИЕ!

Ответственность за достоверность изложенных фактов, аутентичность цитат, правописание и стиль, правильность оформления библиографии, соблюдение Закона об авторском и смежном правах несут авторы статей.

УДК 378
ББК 74.58

Научное электронное издание

**«Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе:
опыт страны Европы и АТР»**

*Материалы международной научно-практической конференции
24 октября 2017 г.*

Ответственные редакторы
М.Н. Туктагулова, М.В. Паршина

Дальневосточный федеральный университет
690091, г. Владивосток, ул. Суханова, 8
editor_dvfu@mail.ru; (423) 2265443

Заказ № 35, от 28.03.2018 г.

3,83 Мб

ISBN 978-5-7444-4134-0

© ФГАОУ ВО «ДВФУ», 2018 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

<i>Андреев А.А.</i> ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	8
<i>Невзоров М.Н.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМНОЕ ДЕЙСТВИЕ КАК ОСНОВА СОЗДАНИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ И КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК В ОБРАЗОВАНИИ	11
<i>Никитенко В.Н.</i> ОБРАЗОВАНИЕ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПОЛЕ ГЕТЕРОГЕННОЙ СИСТЕМЫ «ПРИРОДА-ЧЕЛОВЕК-ОБЩЕСТВО»	14
<i>Сазонова А.Н., Ахаян А.А.</i> СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ» В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	17

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА

«ЧЕЛОВЕКОРАЗМЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА – ЦЕЛИ, ПРИНЦИПЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ»

<i>Горяченко Е.А.</i> ВОЗМОЖНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ СВОБОДЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ В РОССИИ	23
<i>Козаченко Е.В.</i> КУЛЬТУРА И ПАРАДОКС ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГЕТЕРОГЕННОЙ МНОЖЕСТВЕННОСТИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	27
<i>Корнеев Т.Н.</i> АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФЕМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ	32
<i>Пацула Л.П.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ФЕНОМЕН «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ» В НОВЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ	36
<i>Тихомирова Е.И.</i> ЧЕЛОВЕКОРАЗМЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА КАК УСЛОВИЕ СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ	39
<i>Шведкий В.О.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА Я-ПРОФЕССИОНАЛА У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА	43

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА

«ПЕДАГОГ, ОБУЧАЮЩИЙСЯ, РОДИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: ЦЕЛИ, ПОТРЕБНОСТИ, МОТИВЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ»

<i>Грищенко И.Н., Петрова Г.Н.</i> ЛИЧНОСТНАЯ ПОЗИЦИЯ УЧАЩЕГОСЯ В АСПЕКТЕ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА	50
<i>Клименко П.В.</i> ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	53
<i>Лабунская Н.А.</i> МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА УЧАЩЕГОСЯ ШКОЛЫ	57

<i>Лавриненко Т.Д.</i> ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРИНЦИПА ДОГОВОРА	61
<i>Лисицкая О.В., Станкевич Е.М.</i> ТРУДНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА С УЧАЩИМИСЯ	64
<i>Маншева Е.В., Петрова Г.Н.</i> УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	68
<i>Махинин А.Н.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	71
<i>Мелентьева М.А.</i> ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ	76
<i>Москаленко М.С.</i> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	80
<i>Рубан И.В., Петрова Г.Н.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИИ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ	83
<i>Рудь М.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С УЧАЩИМИСЯ И РОДИТЕЛЯМИ	86
<i>Рыбак А.В., Довгая Н.А.</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В РАКУРСЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕЗАДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ	92
<i>Смольянова Е.Н., Москвина Н.Б.</i> ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИИ КАК ПОЛЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И УЧАЩИХСЯ	94
<i>Соболева Е.В.</i> ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ	97
<i>Станкевич Е.М.</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ	100
<i>Федоров И.М., Глушак Е.В.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ СЕМЕЙНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ: ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	102
<i>Юринова Е.А.</i> ГЕНДЕРНЫЙ И ВОЗРАСТНОЙ ФАКТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИЙ WEB 2.0	106
<i>Ярмолинская М.В., Спиридонова А.А.</i> СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ (ИЗ ОПЫТА АДМИРАЛТЕЙСКОГО РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)	112

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА
«ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: УСЛОВИЯ
И ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ»

<i>Баткаева Я.А., Бессонова А.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА С ВОЗМОЖНОСТЬЮ ЕЕ ПРОДОЛЖЕНИЯ ПО МЕСТУ ПОСТОЯННОЙ УЧЕБЫ	119
---	-----

<i>Желтова В.В., Желткевич И.А., Мичикова Н.В., Тюканов В.Л.</i> ОПЫТ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ СТАНЦИИ ЮНЫХ ТЕХНИКОВ	122
<i>Жигалова О.П., Лисенко М.Л.</i> ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	126
<i>Кравцов В.В., Тупер Н.В.</i> СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ ШКОЛА И ВУЗ	129
<i>Кунгурова И.М., Слизкова Е.В.</i> СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА (НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА ИШИМ ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ)	133
<i>Кусков С.В.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОПУЛЯРНЫХ СЕРВИСОВ ВИДЕОТРАНСЛЯЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ В ЦЕЛЯХ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, ИХ ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ	138
<i>Маткин А.А., Непочатых И.А., Кадеева О.Е.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСТРОХОСТИНГИ В РОССИИ ИЛИ ШКОЛЬНАЯ ВИРТУАЛЬНАЯ ОБСЕРВАТОРИЯ	141
<i>Олейник С.В.</i> ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	145
<i>Рябченко С.А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ВЕЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	148
ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА «Тьюторство как инновационная форма взаимодействия и сопровождения субъектов образовательного процесса»	
<i>Боровкова Т.И., Белан Н.В., Воронцова В.В., Горяченко Е.А., Просветова Л.А.</i> Тьюторский подход к проектированию «ШКОЛЫ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ»	151
<i>Боровкова Т.И., Третьяк Г.Е.</i> ДИАЛОГ ПЕДАГОГА С ФИЛОСОФОМ ПО ПОВОДУ АНТИЧНОГО ИДЕАЛА «ЗАБОТЫ О СЕБЕ»	154
<i>Гуремина Н.В.</i> КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА-ПРАКТИКА КАК ИНСТРУМЕНТЫ РАЗВИТИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА	159
<i>Гэн Хайтянь</i> ПРИНЦИПЫ КОНФУЦИАНСКОЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	163
<i>Кочергин А.В., Кузин Д.А., Чорная Е.Д., Гальченко Д.С., Павлов Д.В.</i> МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В НАУЧНО-ПРОИЗВОДСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА	166
<i>Рычкова Е.Ю.</i> КАРТИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОЖАТОГО И УЧАСТНИКА СМЕНЫ НА ПРИМЕРЕ ВСЕРОССИЙСКОГО ДЕТСКОГО ЦЕНТРА «ОКЕАН»	169
<i>Чжу Цзяу</i> ХАРАКТЕР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МОДЕЛЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В РОССИИ И КИТАЕ	173

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА «МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ»

<i>Ким В.С.</i> К МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ»	177
<i>Матвеева Е.Ф.</i> ВСЕСТОРОННЯЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В СИНГАПУРЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДДЕРЖКИ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И КАРЬЕРНОГО РОСТА	183
<i>Савельева Н.Н., Туктагулова М.Н.</i> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ САЙТ КАК РЕСУРС ДЛЯ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ	187
<i>Черных Т.В.</i> ПРОБУЖДЕНИЕ СУБЪЕКТНОГО НАЧАЛА У РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	195

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА «УНИВЕРСИТЕТ И РАБОТОДАТЕЛИ: ФОКУС - ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ»

<i>Dr Roberto Bergani, Ms Anna Gontmakher</i> PRACTITIONERS AS TEACHERS: FORGING CLOSER TIES BETWEEN UNIVERSITY AND INDUSTRY	200
<i>Москвина Н.Б., Машовец С.П.</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И РАБОТОДАТЕЛЯ: ПРОБЛЕМНЫЕ ТОЧКИ	204
<i>Томилов В.А.</i> О ГИБРИДНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ	208
<i>Фишман Б.Е., Кузьмина Б.С.</i> СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ВУЗА И ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ В НОВЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ	214

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА «ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ: МИССИЯ И ЗОНЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ»

<i>Блинова А.В.</i> К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ	220
<i>Григорьева Ю.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УЧИТЕЛЬСКИХ СЕМИНАРАХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУРСАХ НА ТЕРРИТОРИИ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА	225
<i>Демиденко Е.Н.</i> РЕСУРСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СТАЖИРОВОЧНОЙ ПЛОЩАДКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕМ СОБСТВЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	229
<i>Зачиняева Е.Ф.</i> ОБУЧЕНИЕ В МАГИСТРАТУРЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ПЕДАГОГА	233
<i>Колесникова Т.М., Шилина Н.В., Щеголева Т.Н.</i> ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	240

<i>Платунова В.В.</i> ОВЛАДЕНИЕ ПЕДАГОГОМ СОВРЕМЕННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ	245
<i>Ропотина Е.И.</i> ФИНАНСОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	248
<i>Селихова Т.Ю.</i> КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ: АСПЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ	254
<i>Сергина Е.А., Федорова Е.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ	256
<i>Чернявская О.А.</i> СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ	260
<i>Ярмолинская М.В., Спиридонова А.А.</i> МОДЕЛЬ ВНУТРИФИРМЕННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ	265

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА «ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В СТРАНАХ АТР И ЕВРОПЫ»

<i>Лавриненко Т.Д.</i> ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ – ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА	268
<i>Лазарева И.Н.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ КНР	270
<i>Ламашева Ю.А.</i> ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧЕНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАРШИХ ШКОЛ ЯПОНИИ	273
<i>Лю Сяоин, Чжао Синь</i> ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ НАУЧНЫХ КАДРОВ В ВУЗАХ КИТАЯ И РОССИИ (ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ)	276
<i>Марченко Е.Н.</i> ТИПЫ ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	280
<i>Нянь Сюежуй</i> ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ СОТРУДНИЧЕСТВА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ УКРЕПЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ВУЗАМИ, ПРЕДПРИЯТИЯМИ И МЕСТНЫМИ ВЛАСТЯМИ РОССИИ И КИТАЯ	284
<i>Стоюшко Н.Ю.</i> РОССИЙСКАЯ МОДЕЛЬ ВОСПРОИЗВОДСТВА НАУЧНЫХ КАДРОВ	286

Андреев Александр Александрович,
доктор педагогических наук,
кандидат технических наук, профессор,
АНО ДПО «МИПК»,
г. Москва, Россия,
andreev_a_a@mail.ru

ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность онлайн-обучения. Описываются особенности онлайн-курсов. Формулируется понятие и структура онлайн-курса как ключевого элемента онлайн обучения.

Ключевые слова: онлайн-обучение, онлайн-курс, цифровая образовательная среда.

Abstract. The article proves the relevance of online learning. Features of online courses are described. The concept and structure of the online course is formulated as a key element of on-line learning.

Keywords: online training, online course, digital educational environment.

Онлайн-обучение, т.е. обучение через Интернет с использованием онлайн курсов, стало базовой тенденцией в отечественном и зарубежном образовании. По данным сайта Минобразования РФ количество онлайн курсов в мире выросло в 2017 г. до 6850. В сфере дополнительного образования средний чек заявок на онлайн курсы почти в три раза больше, чем в офлайн, т.е. проводимых с помощью традиционных очных курсов [1]. Количество онлайн-студентов на платформах для онлайн-обучения Coursera, «Открытое образование» и «Лекториум» в России выросло до 1 миллиона [2]. Таким образом, по заявлению ректора НИУ «Высшая школа экономики» Ярослава Кузьмина, появление онлайн-курсов «сопоставимо по эффекту с появлением печатной книги».

Онлайн-обучение как разновидность дистанционного обучения регламентируется Статьей 16. «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Приказом Министерства образования от 23.08.2017 №816 «Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».

Последний документ обеспечивает образовательным организациям широкое поле деятельности при организации и проведении онлайн обучения. Например, П.5 допускает отсутствие учебных занятий, проводимых путем непосредственного взаимодействия педагогического работника с обучающимся, а согласно П.7 организации вправе осуществлять реализацию образовательных программ или их частей, организуя учебные занятия в виде онлайн-курсов.

Как гимн академической мобильности звучит П.8, согласно которому «освоение обучающимся образовательных программ или их частей в виде онлайн-курсов подтверждается документом, а организация, которой обучающимся представлен документ, допускает обучающегося к промежуточной аттестации или зачитывает результат обучения в качестве результата промежуточной аттестации». Другими словами, в принципе, студент может выбрать преподавателя и онлайн-курс в любом университете и получив документ об его успешном завершении, вправе «перезачесть» его в другом университете.

Онлайн-обучение поддерживается не только нормативно, но и финансово. Так, на

Приоритетный Национальный Проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ» (ПНП СЦОС) 25.10.2016 г. - 01.02.2021 г. (5 лет) выделено 3 200 млн. руб.

В рамках СЦОС при финансовой поддержке Минобрнауки РФ в форме грантов будут разработаны:

1. Общедоступные онлайн курсы, на которых можно приобрести компетенции в области создания, использования и экспертизы качества онлайн курсов.
2. Подходы к психометрической аналитике процесса онлайн обучения.
3. Разработаны и апробированы системы доступа к онлайн-курсам с использованием единой системы идентификации и авторизации обучающихся и формированием цифровых портфолио.

Завершить панегрик онлайн-обучению можно словами американского ученого Митио Каку: «Онлайн-система образования только зарождается, ее нужно корректировать. Но развивается и совершенствуется она довольно быстро и, безусловно, именно за ней образование предстоящих 50 лет».

Изучение структуры и процессов организации и проведения онлайн многочисленных онлайн-курсов в высшем образовании и дополнительном профессиональном образовании позволило выявить базовые характерные элементы современного онлайн-курса. Это:

1. Комплекс коротких видео-лекций, интерактивных заданий, тестов, дополнительных материалов.
2. Педагогическое общение субъектов образовательного процесса через средства коммуникаций Интернета.
3. Виртуальные лаборатории и симуляторы в технических и экономических дисциплинах.
4. Идентификация обучающегося во время оценки результатов обучения (онлайн-прокторинг).

Решение задач проведения лабораторных работ и практикумов при онлайн-обучении традиционно решается двумя путями.

1. Обеспечение удаленного доступа обучающегося по сети к реальной лабораторной установке.
2. Симуляция процесса на компьютерной модели непосредственно на рабочем месте студента (виртуальные лаборатории).

Широкое распространение записей видеолекций в организованных в образовательных организациях студиях или в специализированных организациях вызывает необходимость обратить внимание научно-педагогической общественности на то, что учебный материал в онлайн-курсах может быть представлен различными способами, а не только видео формате. Это:

1. Текст (с рисунками, графиками, таблицами, схемами).
2. Вебинары (трансляция, запись).
3. Структурированный список ресурсов Интернета по теме курса (ссылки).
4. Визуализированная статическая учебная информация (инфографика, комиксы, блок-схемы).
6. Скрайбинг.
7. Аудиоформат.

Научное обобщение предыдущего фактологического материала статьи закономерно требует введения понятия онлайн-курса. Можно предложить следующее определение [3]. Онлайн – курс (или дистанционный курс с использованием интернет-технологий, или интернет-курс) представляет систему управления обучением, которая состоит из ряда элементов:

1. Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК).
2. Программный сервис:
 - Программная среда- вебсайт или LMS (СДО) в которых может размещаться ЭУМК;

- Необходимый набор сервисов Интернета (блог, социальные сети, сервисы Google и др.);
- Платформа для проведения вебинаров;
- Систему идентификации обучающихся.

и другое программное обеспечение, если необходимо.

Онлайн курс, как впрочем, и традиционные курсы, решают задачи доставки контента (раскрытие содержания курса в удобном для усвоения виде на основе мультимедийных и других современных и перспективных технологий), а также управления познавательной деятельностью студентов на основе интерактивности. Функции, выполняемые онлайн-курсом, включают в себя Информационную, Практическую, Контролирующую, Мотивационную, Воспитательную и Научную составляющие.

Объективности ради, стоит отметить, что существуют и другие подходы к определению понятия онлайн-курс. Например, В.С. Третьяков определяет его как целенаправленную (обеспечивающую достижение конкретных результатов и направленную на формирование предусмотренных образовательными программами высшего образования компетенций) и определенным образом структурированную совокупность видов, форм и средств учебной деятельности, реализуемой с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий на основе комплекса взаимосвязанных в рамках единого педагогического сценария электронных образовательных ресурсов.

Это определение онлайн-курса, по сути, тоже верно и имеет право на существование. И вообще, чем больше определений, тем ближе мы приближаемся к истинному пониманию предмета исследования.

Подводя итог, можно сказать, что:

1. Онлайн обучение является перспективной и эффективной формой получения образования для всех категорий граждан и уровней образования и является основой обучения в современной цифровой образовательной среде.
2. Педагогической основой онлайн-обучения является онлайн-курс, который имеет педагогическую и программную составляющие.
3. Существующее нормативное правовое обеспечение предоставляет большие свободы для самостоятельной реализации эффективных моделей онлайн-обучения.

Литература

1. Алла Носкова. Онлайн образование или оффлайн: кто кого? [Электронный ресурс]. URL: <http://edumarket.ru/library/coaching/31917/> (Дата обращения: 31.10.2017).
2. Анна Макеева. Образование уходит в сеть. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3188539> (Дата обращения: 31.10.2017).
3. Андреев А.А. Качество онлайн-обучения С.340-345
Электронное обучение в непрерывном образовании 2017. IV Международная научно-практическая конференция (Россия, Ульяновск, 12 – 14 апреля 2017 г.): сборник научных трудов. – Ульяновск: УлГТУ, 2017. – 488 с. ISBN 978-5-9795-1653-0

© А.А. Андреев, 2018

Невзоров Михаил Николаевич
 доктор педагогических наук, профессор,
 Дальневосточный федеральный университет,
 г. Владивосток, Россия,
triokoz@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМНОЕ ДЕЙСТВИЕ КАК ОСНОВА СОЗДАНИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ И КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Будущее требовательно вызывает педагогов профессионалов с педагогическим сознанием акцентирующим свое внимание на процессе изменений субъекта образования. Педагогический процесс базируется на двух сущностях: антропопрактиках и культурных практиках в образовании. Объединяет эту триаду – педагогическая практика. Педагогическая практика базируется на практическом интеллекте (мышлении) – проектном сознании. Практика рождается только в условиях педагогического взаимного действия, когда рождается коллективный субъект развития.

Ключевые слова: Человек будущего – пред-приниматель. Антропопрактики и культурные практики в образовании. Педагогический процесс. Динамика культурной образовательной практики. Проектное педагогическое сознание. Педагогическая идея. Педагогическое действие. Практический интеллект. Взаимное действие. Педагогическое взаимное действие. Коллективный субъект развития в образовании.

Annotation. The future demands the teachers of professionals with a pedagogical consciousness to focus their attention on the process of changes in the subject of education. The pedagogical process is based on two essences: anthropopractic and cultural practices in education. This triad combines pedagogical practice. Pedagogic practice is based on practical intelligence (thinking) - project consciousness. Practice is born only in conditions of pedagogical mutual action, when a collective subject of development is born.

Keywords: The man of the future is the pre-receiver. Anthroptics and cultural practices in education. Pedagogical process. Dynamics of cultural educational practice. Design pedagogical consciousness. The pedagogical idea. Pedagogical action. Practical intelligence. Mutual action. Pedagogical mutual action. Collective subject of development in education.

По мнению Т.В. Черниговской, известного отечественного учёного в области нейронауки и психолингвистики, теории сознания, уже «завтра» произойдет разделение на тех:

- кто будет уметь читать сложную литературу, и тех,
- кто читает вывески, кто таким клиповым образом хватает информацию из интернета [5].

Разделение будет раздвигаться все больше и больше.

А мы, «педагогические работники», готовы это понять? Воспринимаем ли будущее как собственный экзистенциальный проект своей жизни. А будущее «уже на пороге»: 6-7 цивилизационные техноуклады, постнеклассическая наука, эпоха постмодерна – вызывает человека пред-принимателя, который «исповедует» философию конструктивизма: «познаю, чтобы преобразовывать миры: свой и окружающий».

Не поймем этого – будем аутсайдерами с «клиповыми мозгами» при абсолютном отсутствии сознания и тем более мышления..., но при «медальках» от системы... С тем же «бодрствующим мозгом» массового человека 20 века.

Будущее вызывает к жизни антропологические и культурные практики в образовании.

Антропопрактика в образовании это:

- гуманитарная система открытого образования, ее задача - культивирование фундаментальных способностей человека;

• осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных ситуаций (в том числе и образовательных), в которых становится возможным и подлинно личностное самоопределение, и обретение субъектности в деятельности, в культуре и в собственной жизни.

В основу культурных практик в образовании – положена идея «субъектогенеза». Понятие «культурные практики» объясняет, как ребенок становится субъектом активного отношения, восприятия, принятия или непринятия чего-либо в своей жизни.

Воспитание строится не от задач взрослого, а от жизнедеятельности ребенка, а ребенок – полноправный субъект деятельности, взаимодействия и общения. Ребенок – «не ведомый, не воспитываемый, не обучающийся» (эти понятия предполагают пассивного ребенка, которым можно манипулировать).

Культурные практики в образовании это опора на интересы ребенка. Разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения, душевного самочувствия и складывающегося с первых дней жизни уникального индивидуального жизненного опыта. Эти виды деятельности и поведения ребенок начинает практиковать как интересные ему и обеспечивающие самореализацию.

Фундаментальной категорией «практик в образовании» является педагогический процесс – жизнь субъекта в образовании П.Ф. Каптерев [2]:

- в педагогическом процессе есть сторона «вынудительная» и есть сторона свободная (в современной трактовке - внешняя и внутренняя);
- цель педагогического процесса задается не извне, а кроется в самой его природе - идее саморазвития.

Динамика культурной образовательной практики

Педагогический процесс =

организация жизнедеятельности ребенка во времени

= -----

в соответствии с динамикой «личностных приращений»

= **саморазвивающемуся «укладу жизни» образовательной организации.**

Педагогическое сознание отражает педагогическую реальность, ее сущность – педагогический процесс (процесс субъектогенеза). Массовое сознание педагогического работника «отражает» виктимизированную действительность лже-учебного-лже воспитательного конвейера. Миссия современного педагогического сознания усматривается нами в преобразовании традиционной репрессивной среды школы, в которой отсутствует процесс субъектогенеза участников «образования».

Переход от декларативной «педагогики» к «педагогике созидательной» заключается в создании «педагогических практик»: антропопрактик и культурных практик в образовании. В основе «преобразования» – проектное сознание.

Педагогическое сознание по И.Я. Лернеру [2] это «направленность» учителя. «Направленность» педагогического работника массового образования (общего и профессионального) можно представить как «без-идей-ную» (нет идеи), а есть функция, заданная «сверху» «сознания нет, есть «стимул-реакция» - взаимное действие субъектов образования невозможно.

Наличие «человекоразмерной» антропо-идеи у педагога - становления школьника/студента в педагогическом процессе («укладе жизни» школы) с 7 лет до 18, с 18 до 24 лет (идея человекоразмерного образования – говорит о наличии педагогического сознания) – а, следовательно, имеется потенциал взаимного действия.

Итак, педагогическое сознание - это направленность педагога на «становление» человека в педагогическом процессе в процессе взаимного действия.

Педагогическая идея «вытекает» из философских представлений о человеке. Образ ученика и образ учителя в педагогическом процессе представляют интерес, так как восприятие и понимание личности учащегося лежит в основе формирования их образов у учителя, которые в свою очередь регулируют педагогическую деятельность. Педагогические идеи педагога и у лидера школы едины по сущности, но разные по содержанию. Здесь уместна ме-

тафора: «Умному нужна идея, дураку – схема» (к вопросу о технологиях).

«Трансляционное» образование, не задумывается над содержанием, т.к. оно задается сверху государством. Поэтому таким мощным потоком в массовое образование «ворвались» технологии. Всех волновал вопрос: Как? Но никто не был озабочен вопросом: Что?

Традиционное образование под содержанием понимает заданную извне совокупность (систему) предметных знаний-умений-навыков, которую надлежит донести до обучающихся, как правило, вопреки их желанию.

Отечественная дидактика под содержанием понимает систему базовых смыслов, отражающих педагогически адаптированный социальный «опыт будущего». Смыслы не транслируются, смыслы рождаются во взаимном действии взрослого и ребенка, в диалоге.

Идея вызывает действие, как «поступание». Действие - ответ на рефлексивный акт. В процессе рефлексии (акта) рождается «новая норма» устремленная в будущее (мысль, чувство, идея, потребность...). В действии данная новая норма осуществляется как поступок – шаг в будущее. Действия, как и идет, лидера школы и педагога-навигатора – онтологичны по сущности, но различны по содержанию.

Педагогическое действие - изменения в человеке или в мире вокруг него, источником или причиной которых был сам человек. Действие – акт «поступания-восхождения» Человека в будущее, его пробуждение в субъекте. Сущность педагогического действия – движение от педагогической идеи к проекту школы как «педагогической практике».

Данное движение возможно только при наличии взаимного действия. Средовый феномен образования не возможен без взаимного действия.

- Первый шаг во взаимном действии – рождение педагогического сознания (отражения и преобразования) в процессе ПЕРЕкодирования традиционного (трансляционно-репрессивного) сознания массового педагогического работника, рождение педагога-навигатора.

- Второй шаг – договор, на основании законов психолого-педагогической реальности, в форме педагогического проекта.

В процессе взаимного действия рождается педагогическое мышление - это познавательный процесс обнаружения и разрешения педагогической проблемности-трудности (единица анализа), характеризующийся личностной включенностью учителя на преобразования в ходе профессиональной деятельности.

Практический интеллект - основа взаимного действия. Его основная сфера деятельности - преобразование действительности, что предполагает наличие способности:

- схватывать ситуацию целостно,
- вычленять в ней задачу,
- быстро анализировать воздействующие факторы,
- находить решения в условиях конкретной ситуации [3].

Миссия взаимного действия в образовании усматривается в создании педагогических практик. Практика – философская трактовка – «преобразование».

Педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение «обнаружение трудностей и поиск путей их преодоления» в процессе преобразования. Т.о. рождение педагогической практики – это продукт взаимного действия педагогов (не путать с массовым педагогическим работником).

Педагогическое взаимное действие.

Предпосылки: педагогические – сознание и мышление.

Цель: созидательный акт рождения педагогической практики.

Процесс: идея→процесс→проект практики.

Продукты: человекоразмерный педагогический процесс как «уклад жизни» школы, рождение коллективного субъекта развития.

Рождение коллективного субъекта развития возможно, если:

1. появятся мужественные лидеры образования, готовые обратиться к гуманитарной экспертизе, как пробуждения педагогического сознания - политическая воля лидера;
2. педагогическое сознание появится только при наличии фундаментального педаго-

гического образования – субъект интеллектуальной профессиональной коммуникации и человеческого общения;

3. педагогическое мышление ориентировано на динамику педагогического процесса (субъектогенез), разрешение возникающих трудностей у детей (взрослых) как педагогических проблемностей (педагогическая ситуация переводится в педагогическую задачу) – субъект деятельности (мысль-чувство-проектной);

4. на место «технологизации» приходит «проектное сознание», базирующееся на практическом мышлении, а проект - это вызов из будущего. Проектная деятельность становится двигателем образования в будущее. Именно здесь и необходимо педагогическое проектирование, как саморазвитие субъектов проекта «из будущего» - сущность педагогического процесса – субъект развития;

5. пришло время, о котором предупреждали отечественные дидакты второй половины 20 века: М.А. Данилов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Караковский и др. - деятельность (не работа) учителя базируется на пяти основаниях: сознание – мышление – идея – процесс – проекты [4].

Литература

1. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс // Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – 704с.
2. Лернер И.Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1985. – № 3. – С. 52–57.
3. Невзоров М.Н. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековЕдение. Часть первая: Педагогическое ЧеловековЕдение. Монография для руководителей общеобразовательных школ, студентов педагогической магистратуры, аспирантов, педагогов-мотиваторов, руководителей авторских школ. Издательство ДВФУ, Владивосток-Уссурийск. 2017.
4. Невзоров М.Н. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековЕдение. Часть вторая: Педагогическое ЧеловековЕдение. Монография для руководителей общеобразовательных школ, студентов педагогической магистратуры, аспирантов, педагогов-мотиваторов, руководителей авторских школ. Издательство ДВФУ, Владивосток-Уссурийск. 2017.
5. Черниговская Т.В. 15 сенсационно-пугающих цитат нейролингвиста Татьяны Черниговской о сюрпризах мозга, подсознания и психики. knigikratko.ru

© М.Н. Невзоров, 2018

УДК 004+37.03

*Никитенко Виктор Николаевич,
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБУН «Институт комплексного анализа
региональных проблем ДВО РАН»,
г. Биробиджан, Россия,
rsgilab@rambler.ru*

ОБРАЗОВАНИЕ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПОЛЕ ГЕТЕРОГЕННОЙ СИСТЕМЫ «ПРИРОДА-ЧЕЛОВЕК-ОБЩЕСТВО»¹

Аннотация. Информационное общество представлено как часть более широкого информационного поля «природа-человек-общество». Автор разводит понятия «образование» и «народное образование». Первое рассматривается как всеобщее явление,

¹ Представлено в рамках конкурсного проекта ДВО РАН «Природные и антропогенные детерминанты системных изменений в социальном пространстве региона (Еврейская автономная область)» (2015-2017 гг., грант № 15-1-9-001).

второе – как социально-педагогическое. Предлагает использовать в образовании современные компьютерные и цифровые информационные системы как дополнение к ранее сложившимся источникам информации. Представлен опыт активизации самостоятельной деятельности студентов при изучении дисциплин с использованием компьютерных технологий. Дано обоснование возможностей народного образования в преодолении глобальных кризисов, в том числе и в самом образовании.

Ключевые слова: информация, образование, народное образование, гетерогенные системы, кризис, устойчивое развитие.

Abstrakt. *The information society is presented as part of a wider information field "nature-man-society". The author separates the concepts "education" and "education". The first is regarded as a universal phenomenon, and second, as a socio-pedagogical. Proposes to use in the formation of modern computer and digital information systems as an addition to the existing sources of information. The experience of activization of independent activity of students at studying of disciplines using computer technology. This study of opportunities of public education in overcoming global crises, including in the education.*

Keywords: *information, education, public education, heterogeneous system, crisis, sustainable development.*

Субъекты образования всегда взаимодействовали посредством прямой и обратной информации. По этому поводу известный в стране специалист в области педагогики высшей школы профессор С.И. Архангельский ещё в советское время, когда не было компьютерной техники и ИКТ, писал: «Знания не могут быть сообщены студентам. Сообщается объективная, единая учебная, научная информация того содержания и уровня, которые необходимы и достаточны для превращения в знания, соответствующие программе. На основе этой информации студенты приобретают знания, изучая предмет, исходя из своих личных качеств подготовки и форм мышления» [1].

Распространившееся понятие «информационное общество» следует считать условным, ибо общество всегда было и останется информационным. Со временем прирастает только линейка источников информации. В наше время к ранее сложившимся в образовании носителям информации добавилась компьютерная и цифровая техника. Естественно, это не могло не изменить и характер взаимодействий субъектов образования, как это было в своё время с изобретением письменности и печатной книги, радио и телевидения. Тем не менее, непосредственное взаимодействие субъектов образования «глаза в глаза», «плечом к плечу», «душа в душу» по силе их влияния на результаты воспитания и обучения никакой техникой и бездушными технологиями заменить не возможно. Об этом неоднократно писали классики российской и зарубежной педагогики, пишут и современники. Тем не менее, новые техника и технологии обогащают арсенал для познания мира и педагогического взаимодействия. Учитывая, что компьютерная, цифровая техника и связанные с ними технологии вызывают у детей и молодёжи повышенный интерес, педагоги не могут этим не воспользоваться для повышения эффективности своего труда. Априори можно утверждать, что новая техника, используемая в процессе образования, приводит к изменению баланса функций учителя и преподавателя, особенно их информационной деятельности. Педагог всё более перестаёт быть «громкоговорителем», вещающим учебную и научную информацию, а всё более становится организатором работы учащихся с различными её носителями. В компьютерный век, естественно, и с компьютером.

В нашей педагогической практике апробирован вариант организации учения студентов при минимальном количестве лекций преподавателей и максимальной самостоятельной работе студентов в поиске и последующей презентации учебной информации из различных источников – природного и культурного окружения, книг, печатных и электронных СМИ, интернет-ресурсов, из интервью с другими людьми. Преподаватель прочитывал по изучаемой теме одну-две обзорные лекции, обозначал цель изучения курса, его профессиональную значимость, сообщал перечень основных тем (дидактических единиц), подлежащих изучению,

комментировал основные категории и ключевые слова, составляющие научный арсенал дисциплины. Затем предлагал студентам сгруппироваться по 2-3 человека для самостоятельного изучения каждой из программных тем учебной дисциплины, либо индивидуально взяться за изучение той или иной темы. Скажем, курс «Современные средства оценивания результатов обучения» содержит 13, а «Управление образовательными системами» 11 основных тем. Следовательно, для изучения этих курсов соответственно формировались 13 или 11 временных творческих пар, троек и отдельных студентов. Предлагалось подготовить и представить для обсуждения на семинарах компьютерные презентации по выбранным темам. Для активизации обсуждения презентаций организовывалось перекрёстное оппонирование между группами. Преподаватель во время презентаций занимал место в аудитории рядом со студентами, при необходимости мог задавать вопросы, оппонировать и кратко сообщать дополнительную информацию.

Для получения зачёта по изучаемому курсу каждому студенту достаточно было принять участие в работе творческой группы по подготовке и оформлению доклада и слайдов по одной из тем, посетить презентации по всем темам курса. Если студентом хотя бы одна из презентаций пропущена, то независимо от причин пропусков для получения зачёта он индивидуально разрабатывал и представлял в качестве отчёта доклад и компьютерную презентацию по пропущенной теме.

Студенты сами отзываются о такой организации изучения программного материала исключительно положительно и считают её более интересной и эффективной по сравнению с традиционными лекциями и семинарами [3].

Распространяющееся в образовательной практике дистанционное обучение большей частью осуществляется вообще без непосредственного контакта субъектов образования, а через компьютерную сеть. Возможно, для доступности образования и с экономической позиции это и хорошо, но с точки зрения воспитательной эффективности обучения такая форма без сомнения ущербна. Потому не случайно организаторы дистанционного образования ведут поиски возможностей для непосредственного общения студентов с преподавателями.

В контексте с обсуждаемыми на конференции вопросами уместно обозначить идею о переосмыслении сущности образования и его миссии не только в обществе, но и многообразном современном мире.

Несмотря на непрерывное обогащение образовательного процесса новыми техническими средствами и технологиями, всё же наиболее объёмным и содержательным источником информации остаётся природное и социальное бытие. Современное образование призвано способствовать ориентации его субъектов в этом безграничном информационном поле. В этой связи есть смысл подвергнуть сомнению традиционные подходы к определению цели образования. Для того, чтобы открыть что-то новое, ещё великий А. Эйнштейн (1879-1955) призывал усомниться в старом. Так подвергнув сомнению классическую физику учёный открыл для мира физику релятивистскую.

Чтобы выйти из кризиса современного образования, признанного на уровне ЮНЕСКО ещё в 70-х годах XX столетия, настала пора, наш взгляд, сменить сложившиеся парадигмы, ограничивающие его только социальной сферой. Образование – понятие полисемическое, имеющее много смыслов. Всему в мире свойственно иметь и изменять свои образы – и людям, и социальным группам, и природным объектам микро- и макромира. Следует разводить образование как всеохватное явление и народное образование как явление социально-педагогическое. Но последнее, согласно учению о ноосфере, способно влиять на образование не только в социальной сфере, но и за её пределами - в макромире [2]. Для этого в качестве цели народного образования уместно рассматривать не только содействие саморазвитию личности и общества, а их интеграцию с макромиром как гетерогенной системой. Эта система включает в себя как реальный, так и виртуальный мир, отражающийся в компьютерных и цифровых системах. Задача педагогов – научить людей отличать в виртуальном мире достоверную информацию, исходящую из реального мира и от авторитетных источников, от псевдо информации и всевозможных «шумов».

Ещё со времён древнегреческих мыслителей и ранее, когда только зарождался институт образования, предполагалось, что его миссия заключается в содействии улучшению жизни людей на земле [4]. Однако, непрекращающиеся войны, техногенные катастрофы и глобальные кризисы в других сферах, в том числе и экологический, явствуют, что существующая система образования с этой миссией не справляется. Вряд ли что-то изменится и в век компьютерных технологий, если образование ограничивается социальной сферой, интернет-ресурсами и не берёт во внимание информационное поле гетерогенного макромира.

Литература

1. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С.И.Архангельский. - М.: Высш. школа, 1974. – 382 с.
2. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера / Н.Н. Моисеев - М.: Молодая гвардия, 1990.– 351 с.
3. Никитенко В.Н. Из опыта активизации изучения студентами образовательных дисциплин в процессе разработки компьютерных презентаций // Материалы науч.-метод. конф. «Информационные технологии в образовании» / В.Н.Никитенко. - Биробиджан, 14-15 ноября 2007 г. Биробиджан: ОбЛИУУ, 2007. С. 87-89.
4. Платон. Государство. Законы. Политик. Предислов. Е.Н. Темнова. / Платон. – М.: Мысль, 1998. – 798 с.

©В.Н. Никитенко, 2018

УДК 377

Сазонова Анжелика Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
sazonova66@mail.ru

Ахayan Андрей Андреевич,
доктор педагогических наук, профессор,
Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия,
dr-akhayan@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ» В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье предпринята попытка теоретического осмысления феномена «образовательное взаимодействие» в реалиях нового времени. Рассматривается генезис понятия и изменение понимания процесса взаимодействия в сфере образования. Обозначаются основания для содержательного наполнения понятия «образовательное взаимодействие» в новых условиях.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, образовательное взаимодействие.

Abstract. In this article an attempt was made to comprehend the phenomenon of "educational interaction" in the modern society. It has been considered the genesis of the concept and changing understanding of the process of interaction in education. The study showed that concept of the "educational interaction" needs meaningful expansion.

Key words: interaction, pedagogical interaction, educational interaction.

Обращение к феномену «образовательное взаимодействие» предпринято нами в рамках исследования проблемы качества современного образования. Многие исследователи

(В.В. Гузеев, В.С. Кукушин, Г.К. Селевко и др.), утверждают, что качество образовательного процесса в значительной степени определяется уровнем организации взаимодействия всех его участников. Взаимодействие – категория не новая, являющаяся объектом изучения многих исследователей, но условия информационного общества диктуют необходимость теоретического переосмысления и современного определения феномена «образовательное взаимодействие».

В рамках данной статьи попытаемся найти ответы на следующие вопросы:

- Какие аспекты взаимодействия могут быть интересны и значимы для педагогики и образования?

- Чем «образовательное взаимодействие» принципиально отличается от других взаимодействий?

- Каковы основания для содержательного наполнения категории «образовательное взаимодействие» в современных условиях?

К основным причинам, требующим пересмотра обозначенного феномена, можно отнести следующие [1]:

- *изменение социокультурных условий.* Процессы компьютеризации, глобализации, информатизации способствуют появлению всё новых и новых сред (сетевой, дистанционной, смешанной и др.), о существовании которых раньше можно было только предполагать, и появлению неизвестных ранее средств взаимодействия (смартфоны с полным пакетом компьютерных программ, скайп, многообразные социальные сети - WhatsApp, WeChat, Facebook и др.). Новые среды и средства взаимодействия существенно изменяют образовательное пространство, способствуя его открытости, избыточности, доступности, поликультурности и т.д.;

- *изменение социально-педагогических ориентиров.* Наряду с «традиционными» процессами, происходящими в различных сферах - демократизации, гуманизации, гуманитаризации, наблюдается активность «новых» процессов - индивидуализации, антропологизации, субъектности и др. Человек сегодня не просто декларируется как главная социокультурная ценность, но и отдается приоритет интересам, потребностям, способностям отдельной личности;

- *изменение научно-методических ориентиров.* В XXI веке пристальное внимание, практически независимо от сферы деятельности, отводится поисковой, проектировочной и исследовательской деятельности. Субъектность рассматривается как важнейшая характеристика личности. Особую ценность, причем не только для самих субъектов деятельности, но и для общества, представляет коллективный продукт. В этой связи, коллективная деятельность и коллективный субъект – важнейшие составляющие продуктивности различных видов деятельности и успешности отдельной личности в любой социальной сфере.

Рассмотрение эволюции категории «взаимодействие» (как общенаучной и как педагогической) необходимо для того, чтобы понять содержательное наполнение категории «образовательное взаимодействие» в современных условиях. В рамках данной статьи обращение к основным трактовкам представителей различных наук важны потому, что ими наработаны серьезные материалы, которые могут помочь обнаружить и понять сущностные связи и отношения внутри исследуемого феномена.

Понятие «взаимодействие» активно употребляется представителями как технических, так и гуманитарных наук. В обыденной жизни оно так же используется довольно часто, но это не означает автоматического понимания сущности самого явления.

Для философов взаимодействие - объект специального познания, позволяющий постигать мир (М.Я. Басов, В. Ф. Гегель, И. Кант, Л.И. Пригожин, Г. В.С. Соловьев, Б.Ф. Ломов, И.И. Жбанкова, И.Т. Фролов, А.Г. Чусовитин и др.). Они обращаются к взаимодействию для характеристики материи, для объяснения источника движения всего сущего.

Философы определяют взаимодействие как универсальную форму движения материи, процесс воздействия, форму порождения Другого.

Психологи изучают природу межличностного взаимодействия (В.П. Зинченко, А.Б. Доб-

рович, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, В.И. Кудашов, Я.Л. Коломинский, Н.И. Новикова, А.В. Петровский, А.А. Реан, Г.А. Цукерман и др.). Для них взаимодействие - это личный контакт двух или более человек, имеющий следствием взаимные изменения поведения, деятельности, отношений, установок, психических состояний.

Важнейшие аспекты во взаимодействии для психологов - процесс воздействия друг на друга, форма изменения себя и другого.

Социологи изучают особенности и механизмы социального взаимодействия (М. Конт, М. Вебер, К. Левин, Дж. Г. Мид, Т. Парсонс, К. Роджерс, Н. Смелзер, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев, М.С. Каган, М.И. Лисина, А.В. Мудрик, А.Б. Орлов, К.А. Радугин, Е.В. Руденский и др.).

Социологами, в самом общем виде, категория «взаимодействие» определяется как организация совместных действий отдельных индивидов, групп, организаций с целью реализации общей для них работы [3]. При рассмотрении взаимодействия для них важнейшим являются социальные действия и причинно-следственные отношения субъектов.

Обращение к работам представителей различных наук позволяет обозначить *основные характеристики взаимодействия*:

- междисциплинарность (взаимодействие изучают разные науки, и все находят свой аспект рассмотрения),
- универсальность (взаимодействие присутствует практически во всех сферах, областях, явлениях),
- бесконечность (взаимодействие не прекращается никогда, но, в зависимости от контекста, приобретает разные качества).

Ввиду сложности и многоаспектности феномена «взаимодействие» для сущностного понимания конкретного аспекта явления необходима акцентуация какой-либо из его сторон, например:

- статуса участников процесса (взаимодействие обучающихся, обучающихся и педагога, педагога и педагога, педагога и администрации организации, педагога и родителей и др.);
- характера отношений участников (объект-субъектные, субъект-субъектные);
- содержания деятельности, в которой осуществляется взаимодействие (учебная, воспитательная, трудовая и др.);
- стратегии, которые лежат в основе взаимодействия (личностно-ориентированная, антропоориентированная, субъектно-ориентированная и др.);
- сути самого явления (взаимодействие как процесс, взаимодействие как результат и т.д.).

Акцентуацией того или иного аспекта рассматриваемого явления во многом обусловлено появление все новых уточняющих определений (информационное, культурное, профессиональное и т.д.). Наше уточнение – «образовательное», прежде всего, связано с научной сферой – педагогической, где изучение рассматриваемого явления идет достаточно активно. Исследуются и теоретические аспекты взаимодействия, и научные подходы к организации процесса, и технологии организации взаимодействия. В педагогике также существует множество уточнений и, соответственно, определений – учебное, педагогическое, воспитывающее, образовательное и др.

Объектом нашего специального рассмотрения является понятие «образовательное взаимодействие». Нам важно понять соотношение его толкования с понятием «педагогическое взаимодействие», так как существует некоторая путаница, а точнее – терминологическая небрежность, что затрудняет понимание явления. Необходимо также понять содержательное наполнение феномена в новых условиях. Для этого была предпринята попытка разложения понятия на структурные составляющие: образовательное, взаимное, действие.

Прилагательное «образовательный» чаще всего трактуется как содействующий образованию, просвещению [7]. Во многих словарях пояснение отсутствует вообще, составители отсылают читателей к существительному «образование». В нашем случае уточнение «образовательное» обозначает принадлежность конкретной науке - педагогике и задает основной

аспект рассмотрения явления – сферу образования.

Двусоставное существительное «взаимодействие» распадается на прилагательное «взаимное» и существительное «действие». Трактовка понятия «взаимное» достаточно однозначна – «обоюдное, касающееся обеих сторон» [5, с. 68], чего нельзя сказать о понятии «действие». Только в словаре русского языка находим шесть разных трактовок, среди которых более других соответствует нашему контексту понимание действия как «проявления какой-либо энергии, деятельности, функционирования чего-нибудь» [там же, с. 135]. У психологов действие – единица деятельности. В новейшем психолого-педагогическом словаре действие рассматривается достаточно широко – как преднамеренная произвольная активность, которая направлена на достижение конкретной цели [4].

Синтезируя имеющиеся в различных науках представления о взаимодействии, можно сформулировать его следующее понимание – это обоюдно значимая деятельность, преднамеренная активность двух и более субъектов, организуемая с определенной, значимой для обеих сторон целью и направленная на ее достижение.

Анализ педагогической литературы позволяет утверждать, что чаще всего авторы отождествляют понятия «педагогическое взаимодействие» и «образовательное взаимодействие», нередко рассматривая их как синонимы. Это не дает возможности выделить особенности понятия «образовательное взаимодействие». Попробуем это сделать, обозначив самые существенные характеристики явления.

В научно-методической литературе чаще других встречаем понятие «педагогическое взаимодействие», в отечественной педагогике оно активно употребляется со второй половины XX века. Первые упоминания находим в дидактике при характеристике принципов, методов, форм обучения (М.А. Данилов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Использование понятия в теории воспитания встречаем несколько позже, чаще всего для пояснения общественных связей и отношений (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, А.Н. Тубельский, Н.Е. Щуркова).

В педагогике советского периода при характеристике педагогического процесса существенное значение отводилось ведущей роли учителя, его педагогическому воздействию на личность ученика с целью передачи суммы знаний и формирования определенного, строго заданного набора качеств через влияние на сознание, волю и поведение воспитанника. В этой трактовке подчеркивается односторонний характер процесса, что было естественно в ситуации доминирующей роли педагога, его безоговорочной правоты и всезнания [2].

К общим характеристикам традиционного педагогического процесса относили:

- внешний характер целеполагания, который задавался, как правило, учителем, сообразно собственным представлениям и намерениям;
- бессубъектный характер деятельности личностные намерения субъектов не выступали основаниями для ее осуществления;
- личностно незначимый результат деятельности, так как был отчужден от обучаемого.

Изменения, происходящие в социокультурной жизни российского общества (гласность, демократизация, гуманизация и др.) не могли не сказаться и на процессах в сфере образования. Хоть и медленно, но начинают меняться отношения к участникам педагогического процесса, их роль в осуществляемой деятельности, мера ответственности за результат и др. С конца 80-х годов педагогическое взаимодействие переходит из разряда терминов в разряд категории и начинает изучаться исследователями как явление, отражающее наиболее существенные связи и отношения педагогической действительности и педагогического сознания [1].

В новое понимание сущности рассматриваемого явления как взаимной активности и сотрудничества педагогов и воспитуемых в процессе общения в школе значителен вклад Ю.К. Бабанского [6]. Активность и сотрудничество педагога и воспитанников рассматриваются автором как значимые процессы, но ограниченные рамками школы. Это вполне объяснимо пониманием в обозначенную эпоху педагогического процесса и образования, в целом. Явление взаимодействия в сфере образования, представлявшее собой, в первую очередь,

коммуникацию и деятельность, существовало всегда. Но акцентуация позиций субъектов и объектов взаимодействия, их функционал и мера ответственности были различными в разные исторические эпохи

Подобное понимание рассматриваемого явления было адекватно соответствующей экономической и социокультурной ситуации в индустриальном обществе. Но такое толкование не соответствует современным вызовам и социокультурным условиям, интересам и потребностям отдельной личности, которая сегодня сама планирует и организует собственную жизнь [8]. Сегодня значительное внимание отводится не только образовательной среде, но и образовательному пространству, которое характеризуется как:

- *доступное* – то, что наработано другими и, причем, все чаще и чаще бесплатно, может использоваться практически каждый заинтересованный субъект, при этом одновременно он может выступать и пользователем имеющейся информации, и создателем контента;

- *открытое* – доступ к лучшим университетам и специалистам, к самым разнообразным ресурсам, возможность включения в процесс практически из любой точки мира, с любого места, где есть доступ в интернет, в удобное время, без ограничений;

- *разнообразное по содержанию* (уровень элементарной представленности – для общего понимания, представленность на теоретическом уровне – для понимания сути явления через теоретическое осмысление);

- *по формам* представления – тексты, в том числе видео, графика, звуковое оформление, их сочетание (МООК курсы, вебинары, педагогические сайты и форумы, образовательные платформы, электронные учебники с интерактивной составляющей и др.);

- *по инструментам* взаимодействия субъектов, по большей части через современные технические средства (скайп, WA, WC, разнообразные социальные платформы и др.).

Обозначенные перемены сказываются на характере отношений участников образовательного процесса (субъект-субъектный), на его направленности (антропоориентированный), на ценностных акцентах процесса (приоритет интересам и потребностям личности каждого участника). Возникает потребность выделения *«новых» характеристик образовательного взаимодействия*:

- всегда *стимулирующий/мотивирующий характер*, побуждающий личность к развитию и саморазвитию;

- *целенаправленность* на личностные приращения всех субъектов и качественное изменение самого образовательного процесса;

- даже не двусторонность, а *комплексность связей*, когда несколько взаимодействий происходят одновременно (обучающийся, педагог, родитель, администрация) и результаты каждого сказываются и на участниках, и на процессе;

- *влиятельность*, когда активная позиция всех участников (со-участие, со-действие, со-причастие) способна влиять не только на результат, но и на формы процесса, на его содержание;

- *направленность* на качественные изменения (как самого процесса, так и всех его участников);

- *обусловленность* как внешними (социокультурными, образовательными), так и внутренними детерминантами (потребность в профессиональном росте, в продуктивной деятельности, в едином смысловом поле, сообществе и др.);

- *технологическое обеспечение*: педагогическое сопровождение, педагогическая поддержка, сотрудничество.

Выделенные выше характеристики позволяют сформулировать *образовательное взаимодействие как специально организованные деятельность и общение субъектов образования (взаимные действия), обусловленные как внутренними, так и внешними детерминантами, предполагающие активное со-участие, со-действие, со-причастие каждого субъекта, направленные на их личностные приращения и качественное изменение самого образовательного процесса*.

Таким образом, усилия педагога, специально организующего взаимодействие, направ-

лены на поиск разнообразных способов организации совместных действий всех субъектов деятельности для создания пространства и времени их образования и развития, для осмысленного движения каждого к собственной (внутренней) цели.

Такое понимание рассматриваемого явления предполагает пересмотр организации процесса взаимодействия субъектов (совместной деятельности и общения) и, соответственно, нового понимания организации процесса подготовки педагога, который имеет такой опыт организации собственной жизнедеятельности.

Литература

1. Коротаева Е.В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа. – Екатеринбург: УрГПУ, 2007. – 276 с.
2. Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под общ. ред. М.И. Кондакова, А.С. Вишнякова. – М.: Политиздат, 1988.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 200 с.
4. Новейший психолого-педагогический словарь / Под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. - 928 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка /Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1986.-797 с.
6. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. - 2-е изд., доп. и перераб. - Москва: Просвещение, 1988. - 479 с.
7. Словари и энциклопедии на академике: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/894398>
8. Стерлинг Б. Будущее уже началось: Что ждёт каждого из нас в XXI веке? – Екатеринбург: «У-Фактория», 2005.

© Сазонова А.Н., 2018

© Ахayan А.А., 2018

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА

«ЧЕЛОВЕКОРАЗМЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА – ЦЕЛИ, ПРИНЦИПЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ»

УДК 37.01

Горяченко Екатерина Андреевна,
кандидат философских наук, доцент
Департамента философии и религиоведения
Школы гуманитарных наук,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
goryachenko.ea@dvfu.ru

ВОЗМОЖНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ СВОБОДЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ В РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается категория свободы как ключевая аксиологическая установка, влияющая на формирование образовательной системы. В философии образования и педагогике сложились две противоположных концепции свободы, через которые можно определить задачи образования. Первая – концепция детерминированной свободы, обусловлена жесткими требованиями и формирует образовательную систему «заточенную» на подготовку специалистов с заданной линией поведения. Вторая – концепция свободного выбора, направлена на создание образовательной среды, благоприятной для развития личности. Включение России в глобальные интеграционные процессы обусловили переосмысление идеи образования, в результате разработан Федеральный закон «Об образовании», основанные на принципах свободного развития личности. Однако в школах, как правило, поддерживается традиционный уклад.

Ключевые слова: свобода, образовательная система, образовательная модель, развитие личности, дисциплина, современная школа.

Annotation. There are two opposite concepts of freedom in the philosophy of education and pedagogy. The first one is the concept of deterministic freedom, which conditioned by stringent requirements and forms an educational system for the training of specialists with a given line of conduct. The second one is the concept of free choice that aimed at creating an educational environment that is conducive to the development of the individual. Inclusion of Russia in global integration processes led to a rethinking of the idea of education. As a result the Federal Law «About Education» was developed. It based on the principles of free development of the individual. However, in schools, as a rule, traditional way of life is maintained.

Keywords: freedom, educational system, educational model, personality development, discipline.

Одной из наиболее важных аксиологических установок развития личности является свобода. Изменение представлений о сущности свободы, ее форме и степени ее присутствия в образовательной системе неминуемо влечет за собой масштабную трансформацию всех без исключения социальных институтов.

Важность исследования категории свободы, как определяющей ценности института образования, также обусловлена зависимостью ее от понимания баланса личного и общественного, частного и государственного, что особенно актуально сегодня, когда в мире интенсивно осуществляются интеграционные и глобализационные процессы, а территориальные границы стали, скорее фикцией, сдерживающей материальные, но не информационные пото-

ки. И школа должна стать другой, чтобы не отставать от общественных процессов и стимулировать личностное развитие детей, соответствующее жизненным реалиям и способствующее социальному прогрессу последующих поколений.

Конец XIX – XX вв. стали временным пространством осмысления категории свободы в контексте формирования новой парадигмы образования, которая и сегодня, как и прежде, находится все еще в стадии становления. Для российской образовательной системы, по-прежнему, остается актуальным противостояние двух позиций, максимально глубоко выраженных в работах Гессена, классика педагогики, и популярного представителя социальной философии Фромма.

Отождествление Гессеном образовательного процесса с процессом производственным отражает актуальные для начала XX века тенденции социализации. Главной целью ее было включение индивида в процесс развития промышленности, процесс во многом унифицированный, где приоритетным являлся линейный качественный добросовестный труд, не требующий свободного полета мыслей, креативности.

Рассматривая триаду дисциплина, власть, свобода, Гессен проводит мысль, что власть посредством жесткой дисциплины, тем не менее, ничуть не ограничивает свободы индивида, так как «Она ограничивается указанием подлежащей выполнению задачи, предоставляя выбор средств и путей самостоятельному суждению дисциплинируемого. Поскольку она предполагает ответственность исполнителей...» [1, с. 65]. Любопытно, что в представлении Гессена индивиду предписывается нести ответственность за решения принятые властью, имея возможность выбрать самостоятельно лишь методы, но выбор этих методов мог быть также весьма ограниченным требованиями сверху.

Признавая разум и волю индивида в качестве защитных механизмов от посягательств на свободу, Гессен говорит о невозможности игнорировать инициативы индивида, и о необходимости культивирования «общего интереса», дабы отвратить человека от интересов личных, которые Гессен называет «эгоистическими». Таким образом, Гессен отдает предпочтение унификации, не придавая значения возможности разнонаправленности развития мира и личности.

Свободу обусловленную, или скорее обремененную, дисциплиной Гессен отличает от произвола, который, по его мнению, является отрицательной свободой, базирующейся на случайности, неустойчивости, непредвидимости. Наличие отрицательной свободы – характерная черта душевнобольных, а также детей, заявляет Гессен. Это положение вполне оправдывает организацию жесткой дисциплины в школе.

Напрашивается сравнение с представлением о свободе в ее отрицательном и положительном ракурсе, сформированное в русле социальной философии Фроммом. В отличие от Гессена, он определяет положительную свободу как ту, «которая позволит нам реализовать свою личность, поверить в себя и в жизнь вообще» [5, с. 96]. Свободу, сопряженную с дисциплиной, какой она предстает в гессеновском понимании, Фромм вообще не называет таковой. Анализируя ситуацию XX века, Фромм рассматривает заданную Гессеном действительность с другой стороны, он констатирует, что личные цели человека, заменены общественными и (или) производственными, что в целом препятствует развитию личности [5, с. 99].

Разворачивая свою линию представлений о свободе, Гессен утверждает, что истинно свободный человек, обязательно предсказуем в том, что он не сделает, хотя его действия не регламентированы [1, с. 69], но обусловлены внутриличностно заданной последовательностью, но поэтому творчество личности тоже детерминировано. Спонтанность – спутница свободы-произвола, видится Гессену как негативный фактор [1, с. 68], причем под произвольными поступками и спонтанностью Гессен понимает действия произведенные человеком под впечатлением от внешнего мира, вопреки его внутренней регламентирующей воле. Фромм, напротив, относится к спонтанности с симпатией, он связывает ее с проявлением творчества индивида, раскрывающим личность и выступающим актом единения с миром [5, с. 215]. И если Гессен замечает наличие у человека страха перед случайностью, Фромм трактует спонтанность как освобождение от страха, его преодоление и необходимое условие про-

явления творчества. В целом Гессен полагает, что внешняя культурная среда агрессивна по отношению к формирующейся личности, в то время как Фромм видит в культуре широкие возможности для развития индивида.

Тезис Гессена, о том, что «Свободный человек имеет свою устойчивую линию поведения, которой он остается верен в течение все жизни» [1, с. 70] в целом не соответствует требованиям современного динамично развивающегося мира, требующего от человека своевременного реагирования и адаптации к постоянно меняющейся среде. Очевидно, что представление о свободе, изложенное Гессеном лишает личность поливариантности развития, а также исключает возможность единения человека с миром, и потому абсолютно не подходит в качестве основополагающей категории современного образования, способного соответствовать требованиям и тенденциям развития современного мира. Образовательная модель Гессена не может сформировать счастливую и успешную личность, так как отрицает такие качества как гибкость, инициативность и собственно творчество, во всей полноте понимания этих категорий.

Позицию Гессена относительно свободы можно условно принять лишь в двух аспектах. Во-первых, если речь идет о фундаментальных основах личности, то есть ее принципиальных установках. Во-вторых, если рассматривать поведение личности в рамках единичного процесса творческой направленности, когда требуется упорство и последовательность для достижения поставленной цели, но не навязанной извне, а сформулированной индивидом самостоятельно.

«Основы педагогики» Гессена вышли в свет в 1923 г. и с тех пор включены в золотой фонд классической европейской педагогической мысли, а с 1990-х гг. стали популярными и в России. По сути, эта работа явилась логическим продолжением всей линии развития европейской педагогики, которую, однако, еще в середине XIX в. Толстой подвергает глубокому анализу и критике.

Толстой настаивает на разведении понятий «воспитание», «преподавание», «учение» и «образование». Преподавание есть не более чем передача информации одного индивида другому, это свободное взаимодействие и общение индивидов. Учение же сродни преподаванию, но основано на насилии, так как его цель – усвоение учащимся физических навыков, требующих длительных и регулярных тренировок [3, с. 33]. Преподавание и учение, согласно Толстому, есть средства, которые могут быть использованы и используются в образовании и воспитании. Утверждая приоритет воспитания в области формирования нравственности личности, Толстой закрепляет его за семьей и религиозной общиной, в которую входит индивид. Образование же, по его мнению, не может быть сопряжено с насилием. Различие образования и воспитания, прежде всего, в необходимом обеспечении свободы первого, и применение насилия и изоляции – во втором [3, с. 34]. Предметом педагогики Толстой считает образование, которое включает в себя все внешние события и внутренние впечатления, оказывающие влияние на формирование индивида.

Читая критику Толстого, обращенную на образовательную систему середины XIX века, невольно появляется осознание ее актуальности по отношению к школьному образованию современной России.

Критикуя существующие в тот момент учебные заведения, Толстой подчеркивает, что на всех уровнях учебной деятельности осуществляется воспитание, что противоречит принципу формирования полноценной личности. Толстой недоумевает, почему небольшая группа людей – воспитатели и учителя – считают себя вправе навязывать свои ценности учащимся и отвращать их от воспринятых с детства семейных ценностей [3, с. 40].

Актуальна мысль Толстого об оторванности школы от жизни, неэффективности в деле усвоения учеником знаний, нравственному развращению. На протяжении всего пути обучения человек не учится самостоятельно осваивать окружающий мир, не получает практических навыков, но в основном занимается зубрежкой для сдачи предметных экзаменов и часто, чтобы достичь успехов в обучении прибегает к обману и лицемерию [3, с. 42].

Толстого возмущает, что человек, попадая в учебное заведение, полностью утрачива-

ет свободу самостоятельного выбора своего жизненного пути, так как учебные курсы ему навязываются программой, разработанной и утвержденной где-то наверху, а лекции учителя или преподавателя он должен не просто прослушать и понять, но заучить наизусть, что собственно и становится показателем его успешности. Толстой призывает ученых публиковать свои курсы и труды, основанные на многолетних исследованиях, предполагая, что это облегчит усвоение материала, так как при чтении информация осваивается лучше, чем при слушании лекций, а лекции становятся эффективнее тогда, когда превращаются в беседу [3, с. 46].

Конечно, в учебных заведениях нашего времени больше внешней свободы: в карцер за непосещение лекций не сажают и почти не регламентируют манеру одеваться. (Хотя в этом отношении происходит, напротив, возврат в прошлое. Об этом свидетельствует появление законодательных инициатив о введении школьной формы, запрете ношения хиджабов). Однако российская школа еще очень далека от совершенства, особенно в деле личностного развития, для которого необходимо предоставление свободы. К сожалению, в российской школе еще сильны традиции, согласно которым наиболее важными качествами ученика являются послушание и дисциплина. Хотя уже в XIX веке Толстым была предложена и опробована модель школьного образования, основой которого было свободное сотрудничество с детьми.

В XX веке появляются еще более смелые модели. Например, модель образовательных сетей, разработанная Илличом [6]. Если Толстой выступает за перестройку образовательной системы, переориентацию ее на личность, а не общественные структуры, то Иллич вообще предлагает отказаться от школьного образования, считая, что благодаря естественной для человека любознательности, он обретет необходимые ему знания самостоятельно, используя разные источники. Реализация модели Иллича в настоящее время стала технически возможна, и даже частично используется в образовании. Однако ее общественное приятие и признание в качестве полноценного образовательного процесса способно привести к революционной трансформации института образования, а скорее к его деинституализации, что повлечет за собой неминуемое изменение всех других общественных структур. Прежде всего, института политики, опирающегося на мировоззренческие позиции, формируемые существующей образовательной средой. Перспективы и опасения, связанные с практической реализацией этой модели, в частности рассмотрены Деменчуком [2, с. 27-30]. Вряд ли российское общество готово к таким изменениям.

Сейчас активно идут реформы российской образовательной системы. В 2012 г. вышел новый Федеральный закон «Об образовании», в котором свобода декларируется как основополагающая ценность формирующейся российской образовательной системы. В качестве основных принципов государственной политики в сфере образования приводятся соблюдение прав и свобод личности, обеспечение свободного развития личности, свобода выбора форм, способов получения образования и подобные [4]. В законе предложено множество новых возможностей для реализации свободы личности в образовательном процессе: это и сетевое образование (использование широкого спектра ресурсов), и семейное, и самообучение.

Кроме того, в образовательный процесс внедряются активные методы обучения, призванные стимулировать самостоятельность и креативность учащихся. Звучат призывы к практикоориентированности обучения. Говорят о внедрении тьюторских моделей в образовательный процесс. От преподавателей требуется сейчас публикационная активность, таким образом, мнение и разработки ученого выводятся в дискуссионное поле и могут быть доступными для самостоятельного осмысления учащимися.

Однако, несмотря на то, что движение, казалось бы, началось, в обычной школе никаких существенных изменений не происходит².

²В последнее время вопрос о школьной несвободе постоянно поднимается в сети Интернет. Через многочисленные статьи, аудио- и видео-интервью можно сполна прочувствовать всю серьезность ситуации, сложившейся в школьном образовании. Показательны публикации: «Пока ты в школе свобода слова прекращается» (<https://meduza.io/feature/2017/04/11/poka-ty-v-shkole-svoboda-slova-prekraschaetsya>), «Как и почему государственное образование наносит вред нашим детям» (<http://freedu.ru/modx/protiv-shkol>), «Ландау в казарме не получают» (<http://www.svoboda.org/a/27958353.html>).

В чем причина? Часть ответа на этот вопрос содержится в замечании Толстого о том, что препонами, мешающими образованию меняться, выступает лицемерие общества, и прежде всего его высших слоев, которые одновременное осуждают насилие, но не видят ему замены, так как на насилии построены все государственные институты [3, с. 48]. Также как и прежде такое положение дел спутывает все карты сторонников освобождения образования и вынуждает общество топтаться на месте в этом сложном вопросе.

Кроме того, несмотря на то, что законодательно закреплены права личности на свободу, и общество осознало необходимость изменения системы образования, непрестижность профессии учителя, ее экономическая необеспеченность, бюрократическая загруженность и традиционная жесткая иерархия в школе, создают ситуацию, когда просто некому заняться изменениями. Ситуация усугубляется тем, что инициатива и ответственность за изменения в каждой конкретной школе возложена на директора, который не имеет достаточных полномочий и ресурсов для проведения преобразований, а ряд директив, в том числе и противоречащих принципам свободы, спускается из стоящих выше инстанций. Поэтому и получается, что государственные инициативы пока носят лишь декларативный характер.

Литература

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М: «Школа-Пресс», 1995.
2. Деменчук П. Ю. Альтернативные пути глобализации образования: идея свободной образовательной сети // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 4. С. 9–12.
3. Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Собрание сочинений в 22 томах. Т.16. М: Художественная литература, 1983. Т. 16.
4. Об образовании: федер. закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер.Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012г.: одоб. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. // Рос. газ. – 2012. – 31 декабря.
5. Фромм Э.З. Бегство от свободы. М.: Прогресс, 1989.
6. Illich, I. 1971. Deschooling Society. New York: Harper and Row.

© Е.А. Горяченко, 2018

УДК 005:111.82

*Козаченко Елена Владимировна,
доцент, кандидат психологических наук,
заведующая кафедрой психологии,
Луганский национальный университет им. Владимира Даля,
г. Луганск, ЛНР,
lesya_lugansk@mail.ru*

КУЛЬТУРА И ПАРАДОКС ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГЕТЕРОГЕННОЙ МНОЖЕСТВЕННОСТИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. *Статья посвящена изучению методологического аспекта множественности в сфере социокультурного бытия, необходимость которого продиктована противоречивостью мультикультуралистского дискурса и мультикультуралистских практик. На основании исследования идеологии мультикультурализма продемонстрирована реверсивная связь между различными видами социокультурной множественности: современной и постмодерной. Раскрываются основополагающие характеристики мультикультурализма, такие как метапрескриптивность, автореферентность и реверсивность, переплетение которых и раскрывает в целом суть процесса модернизации постмодерна (то есть стимулирование возникновения современных социокультурных форм со ссылкой на ценность множественности, обнаруживаемой в периоде постмодерна), что порой не обходится без конфликта.*

Ключевые слова: социальная реальность, мультикультурализм, мультикультурность, мультикультурация, модернизация постмодерна, гетерогенная множественность, гетерогенная свобода, информация.

Annotation. *The article is devoted to studying the methodological aspects of plurality in the field of social and cultural life, the necessity of which is dictated by contradictory multiculturalist discourse and multiculturalist practices. On the basis of the study of the ideology of multiculturalism, a reversible link between different types of sociocultural plurality was demonstrated: modern and postmodern. Disclosed are fundamental characteristics multiculturalism such as metaprescriptivnost, self-referencing and reversibility, interlacing which and discloses in general are upgrading process postmoderna (i.e. stimulation occurrence MODERN sotciokulturnyh forms with reference to the multiplicity value, detected in the period postmodern), that at times not without conflict.*

Keywords: social reality, multiculturalism, multiculturalism, multikulturatsiya modernization postmodern heterogeneous multiplicity, heterogeneous freedom of information.

Прогресс, чего бы он ни касался, - это не просто новое,
а наилучшее из того, чего мы достойны.
Лопе де Вега

Сегодня является насущной потребностью осмыслить феномен социокультурной множественности современного информационного общества, а также методологию ее изучения и необходимость в способствовании на практике преодоления скепсиса относительно мультикультурности и обрисовке новых возможностей, которые открываются процессами дифференциации в социокультурной сфере.

Мультикультурализм, таким образом, выступает той сферой, где постмодернистская направленность на радикальную плюральность трансформируется в модернистскую направленность на универсализацию этой плюральности. Появляется новая стратегия, которую можно охарактеризовать как «мультикультурацию». Необходимость этого связана со слишком широкой сферой использования понятия мультикультурализм (до его неопределенности), и с необходимостью различать мультикультурализм как модернизацию постмодерна и мультикультурацию как «гетерогенную множественность» (В. Вельш), открытую и незарегистрированную. Мультикультурация призвана, таким образом, выполнять понятийную компенсаторную функцию.

Суть мультикультурализма как социокультурной модели модернизации постмодерна раскрывается через такие его характеристики, как реверсивность, автореферентность и метаперспективность.

Реверсивность заключается в стремлении к установлению онтологической симметрии между модернистской и постмодернистской плюральностью, которая на практике оказывается асимметрией и, открывая путь от радикальной плюральности постмодерна, делает невозможным обратное движение от установленной, замкнутой в себе современной множественности к гетерогенной плюральности постмодерна.

Автореферентность выступает тем, с помощью чего происходит легитимация мультикультуралистских претензий на позицию метапрескрипции в области межгрупповых отношений, поэтому, ссылаясь на безоговорочную ценность плюральности, мультикультурализм легитимирует свои претензии на метапрескриптивность и, действительно, становится последней метапрескрипцией.

Метапредметность. Укаменелость — часть сути всех величайших и мельчайших событий жизни. Неумство. Внечувствование. Всепрекрасность. Сверхчеловек. Бесполой. Гектоматематика. Чем бороться за всю перечисленную добычу? За что бороться в мыслях о всей перечисленной добыче? О каком человеке-борце мы говорим? <...> Чтобы приблизилось то спасительное событие, когда первый человеческий младенец будет в крещении наречен Аписихе. Тогда проснется и начнется разум, какого никогда не бывало. Начнется умирание сухих потрескавшихся голов, спавший в которых мозг, к сожалению, был и будет конечен.

Начнется орущая тишина, установится по-настоящему настоящим жаром в жарких головах, которые взорвутся десять раз в секунду нежнейшей, жесточайшей и прозрачайшей музыкой. Без мелочных зловонных амбиций и задач мирового масштаба, только с животным напором и целеустремленностью (Эльжбета Латенайте, «Апсиче»).

Реверсивное действие мультикультурализма, проявилось в обострении межгрупповых отношений в тех обществах, которые использовали мультикультуралистские практики, в появлении стигматизированной идентичности в жестких этнических и культурных конфликтах, доказала окончательную негодность любых метапрескрипций (отрицательное до и после предписаний, рекомендаций в поведении, исполнении, - *прим. авт.*) в постмодернистском обществе. Постмодернистская плюральность выступает такой, которая не нуждается в навязанных извне руководстве, согласовании или защите.

Таким образом, основным в дальнейшем становится вопрос чем, собственно, является культурная составляющая для современного и постмодернистского состояния в связях и размежеваниях постмодернистской и современной множественности.

Онтологические признаки культуры изменились и продолжают меняться; те характеристики, которые ранее были определены как основные характеристики культуры, потеряли или постепенно теряют свою значимость. Социокультурная сфера бытия как результат человеческого действия представляет собой «чистое отличие, чистое движение и открытость» (В. Декомб), поэтому представляется невозможным выработка устойчивых определений культуры.

Появление общества сплошной коммуникации приводит к коренным изменениям, обуславливающим появление новой культуры (даже культур). В связи с этим происходят следующие изменения: во-первых, трансформируются функции нарратива в формировании социокультурной реальности: нарратив, в отличие от предыдущих его форм, не имеет больше единой функции, заключавшейся в установлении единства и усвоении различий; новый нарратив - особенно с распространением маргинальной литературы - дает возможность, с одной стороны установить культурную аутентичность, с другой, избавиться прочной привязки к определенному ценностному горизонту, из-за чего происходит процесс десубстанциализации, дереализации культуры.

Во-вторых, меняется представление о единстве истории (именно в этом смысле мы используем понятие постистории - как упадок идеи единства и линейности исторических событий, которые «должны» идти в направлении прогресса. Постисторическая эпоха должна означать, что история не «вызывается», а «приходит сама», ни одно событие не имеет априорной ценностной нагрузки, то есть не стоит быть актуализированной с точки зрения гарантированного прогресса или верности «истинного» события прошлого).

В-третьих, возникает новая темпоральность. Человек постмодерна, с одной стороны, имеет тенденцию отрываться от всего того, что с необходимостью привязывает его к определенной местности, стремится получить, так сказать, свободный статус существования, а с другой стороны, доминирование пространства потоков над «пространством местности» (М. Кастельс) побуждает человека снова приобрести определенную статичность, укорененность, видимо местное размещение, что в свою очередь также приводит к утверждению культуры как открытого ценностного горизонта.

Детериторизуемое культурное пространство, или культурное размежевание принадлежит сфере возникновения и распространения знаков (И. Бобков). Деконструкция понятия культуры имеет своим побочным эффектом дезавуирование в мультикультуралистском дискурсе таких понятий, как «ассимиляция», «аккультурация» или еще «титутельная нация» и т.д.

Мультикультурация - это новые возможности открытости ценностных горизонтов, которые открываются перед гетерогенной множественностью, которая характеризуется как постоянное движение умножения и переутверждения ценностных горизонтов.

Гетерогенность свободы должна означать отсутствие единого центра, из которого осуществляется освобождение; гетерогенная свобода оставляет позади двутактовость отчуждения и повторного усвоения. Положительная и отрицательная свобода рассматриваются как

модели именно гомогенной свободы, связанной с определенными абстрактными идеалами. Отрицательная свобода, ссылаясь на свободу индивида самому формировать свое представление о благе, в конце превращается в абстрактный идеал, который, собственно, отрицает конкретного человека, конкретного индивида во имя индивида абстрактного. Позитивная свобода также привязывает индивида к конкретному культурному контексту. Только в движении постоянного переутверждения ценностного горизонта оказываются предпосылки реализации новой коллективности, в рамках которой становится возможным гетерогенное освобождение - освобождение без отчуждения / усвоения и привязки к абстрактным идеалам.

Гомогенность свободы должно означать замкнутость того горизонта, в рамках которого свобода возможна. Гомогенное пространство устанавливает границы, выход за которые невозможен даже при радикализации понятия свободы. Освобождение в таком горизонте должно означать всегда одно и то же: преодоление отчуждения.

Ценностный горизонт такого рода всегда привязан к прошлому, к истокам, которые представляются более значимыми, ценными при любых обстоятельствах. Будущее в пределах такого горизонта рассматривается лишь как движение к осуществлению определенной цели, оправдана именно прошлым, это движение навстречу уже определенной в прошлом судьбы. Гетерогенная свобода, однако, оказывается возможной для осуществления только в эстетизированном, дереализованном мире прозрачного общества - мире, в котором «настоящий идеал выражает стремление того, что еще не достигнуто» (Э. Фромм).

Мультикультурация как новая форма открытости социокультурного бытия должна способствовать открытию путей для приумножения интерпретаций в сфере социального знания, где ни одна из следующих интерпретаций не может претендовать на статус окончательной и истинной, и одновременно является необходимым условием для появления следующей интерпретации.

Универсальность меняет свой смысл: если в период модерна она связана прежде всего с «колониализмом» (как внутренней силой, ориентированной на покорение и усвоения), основанном на уверенности в преимуществах собственного порядка по сравнению с другими, а ее политическими последствиями стало выравнивание различий и устранение маргинальных проявлений, то критический универсализм связывается со степенью открытости социокультурного горизонта, его способностью к дистанцированию от собственного спектра ценностей и осознанию собственного несовершенства. В период модерна универсализация заключалась в том, что Свое проходило везде Чужое и в конце концов завершалось Всем.

Новая универсальность связывается с порядками, возникающими как ответ одного порядка на вызов, вопрос другой. Это так называемая «конкретная универсальность», которая основывается не на собственной идентичности, а на взаимодействии гетерогенного.

Мультикультурность означает множественность, причем множественность в смысле:

- современного плюрализма;
- транскультурность образования гибридных форм и единое пространство движения смыслов, а также пространство, которое охватывает не только существующие смыслы и ценностные горизонты, а также и смысловые возможности, еще не актуализированные в одном топосе и в одной гибридной форме;
- интеркультурность может быть понята только с помощью сферы «между», «где одно связано с другим и каждое является тем, чем оно является лишь через свою связь с другим» (Б. Вальденфельс).

Мультикультурация делает акцент на движении, динамике в транскультурном пространстве, в котором с помощью интеркультурного взаимодействия раскрываются горизонты социокультурных форм и образуются новые смыслы, которые никогда не застывают в простой позитивности бытия благодаря новостям... из неоткуда [13].

Исследование методологического аспекта социокультурной множественности открывает новые возможности осмысления проблем мультикультурализма как идеологии и практики: проблемы теоретического и практического характера перестают представляться как принципиально нерешенные, поскольку мультикультуралистский дискурс получает методо-

логическую основу. Это должно помочь избавиться широко распространенного скепсиса относительно жизнеспособности и целесообразности мультикультурализма как политической инициативы (подобный скепсис касается всех форм мультикультурализма, кроме либерального, и приводит к парадоксальной ситуации, когда мультикультуралисты, выступая против западного универсализма и колониализма, фактически отрицают альтернативную идеологию).

Новый подход к мультикультурализму как социокультурной модели модернизации постмодерна помогает провести демаркационную линию между спонтанной гетерогенной множественностью и множественностью, что становится результатом действия мультикультуралистских политических инициатив.

Таким образом, этот парадокс неразрешим, и эта неразрешимость есть само условие возможности гетерогенного общества. Разрешение парадокса допускает возможность упорядочивания гетерогенной множественности, возможность ее репрезентации, что означает восприятие, воспроизведение виденного, слышанного, прочувствованного человеком с возможными изменениями представляемой новостной информации. Но парадокс состоит еще и в том, что общество сегодня более напоминает «салат», а не «плавильный тигель».

Психологи же считают, что нужно учиться уважать и ценить наше культурное многообразие, а не ожидать, что все должны стать одинаковыми. Мультикультурализм придает равный статус различным этническим, расовым и культурным группам. Последнее означает признание и одобрение человеческого многообразия.

Литература

1. Бенхабиб С. Притязания культуры: Равенство и многообразие в глобальную эру: пер. с англ./С. Бенхабиб. М.: Логос, 2003. - 289 с.
2. Ильин И. П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа: науч. изд. / И. П. Ильин. М.: Интрада, 1998. - 255 с.
3. Куропятник А. Мультикультурализм: идеология и политика социальной стабильности полиэтнических обществ / А. Куропятник // Журнал социологии и социальной антропологии. - 2000. Т. 3, № 2. - С. 53-66.
4. Куропятник А. И. Мультикультурализм: проблемы социальной стабильности полиэтнических обществ / А. И. Куропятник; С.-Петерб. гос. ун-т. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. 205 с.
5. Куропятник М. От стигмы к самоутверждению: понятие «коренной народ» в современном дискурсе / М. Куропятник // Журнал социологии и социальной антропологии. - 2002. Т. 5, № 1.-С. 161-173.
6. Лиотар Ж. Ф. Состояние постмодерна/Ж. Ф. Лиотар. - М.:СПб., 1998 (<http://www.bibl.ru/es/sostoyaniye.htm>).
7. Малахов В. Культурный плюрализм versus мультикультурализма / В. Малахов // Скромное обаяние расизма. М.: Модест Колеров и «Дом интеллектуальной книги», 2001. - С. 159-166.
8. Малахов В. Ориентализм по-русски / В. Малахов // Русский журнал. - 2003. 24 октября. Режим доступа: <http://old.russ.ru/politics/facts/20031024-malakhov.html>.
9. Покровская Н. Мультикультурализм как путь глобализации / Н. Покровский // Личность и культура. 2001. № 5/6. - С. 11-12.
10. Социологический энциклопедический словарь: на рус., англ., нем., фр. и чеш. яз. / Ин-т социал.-полит. Исслед. Рос. Акад. Наук, Ин-т социологии Рос. Акад. Наук ; ред.-координатор Г. В. Осипов. М.: НОРМА, 2000. - 480 с.
11. Тишков В. Политика мультикультурализма: теория и практика / В. Тишков. Режим доступа: <http://www.unic.bashedu.ru/evrazia/rs/RTishkov.Rtf.05.04.2005>.
12. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение и понимание социальной реальности/ В. А. Ядов в сотрудничестве с В. В. Семеновым М.: Академкнига: Добросвет, 2003. - 595 с.
13. Epstein E. J. News from Nowhere. N Y. Ivan R. Dee, Publisher 2000. - 352P.

© Е.В. Козаченко, 2018

Корнеев Татьяна Николаевна,
кандидат педагогических наук,
Дальневосточный государственный
университет путей сообщения,
г. Хабаровск, Россия,
tnkorn77@gmail.com

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Постиндустриальное информационное общество диктует новые требования к человеку. В частности, нарастающий дисбаланс между информацией и знанием, формальным и неформальным образованием, обуславливает поиск новых подходов к образованию человека. Феноменологический подход позволяет описать и структурировать процесс познания в образовательной деятельности. В статье выделены основные положения указанного подхода, которые позволяют реализовать человекообразное образование.

Ключевые слова: феноменологический подход, человекообразность, антропоориентированное образование, познание.

Annotation. The post-industrial information society dictates new requirements for human development. Phenomenological approach allows structuring the learning process. The article highlights the main provisions of the phenomenological approach, which allow the realization of anthropological education.

Keywords: phenomenological approach, anthropological education, human-dimension, cognition.

Антропоориентированный вектор в образовании сегодня становится все более необходимым. Причиной этого служат коренные изменения в общемировом масштабе и, как следствие этого, рост предъявляемых экономических и социальных требований к человеку. Например, Э. Тоффлер [6], анализируя общемировые изменения, предполагает глубинную перестройку общественных отношений в постиндустриальном мире, связанную с тем, что знание все более приобретает ценностный характер, а потому становится основой экономического развития. Имеется ввиду не инструментальное знание, обуславливающее усовершенствование умений и навыков человека, а знание как производство нового, как изменение себя – именно такое знание приобретает особый статус. Экономическим следствием названного факта выступает ускоренное развитие, в недалеком будущем, робото-информационных технологий, мобильной инфраструктуры, смена реестра профессий и формирование новых, более связанных с творчеством. Большие организации, как не мобильные и не успевающие за общественными изменениями, уйдут в прошлое, что обусловит развитие индивидуальных и групповых форм работы в социуме. Названные обстоятельства требуют развития соответствующих способностей от человека.

С другой стороны, убыстрение темпов развития IT-технологий меняет пространство мироощущения человека: в частности наглядность, быстрый доступ к любой информации сужает возможности становления субъектности и, как следствие, субъективности. По мысли ученых-феноменологов (см. напр. [1; 7]), восприятие любого явления начинается с удивления, следствием которого и выступает истинное познание. В случае же, если информационные потоки чрезмерны, они воспринимаются сознанием человека как данность, соответственно не успевают артикулироваться и полностью не рефлексироваться человеком. Описанное пресыщение сознания информационным мусором мешает развитию мышления человека.

Все это говорит о том, что формальное образование или образование, направленное на формирование умений и навыков, в ущерб природе сознания человека, систематичности знания совершенно не удовлетворяет обозначенным тенденциям. Сейчас необходимо формиро-

вание обновленной парадигмы образования человека, которая в основе своей содержит заново осмысленные и примененные к современным реалиям подходы, заложенные в 19 веке русскими учеными К.Д. Ушинским и П.Ф. Каптеревым [4]. Так, П.Ф. Каптерев отмечал, что образовательный процесс должен быть направлен на развитие сущностных сил человека и «...по сути, представляет собой самообразование и самовоспитание» [4, с.300]. Приставка *само* здесь ключевая, показывающая ограниченную степень влияния всего внешнего на развитие человека. Словом, развитие мышления и формирование мировоззрения человека, развитие его духовных сил в процессе образования возможно в случае проявления индивидуального самостоятельного усилия, которое может быть будировано внешним педагогическим влиянием. Однако это влияние должно быть соразмерно свойствам *сознания* человека. Или по-другому, методы, формы, средства и способы образования должны быть *человекоразмерны* [5]. Феноменологический подход [1; 2; 7] как подход, идущий от человека, соотношенный с ним, описывающий способы и возможности его самореализации, помогает осуществиться антропоориентированному образованию. Таким образом, *цель статьи* заключается в том, чтобы доказать соразмерность феноменологического подхода антропоориентированному образованию и раскрыть его предпосылки.

Характеристики и проектирование антропоориентированного образования ранее рассматривались в работах Л.А. Степашко, М.Н. Невзорова, А.М. Лобок, В.И. Слободчикова. Так, В.И.Слободчиков выделяет одну из главных особенностей. По его мнению, антропоориентированное образование представляет собой воплощение такой формы жизнедеятельности в образовательном процессе, в котором проявляется «...человеческая реальность во всей её полноте, во всех её духовно-душевно-телесных проявлениях» [3]. Обратим внимание на понятие *человеческой реальности*. Реальность – это то «...что Богом данное», представляет собой онтологическую категорию, в отличие от действительности, которая описывает «...то, что случается с нами в результате наших действий» [3, с. 85]. Однако, «Богом данное» не дано в восприятии сразу, оно подлежит выявлению [7]. Здесь вспоминается тезис М.К. Мамардашвили о том, что человек рождается заново в определенные моменты времени, несколько раз в жизни, с помощью индивидуальных усилий, задаваемых символами бытия. Тогда, человеческая реальность – это то, что воссоздается в процессе образования в результате выявления сущего. Выявление сущего возможно только феноменологически. Поэтому феноменологический подход, как подход, описывающий и выявляющий способы понимания сущего вещей, предметов, явлений здесь выступает ведущим. По мнению Г.П. Звенигородской [2], феноменологический подход выступает родной почвой педагогики, поскольку решает проблемы субъекта (ученика и учителя) образовательной деятельности, которые опять же могут быть выявлены и решены только феноменально.

Выделим и проанализируем основания феноменологического подхода, в которых показан *человекоразмерный* характер образовательной деятельности. Во-первых, это положение о *неоднородности всего сущего*. Так, деятельность человека часто связана с ним самим, продиктована проблематичным характером его отношений с миром и сами собой. Именно поэтому педагогическую деятельность трудно технологизировать, не лишив ее истинного назначения. Подобной неоднородности (неоднозначности и нелинейности) подчиняется и движение мысли человека и работа сознания. Сегодня уже доказано, что мысль, ее зарождение и движение не могут быть описаны и подчинены только линейно-рациональной схеме. Индукция и дедукция далеко не единственные способы движения мысли [2], возможность появления мысли обусловлена самой личностью, ее индивидуальным мироощущением, ее опытом, присущим ей присущим стилем поведения, - словом теми атрибутами личности, которые определяют степень ее сопряженности с миром. Наконец, линейно-рациональный путь мышления возможен только в узких рамках, с заранее известными окончаниями, тогда как истинное познание связано с выходом за пределы наличного, а поэтому описывается такими формами как интуиция, вдохновение, фантазия, миф [2].

Во-вторых, исследование (познание) сущего связано с *экзистенцией* человека. М.Хайдеггер называет экзистенцию субстанцией человека. Так, человек представляет мир и

себя в нем, совмещая сущность и явление. Феноменологическая философия показывает, что всегда существует приоритет «что бытия» перед его пониманием, приоритет фактичности перед сущностью: «сущее кажет себя не в своем собственном бытии» [7, с. 121]. Именно поэтому познавательный процесс нуждается в педагогическом сопровождении. Результатом педагогического сопровождения и выступает воплощение человеческой реальности, через которую и осуществляется понимание. Однако понимание сущности имеет экзистенциальную структуру [7] и возникает в сопряжении экзистенции с экзистенцией. Понимание происходит как умение быть целиком, и полностью основано на возможности, которая и предоставляется (или не предоставляется) учащемуся в образовательном процессе.

Здесь интересно отметить, что в процессе познания (обучения) понимание является дважды. В первый раз - как экзистенциальный способ бытия, второй раз в процессе рефлексивного разворачивания того, что уже понято. И оба раза эта работа осуществляется индивидуальным усилием, будированным и поддержанным педагогическим сопровождением. Отсюда, понимание может быть только индивидуальным и процесс рефлексивного разворачивания, интерпретации немыслим без первого – экзистенциального понимания. Поэтому готовое преподнесение понятий, их интерпретация учителем не делает ученика понимающим.

Описанные особенности познания феноменальны, то есть не поддаются прямому воссозданию в действительности, они переводят процесс образования в пространство человеческой реальности. Они присущи природе человека, а поэтому позволяют говорить о феноменологическом подходе, как единственно возможном в антропоориентированном образовании. Об этом ещё можно говорить и потому, что в современном обществе, насыщенном информационными потоками, которые воспринимаются как данность человеком, затруднена реализация экзистенциальной возможности, - тем самым возрастает роль человекообразного образования, размерного его сознанию, способностям, возможностям, индивидуально-личностным усилиям, его *образу Я*.

В-третьих, *интенциональная структура сознания* является важнейшей особенностью человека, с которой нельзя ни считаться. Наиболее полное объяснение этого термина дано Э. Гуссерлем. Так, сознание человека характеризуется потоками переживаний. Э. Гуссерль [1] разделил эти переживания на 3 уровня. Первый – это переживания вызванные органами чувств, с помощью которых человек получает внешнее содержание о предмете. Второй уровень характеризуется духовной активностью или переживаниями, вызываемыми в сознании благодаря взаимодействию полученных чувственных переживаний с опытом, внутренним миром личности. Третий уровень – это синтез переживаний, результатом которых является оценка предмета, выявляются смыслы познаваемого. Важно заметить, что смысл устанавливается самим человеком уже после первичного переживания и в силу разнородности переживаний, возникающих в разные моменты времени, не может быть единственным. В образовательном процессе необходимо учитывать подобное свойство сознания. В противном случае, образование будет *обучением* и само собой, не будет *человекообразным*, учитывающим всю координацию и синтез многообразных актов сознания, лежащих в основе познания вещей, предметов, явлений. Все теоретические размышления, которыми до недавнего времени, было наполнено содержание изучаемых дисциплин, начинаются и заканчиваются на первом уровне, в лучшем случае, слабо задействуя вышележащие компоненты сознания.

Следующим важным основанием феноменологического подхода является *субъективность* любых процессов познания и понимания. Субъективность, с одной стороны, представляет собой внутренний мир человека. Этот внутренний мир всегда должен быть задействован в процессе познания, что было показано в интенциональности сознания. Благодаря свойству субъективности эквивалент предмета в сознании выступает не «пустым нечто», а личностным феноменом, будирующим акты переживания, которые, по мысли Э. Гуссерля (в этом другая сторона субъективности), продуцируют процессы суждения, рефлексивности. Словом, субъективность выступает тем, что уже обретено в результате деятельности сознания, тем, что направляет, преобразует процесс познания, и тем, что еще может приобрести (внутренний опыт) человек. Процессы суждения (высказывания) чрезвычайно важны как для

развития и понимания мысли, так и для ее осмысления. В образовательной деятельности важную роль играет не только субъективность познающего, но и субъективность носителя знания (учителя). Так, Г.П. Звенигородская отмечает: «Видение и слышание вещи, предмета сами по себе немислимы без видения и слышания вещи, обнаруживаемых в речи ее носителя... Без интонирования человеческого голоса ... непонимание бывает фатальным...» [2, с. 40]. Благодаря подобным способам взаимодействия в образовательном процессе, субъективность возвращается, изначально как личностно-окрашенное свойство в категориальное свойство сознания человека, обуславливающее *онтологическую траекторию* [3] развития, а не только социальную.

Следующее положение феноменологического подхода обусловлено предназначением духа человека, который реализуется в *самопознании*. Самопознание – главный мотив всего познавательного процесса. Иными словами, процесс познания состоит в той мере, в какой были задействованы механизмы понимания, а понимание всегда реализуется в контексте самопознания [7]. Между тем механизмы понимания могут быть раскрыты только в деятельности *размышления* сущего [7] или *события*. Событие для учащегося в образовательном процессе наступает в высказывании переживания. Л.С. Выготский отмечал, что слово не есть одевание мысли, в слове мысль воплощается, а воплотившись, обнаруживает собой новые горизонты. Таким образом, истинное познание подразумевает «...способность человека искать, вербализировать, артикулировать способы выражения события самопознания» [2, с. 38]. Словом, образовательный процесс как пространство переживаний, мысли и смыслов, может развиваться, если существует как контекст самопознания человека.

Перечисленные основные положения феноменологического подхода (*неоднозначность всего сущего*, в том числе и сознательных процессов человека, *экзистенциальная структура познания*, *интенциональность сознания* человека, *субъективность* и *самопознание*) фактически представляют собой основания, на которые стоит ориентировать образовательный процесс, ибо они продиктованы духовной природой человека. Тогда, именно феноменологический подход к образованию позволяет описать и структурировать человекообразный характер образования. Поскольку главной составляющей процесса образования выступает познание, то феноменологическое познание в образовательной деятельности, задействуя вышеупомянутые механизмы (основания), позволяет состояться подлинному образованию человека.

Литература

1. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии/Э. Гуссерль. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1999.-336 с.
2. Звенигородская Г.П. Феноменологическая педагогика: монография / Г.П. Звенигородская.- Хабаровск: Издательство ДВГГУ.-179 с.
3. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах/Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков.- М.: Издательство ПСТГУ, 2013.-359 с.
4. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. - М.: Московский психолого-социальный институт. - Воронеж. Изд-во МПО "Модэк", 1999, 336 с.
5. Степашко Л.А. Философия образования: онтологический аспект/Л.А. Степашко.- Хабаровск: ХГПУ, 2002.-71 с.
6. Тоффлер Э. Шок будущего. - М.: АСТ, 2008. - 560 с.
7. Хайдеггер М. Бытие и время /пер. с нем. В.В. Библихина.- М.: Академический проект, 2011.- 460 с.

©Т.Н. Корнеев, 2018

Пацула Лариса Петровна,
преподаватель высшей квалификационной категории,
Филиал Дальневосточного федерального университета,
г. Артем, Россия,
patsula.lp@dvfu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ФЕНОМЕН «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ» В НОВЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Проблема становления личности является высшей целью и ценностью образовательного пространства. Среди тенденций развития образования в целостном гуманистическом процессе выделяют главную – ориентацию на развитие личности в новых социокультурных условиях, направленную на качественное изменение как образовательного процесса, так и самих участников этого взаимодействия, воспитание, развитие, культуру мышления и психологическую культуру личности преподавателя.

Ключевые слова: психологическая культура, проблемное развитие психолого-педагогического знания.

Abstract. Formation of personality is the highest goal and value in education. The main education development tendency in a holistic humanistic process is stress on personal education, upbringing, the culture of thinking and the psychological culture of the teacher is personality.

Keywords: humanity, psychological culture, the problem development of psychological and pedagogical knowledge.

Глобализация мировых и национальных информационных процессов, качественный скачок в разработке и использовании информационно-коммуникационных технологий на рынках труда и в быту становятся вызовом для сферы образования.

«Становление личности» выступает высшей целью и ценностью образовательной деятельности. В таком ключе Б.С. Гершунский утверждает, что «человекомерность» современных науки и образования ставит новые цели и ценности образования: «...именно формирование, коррекция или преобразование не только индивидуального менталитета, но и менталитета социума является иерархически высшей ценностью и целью образовательной деятельности во всем ее многообразии». Среди гуманистических тенденций функционирования и развития образования в целостном гуманистическом процессе выделяют главную – ориентацию на развитие личности, на человекообразное образование, воспитание и культуру мышления.

В центре проблемы модернизации российского образования находится педагог, культурный потенциал которого во многом определяет возможность развития компетентного, творческого, свободного, социально активного человека. Психологическая культура личности является актуальным системообразующим фактором профессиональной компетентности любого специалиста, тем более педагога. Становится очевидным, что от того, каким уровнем психологической культуры обладает преподаватель, зависит успешность формирования личности обучающегося и качество образования.

Культура личности – это не просто специфическое отражение культуры общества, это степень ее развития, которая выражается в системе сознания, в стиле поведения и деятельности. Известно, что культура есть мера развития человека. Именно она воплощает стиль мышления и поведения, она охватывает все стороны общественной жизни, и любой вид человеческой деятельности. Культура характеризует не только образованность - широту и глубину знаний человека, но и его воспитанность, интеллигентность - умение четко выразить свою мысль, внимательно выслушать, сделать правильные встречные движения. Культуру создает сам человек, поэтому психологическая культура может быть представлена как особый вид

культуры, отражающий индивидуальный опыт человека.

Психологическая культура преподавателя в большей степени индивидуальна, чем социальна, поскольку является характеристикой не столько психолого-педагогического состояния общества, сколько характеристикой личности самого преподавателя.

Преподаватели профессионального образования, как правило, имеют (в основной массе) специальное техническое, реже гуманитарное и практически совсем отсутствует психологическое. Вместе с тем, производственная необходимость «заставляет» преподавателей самостоятельно формировать и использовать психологическую составляющую образовательного процесса. Практика показывает, что это не всегда бывает «удачным». Так же, не является секретом, что в системе профессионального образования контингент обучающихся «требует» от преподавателя особого, основанного на психологическом знании, подхода.

Последние исследования психологии молодежи, показывают, что необходимо учитывать в образовательном процессе, а это - отсутствие системы ценностей, снижение социальной активности, отказ от ответственности, социальный оптимизм, падение уровня грамотности и образованности. Но, самой актуальной проблемой современности, благодаря революции в области информационных технологий за последние годы, являются новые стили мышления и их влияние на психику молодого человека, сущность и проявления, которых обязательно должен знать преподаватель. Это - «клиповый» стиль мышления, пиксельно-знаковое мышление, ведущие к поверхностным, упрощенным знаниям. Отсюда следует, что преподавателям указанного уровня образовательных учреждений необходимо овладение современным психологическим знанием, оптимальным уровнем психологической культуры, как одного из аспектов их профессионального умения формировать интеллектуальный потенциал личности студента.

Психологическую культуру педагогов следует рассматривать как интегративное новообразование личности, которое включает в себя следующие компоненты: аксиологический, регулятивный, рефлексивный, когнитивный и коммуникативный. Но, значимым является развитие и формирование когнитивного компонента личности педагога, так как, преподаватели, в ходе осуществления педагогической деятельности, демонстрируют затруднения в выборе методов и форм обучения. А в создании условий для развития студентов и повышения у них учебно-познавательной мотивации и умения интерпретировать и адаптировать информацию к задачам обучения и воспитания, психологически неграмотны. И объясняется это низким уровнем сформированности когнитивного компонента в составе психологической культуры. Когнитивный компонент, являясь неотъемлемой частью психологической культуры преподавателя, раскрывается в:

1. стремлении к приобретению психологических знаний и их реализации на практике;
2. психологическом осмыслении своих профессионально-педагогических действий для создания оптимальных условий развития профессиональных и личностных компетенций студента (*психодидактический контекст*);
3. внедрении оптимальных субъект-субъектных технологий педагогического взаимодействия и форм проведения занятий (*социально-психологический контекст*);
4. создании психологически благоприятных условий для взаимодействия субъектов образовательной среды на основе ее систематического мониторинга.

Следуя, из выше сказанного и обращаясь, к проблеме формирования психологической культуры преподавателя, а в частности, ее когнитивного компонента, актуальным становится активизация мыслительной деятельности у учащихся - как учить?

В многочисленных исследованиях современных ученых показана роль принципов антропологизма и диалогизма в образовании, поставлена проблема формирования диалогического мышления и толерантного антропологического мировоззрения специалистов. Показано, что диалог – это способ события, главная воспитательно-образовательная цель, направленная на самопознание, самопонимание, саморазвитие и самодетерминацию личности. А сущность ценностного когнитивного компонента психологической культуры личности преподавателя составляет специфику взаимодействия субъектов образования и воспитания как

единую методологическую стратегию.

Появилась тенденция к проблемному, а не предметному развитию психолого-педагогического знания. И среди гуманистических тенденций функционирования и развития образования в целостном гуманистическом процессе выделяют главную – ориентацию на развитие личности и инновационные формы взаимодействия субъектов образовательного пространства.

Учитывая психологию молодежи и необходимые компетентности в области образования, мы определяемся в аспекте учебной деятельности, который должен представлять собой процесс продуктивного мышления и особый стиль умственной деятельности, и усовершенствование методики преподавания и структуры учебного материала.

Проблемное обучение – это исследовательская технология, которая обеспечивает овладение методами научного познания в процессе поиска, формирует черты творческой деятельности. Развивает субъект-субъектные отношения, направленные на организацию студентоцентрированного образования, в результате которого создаются условия формирования и проявления личностных качеств обучаемых и развития продуктивного теоретического мышления. Использование данной технологии является несомненным условием повышения качества подготовки специалистов в системе профессионального образования.

Особенности работы проблемного обучения, заключаются в обращении к проблеме активизации мыслительной деятельности у учащихся, что и является основой прагматического понимания мышления. Предполагается, что учащиеся сами формулируют понятия, необходимые для решения проблемы. При таком подходе, учебная деятельность, приобретая практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения. Особо следует подчеркнуть, что ярко актуализируется явление «информационного взрыва». Это приводит к стремительному росту объема знаний, и в свою очередь требует от преподавателя постоянного повышения качественной психологической подготовки, постоянного обновления содержания учебного материала и учебно-методического обеспечения! И, важную роль играет умение преподавателя создать на уроке **«ситуацию успеха»** - необходимо, чтобы студенты получали удовольствие от процесса **«умствования»**.

Актуальность проблемного обучения в том, что в ней сосуществуют постоянное умственное напряжение, свобода и органичность применения способов умственных действий, жесткая зависимость деятельности конкретного студента от сокурсника; психологические проблемы коллектива, навыки самоуправления. Происходит формирование познавательной самостоятельности, устойчивости мотивов учения и мыслительных способностей в ходе усвоения научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций.

В проблемном обучении преподаватель является личностью, а не только специалистом, владеющим необходимыми знаниями, организатором, для которого учебно-воспитательный процесс - это взаимодействие, это диалог между субъектами образования, источник личностного роста всех субъектов этого процесса. Таким образом, проблемное обучение как специально организованная деятельность и общение субъектов образования рассматривает человека и постулирует существующую в каждом человеке актуализирующую тенденцию – тенденцию расти, развиваться, реализовывать свой потенциал.

Использование данной технологии является несомненным условием повышения качества подготовки специалистов в системе профессионального образования. А созданная атмосфера позитивного принятия, эмпатического понимания и конгруэнтного самопредъявления обладающего в самом себе огромными ресурсами для самопознания, направлена на изменение Я-концепции и целенаправленного поведения.

Психологическая культура личности преподавателя как феномен является основополагающим принципом нового педагогического мышления. И построение образовательной практики на этих основаниях является показателем профессиональной компетентности педагога, но самое главное – способно гуманитарно определить отношение «преподаватель-студент», внести в него гуманитарные, т.е. человеческие основания и качественно изменить

образовательный процесс.

Литература

1. Формирование психологической культуры преподавателя высшей школы в условиях модернизации современного российского образования: Н.Ю.Певзнер, Екатеринбург, 2007, с. 11.
2. Кучеренко К.В. Теоретические основы формирования идеи человекоразмерного образования // Молодой ученый. – 2015.- №2 - с. 531.
3. Основы научных исследований: учебное пособие/Б.В. Григорьев – Владивосток, ДВФУ, 2010.
4. Приморские зори - 2015: междунар. науч. чтения: сб.науч.трудов/под общ ред. А.И.Агошкова. - Владивосток. 2015., ст. «Формирование экологической культуры как основы нового миропонимания». Пацула Л.П, с. 302.
5. Психолого-педагогические проблемы повышения качества подготовки специалистов: материалы региональной науч.- метод. конф. Владивосток: изд-во ДВГТУ, 2008.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология.- М.: Логос, 2002.
7. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. – М., 1995.
8. www.rosmetod.ru Пацула Л.П. «Проблемное обучение как процесс продуктивного мышления и особый стиль умственной деятельности».

© Л.П. Пацула, 2018

УДК 371.3:303.422

*Тихомирова Евгения Ивановна.
доктор педагогических наук, профессор,
Самарский государственный
социально-педагогический университет,
г. Самара, Россия,
doktorevg@rambler.ru*

ЧЕЛОВЕКОРАЗМЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА КАК УСЛОВИЕ СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье дана авторская классификация стратегий субъектного взаимодействия личности в условиях человекоразмерного образования.

Ключевые слова: личность, субъектное взаимодействие, стратегии, информационное общество, человекоразмерное образование.

Abstract. The authors' classification of the strategies of subjective interaction of the person in the conditions of human-size education is given.

Keywords: personality, the subjective interaction, the strategy, the intelligential society, the human-size education.

В современных социально-экономических условиях всё интенсивнее и масштабнее развивается процесс информатизации, как общества, в целом, так и образования, в частности. Актуализируется проблема развития человека как субъекта информационного общества: активный деятель, инициатор новых идей, позитивный коммуникатор, транслятор информации, ответственный гражданин, информационный партнёр [7; 10-14]. В этом контексте становится значимой проблема разработки, реализации, внедрения и исследования разнообразных стратегий субъектного взаимодействия личности в информационном обществе, позволяющих современному человеку самостоятельно расширять границы своего познания путём успешного когнитивного взаимодействия, генерировать и транслировать новые идеи путём

информационно-исследовательского взаимодействия; осуществлять активный обмен информацией, мнениями, идеями, деятельностью, путём креативной коммуникации; становиться социально и информационно успешными членами общества путём реализации и презентации своих достижений, оценки достижений других людей, определения новых перспектив развития себя и общества. Решение обозначенной проблемы успешно осуществляется в условиях человекообразного образования, развития стратегий субъектного взаимодействия личности в современном информационном обществе.

Субъектное взаимодействие личности рассматривается учёными как определённый уровень социального развития человека, как личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с Миром на основе его отношения к себе, к обществу, к другим, к деятельности (Ж. Делор, Н.А. Рототаева И.А. Зимняя). В этих условиях обучение на протяжении всей жизни становится основой саморазвития человека и мира, в котором он живёт. Международная комиссия по образованию для XXI века во главе с бывшим Председателем Европейской комиссии Ж. Делором выделяет четыре базовых принципа, положенных в основу образования: учиться жить, учиться познавать, учиться делать, учиться сосуществовать (<https://www.ifap.ru/library/book201.pdf>).

Сущность стратегий субъектного взаимодействия личности в условиях человекообразного образования в информационном обществе проявляется в реальной практической деятельности современных образовательных организаций. Она основана на фундаментальных научных положениях, раскрывающих концепцию человека как личности, действующего и взаимодействующего субъекта, определяющих единство личности и деятельности, сознания и деятельности, деятельности и социума (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, А.А. Бодалёв, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, В.А. Ядов, А. Маслоу, Э. Фромм и др.).

Очевидно, что продуктивное личностное развитие современного человека интенсивно и успешно осуществляется в процессе субъектной самореализации, которую автор определяет, как способность человека самостоятельно инициировать, активно осуществлять поиск объектов познания, общения, деятельности, в процессе освоения которых реально и многоаспектно формируется и проявляется «субъектное Я» человека.

Одной из форм проявления субъектной самореализации личности является её субъектное взаимодействие. Процесс субъектного взаимодействия личности изучается в науке многоаспектно, в частности, в контексте развития человека как субъекта социума, активного деятеля, как процесс обмена деятельностями и продуктами совместной деятельности, как взаимосвязь деятельностей, которые выполняет субъект (Х.И. Лейметс, М.И. Смирнов), как совместная деятельность, объединяющая субъектов (Т.К. Ахayan, Б.П. Битинас, И.П. Иванов, М.Г. Казакина, С.Е. Хозе, Д.И. Фельдштейн), как особый вид совместной деятельности (Н.И. Лицис), как особый способ организации совместной деятельности (Т.К. Ахayan, Б.З. Вульф, А.Г. Кирпичник, А.Н. Лутошкин, А.С. Самусевич, Е.И. Тихомирова, Л.И. Уманский).

Стратегии субъектного взаимодействия личности в условиях человекообразного образования в информационном обществе реализуются в контексте распространенного в философии, социологии, психологии, педагогике понимания деятельности как совокупности всех форм активности взаимодействующих субъектов (К.А. Абульханова, А.Н. Леонтьев, М.С. Каган, Д.И. Фельдштейн, Г.И. Щукина).

Актуальные проблемы совершенствования практики разработки и реализации стратегий субъектного взаимодействия личности определяются на основе научных концепций о сущности и содержании процесса межличностного взаимодействия (Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Я.Л. Коломинский, И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.В. Новиков, Н.Ф. Радионова). В этом контексте учитываются не только объективные условия протекания процесса взаимодействия, но и индивидуально-личностные особенности взаимодействующих субъектов. Исследование стратегий субъектного взаимодействия личности обнаруживает определённые

человеком индивидуально-личностные маршруты субъектной самореализации, что предполагает активное включение человека в образовательные и социальные процессы. В результате чего естественно рождается «чувство общности» в виде «уз общей человеческой принадлежности», когда человеческая сопричастность являются реальными требованиями совместной человеческой жизни» (А. Адлер). В некотором смысле все поведение человека социально, потому что, мы развиваемся в социальном окружении, и наши личностные характеристики формируются обществом [1, с. 35].

Современное человекообразное образование нацеливает на развитие субъектного взаимодействия обучающихся и обучающихся. В этом контексте целенаправленно формируется и развивается потребность, способность и стремление личности овладевать стратегиями субъектной самореализации, технологиями развития креативного мышления, практиками личностного и профессионального самосовершенствования, духовно-нравственного саморазвития. Происходит активный поиск смыслов образования, приоритетными становятся аксиологические, антропологические, акмеологические смыслы [3-6; 11; 13; 14].

Субъектное взаимодействие как специальная и особая духовная деятельность может быть содержанием любой деятельности человека, становясь основой его жизненной стратегии, и условием установления самых разнообразных связей между людьми. Взаимодействие является основой любой системы, которая, как известно, всегда предполагает связь (в форме взаимодействия) её элементов, компонентов. По мнению И.А. Зимней, во взаимодействии людей выявляются его существенные характеристики, осознанность и целеположенность. В связи с этим определяются и формы этого взаимодействия: сотрудничество (кооперация), когда продвижение каждого из партнеров к своей цели способствует или, как минимум, не препятствует реализации целей остальных, и соперничество (конкуренция), когда достижение цели одним из взаимодействующих затрудняет или исключает осуществление целей других участников совместного действия [2, с. 279].

В нашей практике разработка и изучение стратегий субъектной самореализации личности осуществляется на основе имеющихся в педагогике научных достижений, обеспечивающих возможность реализации исследовательского процесса (Т.К. Ахаян, З.И. Васильева, М.Г. Казакина, В.А. Караковский, Л.А. Степашко, Г.И. Щукина). Современная педагогика всё более ориентируется на человекообразное образование как ведущую стратегию личностного развития человека [3; 6].

Лонгитюдное исследование, проведённое научно-исследовательской лабораторией субъектной самореализации и инновационных технологий Самарского государственного социально-педагогического университета (НИЛ ЛаСС СГСПУ) в 2009 – 2017 г.г. процесса субъектной самореализации личности в социуме, в образовательных организациях, ориентировано на изучение технологий субъектного взаимодействия личности [8; 9; 11; 13; 14]. Полученные результаты исследования показали, что объектами субъектной самореализации личности обучающихся (школьников, студентов, магистров, аспирантов) являются: информация («хочу познавать») – 34% выборов респондентов; другой человек («хочу взаимодействовать») – 45% выборов респондентов; объекты социума («хочу действовать») – 21% выборов респондентов). По итогам проведённого исследования автором определены стратегии субъектного взаимодействия личности в человекообразном образовании как некоторые целевые установки и предписания, которыми руководствуется «человек познающий»; освоенные субъектно развивающие практики, в которые включается «человек взаимодействующий»; накопленный опыт, который активно приобретает «человек действующий», обеспечивая тем самым успешное проявление в информационном обществе своего «субъектного Я». В частности, целенаправленная ориентация человека на приобретение, накопление и систематизацию новой информации («человек активно познающий») проявляется в стратегии субъектного взаимодействия – «хочу узнать – могу передать»; «могу передать – способен заинтересовать»; «способен заинтересовать – умею заинтересоваться» [8; 9; 11; 12].

Стратегии субъектной самореализации личности в условиях человекообразного образования в информационном обществе отражают процесс субъектного взаимодействия

как самостоятельно инициируемое и реализуемое стремление человека активно проявлять своё «субъектное Я» в процессе познания, общения и деятельности, в непосредственном контакте с другими людьми. Основываясь на теории и практике субъектной самореализации личности, определим специфику стратегий субъектного взаимодействия личности: ориентация человека на самостоятельный поиск субъектов взаимодействия («с кем Я?»); проявление потребности в обмене информацией, идеями, мнениями, суждениями, умозаключениями, выполнение деятельности, проявление эмоций («с чем Я?»); проектирование позитивного сотрудничества, осуществление сотворчества, активное созидание («для чего Я?»).

По итогам исследования, проведённого на базе НИЛ ЛаСС СГСПУ, автор выделяет следующие стратегии субъектного взаимодействия личности обучающихся и обучающихся, реализуемые в условиях человекоразмерного образования в информационном обществе: **информационно-когнитивной успешности** («хочу узнать – могу рассказать»; «могу рассказать – умею заинтересовать»; «умею заинтересовать – могу заинтересоваться»); **креативно-коммуникативной реальности** – («активно действую – позитивно взаимодействую»; «иницирую креативность – сотрудничаю»; «умею взаимодействовать – готов содействовать или противодействовать»); **информационно-праксеологического разнообразия** – («хочу делать – могу сделать»; «сам делаю – могу научить»; «могу научить – готов привлечь»; «привлекаю; увлекаю делом; реализую проекты – иррадирую полезную информацию; поднимаю настроение; высказываю мнение; формулирую умозаключения; предлагаю оценки; формулирую идеи; систематизирую личностно-деятельностные достижения»).

Таким образом, сформированные и реализуемые стратегии субъектного взаимодействия личности в условиях человекоразмерного образования, позволяют человеку самостоятельно формулировать цели и осознавать смыслы познания, успешно осваивать разнообразные практики общения, активно накапливать опыт действия и взаимодействия, осуществляя целесообразную и целенаправленную реализацию своего «субъектного Я» в современном информационном обществе.

Литература

1. Adler A. Superiority and social interest: A collection of later writings (H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher, Eds.). New York: Viking Press. 1964. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psi_hol/freydjer/05.php [дата обращения 17.10. 2017].
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. – 480 с.
3. Невзоров, М.Н.. Человекоразмерное образование в России 21 века. Книга «Проектирование двухуровневого педагогического образования (проектирование бакалавриата и магистратуры в Школе педагогики ДВФУ в 2005-2012 г.). Практико-ориентированная монография для руководителей образовательных программ педагогического образования». // Монография / М.Н. Невзоров, М.А. Невзорова. - Владивосток-Уссурийск: Изд-во Дальневосточный Федеральный университет, 2013. – 360 с.
4. Социально-гуманитарные технологии личностного развития: опыт, инновации, перспективы: материалы III Международной научно-практической конференции (27 – 28 ноября 2014г.) /составитель и научный редактор Е.И. Тихомирова. Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2015. – 232 с.
5. Социально-гуманитарные технологии личностного развития: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под ред. Е.И. Тихомировой. – Санкт-Петербург – Самара: ООО «Издательство Ас Гард», 2011. – 691 с.
6. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учеб. пособие. – Владивосток. – Дальневосточный государственный ун-т, 2008. – 248 с.
7. Тихомирова Е.И. Технологии субъектной самореализации личности в воспитывающей среде образовательного учреждения // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Август 2006, ART 1031. - СПб., 2006 г - ISSN 1997-

8588. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2006/1031.htm>. - Гос. рег. 0420600031. - Объем 0.3 п.л. - [дата обращения 17.10.2017].
8. Тихомирова Е.И. Субъектное развитие студентов в социальных проектах вуза / Е.И. Тихомирова, Д.С.Тихомирова – учебно-методическое пособие. – Самара: ООО «Издательство Ас Гард», 2013. – 204 с.
9. Тихомирова Е.И. Технологии субъектной самореализации личности в образовательном учреждении (развитие умения включаться в деятельность) / Е.И. Тихомирова // Competence and education technologies: Materials of research-practical conference. – Horsens: University College Vitus Bering Danmark, 2008. – P. 189-200.
10. Тихомирова Е.И. Акмеологическое обеспечение педагогической поддержки самореализации личности в образовательном учреждении // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – Март 2009, ART 1315. - СПб., 2009 г - ISSN 1997-8588. -URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1315.htm>. - Гос. рег 0420900031. - Объем 0.4 п.л. - [дата обращения 07.11.2017].
11. Тихомирова Е.И. Субъектная самореализация студентов в вузе как педагогическая проблема // Самореализация личности: Теория и практика: Сб. науч.-практ. работ. - Самара: Изд-во СГПУ 2006. - С. 161-167.
12. Тихомирова Е.И. Социальная педагогика: Самореализация школьников в коллективе: Учебное пособие для студ. высш. учеб заведений. Изд. 2-е, стер.- М.: Академия, 2007.–144 с.
13. Тихомирова Е.И. Педагогическая поддержка как форма продуктивного субъект-субъектного взаимодействия // Психолого-педагогический поиск: Научно-методический журнал. - Рязань, 2010. - № 4 (16). - С. 68-73.
14. Тихомирова Е.И. Направления личностного развития студентов как субъектов образовательного процесса ВУЗа // Образование и общество. – 2010. – № 2. – С.64-71.

© Е.И.Тихомирова, 2018

УДК 159.21

*Швыдкий Владислав Олегович,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии, социальной работы и реабилитации,
Луганский национальный университет им. Владимира Даля,
г. Луганск, ЛНР,
Betelgeyze12@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА Я-ПРОФЕССИОНАЛА У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. *Исследовано формирование профессиональной составляющей Я-концепции студентов высших учебных заведений. Выявлены особенности формирования профессиональной Я-концепции, исследована динамика ее трансформаций как стратегия преодоления негативных бытийных конфликтов и жизненных ситуаций. Предложена модель самоактуализации профессионала.*

Ключевые слова: *Я-концепция, самосознание, рефлексия, образ Я, самоопределение, само актуализация, становление личности, подготовка студентов, адаптация.*

Annotation. *Professional I-concept is the realization of the profession as an element of personality. Successful professional becoming supposes approaching of the personal ideal self image to the socially established image of the professional. I-concept becoming and adoption of the professional activity image is realized by means of personal, objective, and social reflection. I-concept formation is carried out by the transition of existential self-consciousness to the professional self-control over the work process and self-evaluation.*

Keywords: *I-concept, self-consciousness, reflection, self-image, self-determination, self-actualization, personal becoming (coming-to-be), training of students, adaptation.*

Возникновения избирательно-позитивного отношения к профессии создает систему «человек – профессия», внутри которой начинается взаимодействие объекта и субъекта отношений. Понятие «отношение человека к профессии» не может быть возведено к активности, идущей от субъекта. Исследование профессиональной направленности, условий и движущих сил ее развития не может осуществляться в отрыве от влияний, которые идут от иного аспекта отношений, то есть от профессии. Идеальная модель соответствия между личностью и трудом должна содержать полное совпадение объективного содержания деятельности и ее личностного содержания. Однако полного совпадения реально быть не может.

Во-первых, не всегда в структуре мотивов выбора профессии доминирует мотив, внутренне связанный с данной деятельностью. (Во всех случаях, когда подавляющим является интерес к специфическому содержанию деятельности, сохранится возможность углубления этого интереса) [1, 10]. То есть, несоответствие между объективным содержанием профессионального труда и тем личностным смыслом что дает человеку его выбор, безусловно существует. Поскольку основное содержание развития профессиональной направленности зависит от повышения ее уровня, этот процесс невозможен без преодоления данного несоответствия. При определенных условиях оно имеет характер диалектического противоречия, становится движущей силой развития профессиональной направленности.

Проявление избирательно-положительного отношения человека к избранной профессии понимается как начало их взаимодействия. Существенной особенностью этого взаимодействия является несоответствие между специфическим, общественно значимым содержанием профессии и личностным смыслом ее преимуществ [7].

Можно выделить три уровня качественно своеобразных форм несоответствия. В первом случае существует органическая связь между преобладающим мотивом выбора профессии и существенными сторонами ее объективного содержания. Другие мотивы выбора профессии при этом дополняют, подкрепляют ведущий мотив. При этом несоответствие заключается в наличии потенциальной возможности более полного отображения требований в мотивационной сфере личности, то есть в углублении личностного смысла выбора.

Иная качественно своеобразная форма несоответствия возникает в тех случаях, когда доминирующую роль играет мотив, побочный относительно объективного содержания деятельности. При этом в структуре мотивов содержатся и прямые мотивы. Так, исследование мотивов выбора профессии педагога показало, что в ряде случаев резервное профессиональное намерение имело в своей основе преимущество таких мотивов, как «уверенность в своей пригодности», «престиж педагогической профессии» [4]. В то же время такие прямые мотивы, как «интерес к процессу развития ребенка», «стремление обучать детей любимому предмету» были более слабыми и не имели определяющего значения [5].

Основное профессиональное намерение определялось у студентов другими мотивами. В случае же невозможности реализовать основное намерение открытыми становились указанные побочные мотивы выбора педагогической деятельности. Подобные случаи ученые классифицируют как частичную профессиональную направленность [9].

Несоответствие между объективным содержанием профессии и мотивационной основой выбора имеет иной характер. Требования профессии в значительном большинстве случаев остаются внешними относительно личности, не входят в ее мотивационную сферу так органично, как в случае преимущества прямых мотивов.

Третья форма несоответствия возникает при полном отсутствии прямых мотивов выбора профессии. Обычно это бывает тогда, когда выбор вуза имеет для личности содержание средства, необходимого для достижения значимой цели. В этих случаях несоответствие между мотивами выбора и содержанием избранной профессии является настолько полной, а требования профессии настолько далеки личности, что выражение «профессиональная направленность» теряет смысл.

В процессе развития профессиональной направленности существует ряд «ступеней» [8, с. 104-105].

Начальная ступень. Человек с установками борьбы и соревнования внешне принима-

ет решение освоить конкретную профессию, имея эмоциональный настрой, ситуативный интерес, предметную установку, некоторые трудовые навыки, однако у него нет самостоятельности и не выявлена инициатива.

Вторая ступень. Человек с установками борьбы и соревнования имеет фиксированную установку на профессию и более устойчивые интересы. Он обнаруживает склонности, однако больше интересуется практическим аспектом учебного материала, имеет чувство уверенности в себе, самостоятельность; формирует чувство ответственности.

Третья ступень. Человек с установками борьбы и соревнования имеет твердую установку на профессию, устойчивый интерес и склонность к ней, проявляет особую увлеченность как к практическому, так и к теоретическому аспектам учебного материала. Присутствует самоутверждение личности через профессиональный труд.

Четвертая ступень. Страстное увлечение своей профессией. Человек с установками борьбы и соревнования и дело сливаются в единое целое. Направленность формируется при наличии больших способностей к избранной профессии, ярко выявленных склонностей и призвания. Отмечается высокое профессиональное мастерство и наличие профессионального идеала при твердых убеждениях в личной и общественной значимости своей профессии.

Организация активной пробы сил в сфере деятельности, на которую мы ориентируем студента, - важнейшее условие повышения уровня его профессиональной направленности. Реализация данного условия предполагает такую организацию деятельности, при которой перед молодыми людьми ставятся задачи, раскрывающие специфику деятельности, ее творческие стороны [2].

При правильной организации учебной деятельности студентов на каждом последовательном ее этапе требования деятельности предполагают более многогранную, измененную учебной практикой потребность личности. Иногда мотив, сначала связанный с целью деятельности, смещается на ее средства, с последующим образованием новых по содержанию мотивов. В других случаях развитие потребности обусловлено самим процессом усвоения новых форм поведения и деятельности, овладением готовыми предметами культуры [3].

Развитие профессиональной направленности прежде всего заключается в развертывании ведущей потребности от элементарных ее форм ко все более сложным; от одностороннего, слабо выраженного интереса к профессиональной деятельности и к более глубокой, устойчивой, сложной потребности. Такое развитие потребности обуславливает изменение ее личностного смысла и, в конечном счете, повышение уровня профессиональной направленности.

Итак, психологическими механизмами профессиональной направленности личности могут выступать сложная многоуровневая структура мотивов, ценностей, личностных смыслов и способностей, определяющих профессионально важные качества.

Я-образ человека-победителя

Рассмотрение карьеры как процесса, обусловленного воздействием на него людей и событий, ведется в рамках двух принципиально отличных подходов. Первый - личностный, который считает главным критерием личные склонности, предпочтения и способности индивида, и второй подход, акцентирующий процессы общения и социализации как факторы формирования человека-профессионала.

В рамках личностного подхода основное внимание направлено на изучение того, как в результате различных поощрений, мотивации и контактов с другими людьми формируется решение избрать карьеру; в какой степени это решение отражает виды деятельности, приносящие удовольствие в раннем возрасте и ожидания, связанные с этим выбором.

При втором подходе очень важен социальный статус данной профессии, ожидаемые социальные вознаграждения и поощрения индивида на этом пути.

В процессе социализации первоначальные цели и ожидания подвергаются постоянной корректировке в свете нового опыта, знаний и разнообразных трансформаций самого человека (здоровье, социальный и личный статус, мировоззрение, миграции и т.д.). При этом перестраиваются и сознательные, и бессознательные аспекты личности [11, с. 109].

Людей с установками борьбы и соревнования обычно принято подразделять на две группы: профессионалов, достигших зрелости в своей специальности, которые занимаются активной исследовательской деятельностью, и профессионалов чье формирование как исследователей находится в подготовительной стадии. (К последней категории относятся также студенты, признанные перспективными для науки).

Проблема творческих способностей, в связи с задачами высшей школы, была проанализирована в работе М. Пантера [11]. Он выделяет следующие пять основных свойств, присущих исследователю:

1. Интерес к сложному и неясному. Творческого исследователя интересуют мало опознаны или неясные феномены.

2. Перцептуальная открытость. Перцептуальный тип восприятия присущ творчески одаренным личностям, а индивиды с незначительными творческими способностями тяготеют к оценочным суждениям. Оценочная ориентация ведет к «упрощенной, тщательно распланированной жизни, основанной на относительно узких принципах и категориях, тогда как перцептуальный подход ведет к более открытому опыту как в области внутреннего, так и внешнего мира» [11, с. 88].

Перцептуальная открытость позволяет воспринимать целый комплекс свойств, обычно ускользают от лиц с менее открытым восприятием.

3. Склонность задаваться вопросами. «Главным и необходимым условием творческого отношения является способность удивляться, видеть запутанные проблемы и пробелы в знаниях» [11, с. 88].

4. Чувство ответственности за развитие науки. Творческие исследователи смотрят на себя как на неотъемлемых участников процесса производства знаний и не считают науку некоторым внешним феноменом, что существует отдельно и «вне» их. Им присуще чувство ответственности за науку.

5. Научная ценность продукции. Творческого исследователя отличает не только производительность, но прежде всего ценность его научной продукции. Для успешности исследовательской работы человеку с установками борьбы и соревнования необходимо обладать определенными чертами личности. К ним, кроме любознательности и способности длительное время заниматься решением одной проблемы, относятся следующие черты:

Энтузиазм по отношению к своей работе и ее задачам. Для человека с установками борьбы и соревнования на первом месте должны всегда стоять интересы труда и того дела, которому он служит.

Усердие - способность к длительной и тщательной работе, поскольку идеи требуют обычно скрупулезной проверки и разработки, прежде чем их можно будет осуществить на практике.

Дисциплинированность. Человек с установками борьбы и соревнования не может работать достаточно успешно, работая «как-нибудь»: не распределяя определенным образом свое время, не соблюдая в своей деятельности определенного плана и определенной системы, не пользуясь приемами «техники научной работы» и т.п. *Способность к критике и самокритике.* Настоящий прогресс в решении отдельной практической проблемы возможен только при условии, когда каждый человек с установками борьбы и соревнования начинает свое исследование с основательного критического изучения результатов работы своих предшественников и продолжает свою собственную работу над проблемой уже на базе того, что было сделано до него. Но не менее важна для успеха человека с установками борьбы и соревнования способность критически относиться к самому себе - осознавать свои собственные ошибки и недостатки в работе.

Бесстрастие. «Всем известно, до какой степени наши чувства, желания, надежды, опасения и т.д. могут влиять на наши взгляды и убеждения, отклоняя их в сторону от объективной истины. Опасность такого отклонения от истины, обусловленного личными чувствами, желаниями и т.п., возникающее у ученого каждый раз, когда предмет его исследования перестает быть для него практически равнодушным и начинает так или иначе лично «заде-

вать его» [6, с. 139].

Умение быть в согласии с людьми. Человек с установками борьбы и соревнования в своей исследовательской работе работает с другими людьми. Эта черта личности особенно важно для ученого, который руководит работой целого исследовательского коллектива.

В.М. Просекова выделяет такие психологические характеристики Я-образа (Я-профессионального) человека с установками борьбы и соревнования:

1. Изменения образа «Я-профессиональное» и «Я-экзистенциальное» преимущественно по оси конструкта «Слабость Я - сила Я», а также изменения фигур идентификации: в начале практики обнаружена идентификация с допрофессионалом, которому исследованный симпатизирует. Лица, прошедшие профессиональную специализацию, идентифицируют себя с фигурами профессионалов.

2. Изменения способов категоризации. а) У студентов и абитуриентов обнаружены конструкты, которые можно назвать строго дизъюнктивными («или слушает, или самовыражается»); б) у студентов и профессионалов со стажем работы до 3-х лет обнаружены конструкты со сцепленными полюсами; в) у студентов и у начинающих психологов обнаружены глобальные, недифференцированные факторы-конструкты, которые свидетельствуют о том, что дескрипторы, содержащиеся в них, скорее известны, чем испытаны на опыте; г) у практиков со стажем более 3-х лет в процессе обогащения профессионального опыта эти конструкты развились до системно организованной имплицитной теории личности профессионала. Согласно этой теории «содержатся» и снимаются противоречивые категории («и сочувствующий, и сильный»), а также наблюдается баланс тенденций к интеграции и дифференциации.

3. Изменения профессиональной идентичности субъективных представлений профессионалов, имеющих стаж работы более 7 лет.

4. В процессе профессионализации или специальной работы над развитием профессионального самосознания имплицитная теория личности профессионала и имплицитная Я-концепция практика трансформируется из слабо дифференцированной, синкретической структуры в упорядоченную артикулированную систему конструктов.

5. Основой имплицитной теории профессионального Я практиков есть две базовые категории: «Безусловное принятие – Освобождение» и «Сила Я - слабость Я».

6. Вектор их личностного и профессионального развития проходит, главным образом по оси «Слабость Я - сила Я». Основным содержанием профессионального и личностного развития психологов-практиков является развитие субъектности.

7. Достижению более полной профессиональной идентичности способствует специальная работа, направленная на развитие профессионального самосознания [12]. Вышеприведенные аргументы позволили сформулировать концепт самоактуализации профессионала.

Этапы самоактуализации профессионала: а) выявление способности к саморегуляции на основе социальных установок; б) период кризиса разногласия чувственно-интуитивной собственной самооценки и дискурсивно-логического внешнего; в) синтез чувственно-интуитивного и дискурсивно-логического, что обеспечивает процесс творчества профессионала.

В целом результаты анализа и объяснения фактического материала дают основания утверждать, что у студента образуются элементы профессионала-творца. Предметом его мотивации есть творение, создание нового с использованием как эталона характеристик объектов природы. Формируется мотив познания и приближения к пониманию и использования природной среды, мотивация роста сути над личностью, создание собственного нового, потребность в раскрытии неограниченных собственных потенций.

Существуют виды действий и поведения лиц, находящихся на пути к овладению искусством профессионала. В частности: *реактивная личность* работает по чужой программе, повторяет технологии процесса выработки известного предмета. Ей присущ мотив конкретного познания и самоутверждения за счет осознания собственных возможностей быть не хуже других. *Стереотипная личность* работает по шаблону или навыку, получает от этого

удовольствие. *Внутри-инициативная личность* инициативна, ее действия обусловлены внутренними факторами ядра личности, она характеризуется творческим мышлением - созданием по собственной технологии определенного известного предмета или явления. Ее главный мотив - самосовершенствование.

Модель самоактуализации профессионала

1 этап - выявление способности к саморегуляции на основе социальных установок.

2 этап - период кризиса разногласий чувственно-интуитивного, собственной самооценки и дискурсивно-логического внешнего.

3 этап - синтез чувственно-интуитивного и дискурсивно-логического, что обеспечивает процесс творчества профессионала.

Мотивация профессионалов отличается перманентным наполнением - постоянной готовностью к стандартно организованной деятельности, в которой мы обнаружили три уровня:

- низкий уровень - внешнее принуждение действовать так, а не иначе по указанию или инструкции;

- средний уровень - желание удовлетворить собственные потребности средствами труда;

- высокий уровень - трансформационная реакция на внешние воздействия.

Профессионал - творец, он доволен только во время действия. Предметом его мотивации является творение. Он направлен в бесконечность к самоактуализации собственных потенций. Отсюда вытекают и типы поведения профессионала.

1. Реактивный - труд по чужой программе.

2. Стереотипный - труд по шаблону или навыком, получение от этого удовольствия.

3. Внутренне-инициативный - инициатива действий обусловлена внутренними факторами ядра личности. Он характеризуется творческим мышлением человека, чувственно-интуитивным трудом.

Стремление превзойти природу является потребностью в самореализации профессионала. Его уровни:

- повторение технологии процесса создания известного предмета. Мотив конкретного познания и самоутверждения за счет осознания собственных возможностей быть не хуже других;

- создание по собственной технологии определенного известного предмета или явления. Мотив самосовершенствованию;

- создание нового - творчество с использованием в качестве эталона характеристик объекта природы. Мотив познания и приближения к пониманию и использования природной среды. Мотивация роста сути над личностью. Создание собственного нового. Потребность в раскрытии неограниченных собственных потенций.

Выводы

Для развития профессиональной направленности необходима организация работы студентов, скоординированная на разрешение противоречий между требованиями преимуществ труда и личностным содержанием человека. Психологическими факторами профессионального становления студентов университетов выступают общие представления о:

а) аксиологический фактор - ценность их профессии,

б) феноменологический фактор - социальные проявления деятельности.

Эти представления способны находиться в диссонансе или противоречить друг другу. Совместное действие факторов обуславливает положительное самосознание специалистов.

Изменение условий деятельности или столкновения с проблемами в профессиональной деятельности приводит к кризису самосознания. Учитывая отсутствие в процессе социализации объективных, заданных условиями преград, такое столкновение с необходимостью порождает переживания фрустрации. Отсутствие толерантности к фрустраторам приводит к психическому состоянию срыва от деструктивных проявлений реальности.

Диссонанс аксиологических и феноменологических факторов обуславливает толе-

рантное их восприятие, готовность к столкновению с ними. Эта готовность может проявляться активно (поиск социально-организационных средств их устранения), или пассивно - вхождение субъекта в субкультуру специалистов, сужение круга общения, разделение мира на «своих» и «чужих». Такой пассивный способ реагирования может порождать фрустрацию как перманентное личностное качество.

Проведенный анализ работы предшественников позволил нам прийти к выводам о том, что: профессия - это не только деятельность, а и процесс производства духовно-материальных ценностей в определенных социокультурных условиях; ключевой момент в системе профессии - экологическая культура и творение.

Исследуя профессиональную Я-концепцию личности, нужно отметить, что она структурируется через осознание собственной принадлежности к профессиональному сообществу. Происходит определение «Я» путем оценивания соответствия профессиональным стандартам и профессиональным ролям. Созданная модель самоактуализации профессионала позволяет по-новому подойти к проблеме профессионального отбора и профессионального обучения в вузах и на производстве, существенно активизировать целенаправленный поиск будущих специалистов и вплотную подойти к практическому решению проблемы предназначения человека в социуме.

Литература

1. Бачинський П.П. На шляху створення екологічної освіти школярів та студентів // Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України, 1999. - №2. – С. 106-112.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Педагогика, 1986. – 397 с.
3. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні // Рідна школа, 2002. - №4. – С. 14-16.
4. Головей Л. А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости: Дис. д-ра психол. наук. - СПб., 1996. - 526 с.
5. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – М.: Феникс, 1996. – 476 с.
6. Захаров В. П. Социально-психологический тренинг // В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. - 56 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — Ростов н/Д.: Феникс, 1997. — 480 с.
8. Каганов А. Б. Рождение специалиста: профессиональное становление студента. — Минск: Изд-во Белорус, ун-та, 1983. — 111с.
9. Климов Е. А. Психология профессионала: избранные психологические труды // Гл. ред. Фельдштейн Д.И. – М; Воронеж: Институт практической психологии, 1996.– 400 с.
10. Ковалев А.Г. Руководителю о работнике. Практический аспект изучения личности. М: Экономика, 1988. – 91 с.
11. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Уч.пособие для студентов высших уч.заведений. – М.:ТЦ “Сфера”, Юрайт-М, 2001. – 464 с.
12. Просекова В.М. Динамика профессионального самосознания психолога-практика (психосемантический аспект) // Журнал практического психолога, №6, 2002. С. 22-35.

© В.О. Швыдкий, 2018

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА

«ПЕДАГОГ, ОБУЧАЮЩИЙСЯ, РОДИТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: ЦЕЛИ, ПОТРЕБНОСТИ, МОТИВЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ»

УДК 37.02

*Грищенко Ирина Владимировна,
учитель русского языка и литературы
МБОУ «Гимназия» городского округа Спасск-Дальний,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
Ir.grischenko@yandex.ru*

*Петрова Галина Николаевна,
кандидат педагогических наук,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
petrova1001@mail.ru*

ЛИЧНОСТНАЯ ПОЗИЦИЯ УЧАЩЕГОСЯ В АСПЕКТЕ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к пониманию феномена «личностная позиция» в психолого-педагогическом знании. Обосновывается роль гуманитарных дисциплин в формировании личностной позиции у школьников.

Ключевые слова: личностная позиция ученика, гуманитарные дисциплины, общечеловеческие ценности.

Abstract. The article considers various approaches to understanding the phenomenon of "personal position" in psychological and pedagogical knowledge. The role of humanitarian disciplines in the formation of a personal position among schoolchildren is substantiated.

Keywords: personal attitude of the student, humanitarian disciplines, universal values.

В современном мире важно, чтобы человек умел творчески решать научные, производственные и общественные задачи, самостоятельно критически мыслить, был способен вырабатывать и отстаивать свою точку зрения, уважая при этом мнение окружающих. Важно, чтобы современный выпускник средней школы обладал не только багажом необходимых знаний, но и личностной позицией, которая свидетельствует о наличии сложившегося мировоззрения и способности человека воплощать в жизни свои ценностные установки.

Личностная позиция – качество сложное. С одной стороны, оно предполагает высокий уровень владения определенными компетенциями, позволяющими человеку ставить цели на основе ценностей, достигать их, рефлексировать совершенные поступки, отстаивать свои ценности в диалоге с другими людьми. С другой стороны, в содержание личностной позиции входят сами ценности как лично принятые человеком нормы перед самим собой и окружающими, его ориентиры.

Проблема формирования личностной позиции ученика имеет широкий социокультурный контекст, так как способности проектировать и прогнозировать свои поступки и поведение, самостоятельно искать новые способы решения школьных проблем, иметь собственную точку зрения ученик переносит на решение личностных проблем, становясь проектировщиком своей жизнедеятельности. На ответственный поступок способен человек, лишь осознавший свою единственность и неповторимость в этом единственном для него мире.

Личность существует, проявляется и формируется в деятельности и в отношениях с другими людьми. Гуманитарные предметы, сущностно опираясь на человеческое измерение,

создают необходимое для рефлексии поле диалога – условие для «оттачивания» собственной позиции. Мнений, суждений по одному и тому же вопросу может быть множество. Вступая в опосредованный текстом диалог с литературными героями, историческими деятелями и пр., проецируя их ситуацию на свою собственную, обмениваясь при этом мнениями с одноклассниками, учащийся учится понимать себя, свои ценностные установки и смыслы поведения. Кроме того, гуманитарные учебные дисциплины способны влиять на развитие нравственной культуры личности, структуру ценностей и потребностей учащихся.

«Художественное творение не просто существует как некий культурный памятник или историческое свидетельство, оно интенсивно обращено к каждому из нас, оно нас «окликает» (не по имени, а по «личности»), оно несет каждому воспринимающему сознанию личностное откровение общечеловеческого содержания [3, с. 279]. Диалогичность и ориентация на ценности и смыслы позволяют гуманитарным дисциплинам играть особую роль в формировании личностной позиции учащегося.

Для того чтобы такую деятельность осуществлять, педагогу важно знать и понимать следующее: что есть «личностная позиция»? Какие условия необходимо создать для целенаправленного развития личностной позиции учащихся? Интерес к выбранной нами теме обусловлен проблемой организации уроков гуманитарного цикла как условия развития личностной позиции учащихся.

Как показал анализ психолого-педагогических исследований, проблема формирования позиции ученика приобрела особую остроту в последнее десятилетие и понятию «позиция» отводится особое место. Сегодня мы встречаем большое количество публикаций, в которых авторы употребляют понятие «позиция» в различных контекстах.

А.Г. Асмолов выделяет социальную позицию. Социальная позиция человека выражается в его социальной роли. Социальная роль человека определяет набор идеалов, ценностей, схем общения, которым ему необходимо следовать.

В.И. Слободчиков в своем исследовании рассматривает позицию как наиболее целостную, интегративную характеристику всего образа жизни человека, достигшего полной самоопределенности, самотождественности, ставшего в подлинном смысле слова субъектом собственной жизнедеятельности.

В.П. Бедерханова говорит о позиции как о ценностно-смысловой самореализации личности, интегративной характеристике личности и ее деятельности, которая является также «характеристикой активности личности, ее субъектности».

Одним из планов рассмотрения «позиции» является рассмотрение этого понятия как устойчивой системы отношений человека к действительности в целом или к различным ее областям, проявляющейся в соответствующем поведении. В этом случае мы говорим о *личностной позиции*.

Позиция определяет ценности, интересы, мотивы, установки, а также типичные для субъекта способы реализации в своей жизни отношений с окружающими людьми [2] и направленность личности как «отношение того, что личность получает и берет от общества... к тому, что она... вносит в его развитие».

Под позицией также понимается «свое, ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому человек пришел в итоге большой сознательной работы» [4].

С точки зрения Б.Г. Ананьева, основной составляющей позиции является отношение, он считал, что позиция личности как деятельная, субъектная сторона ее статуса представляет собой систему отношений личности (к окружающим людям, объективной среде, самому себе), установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые направлена эта деятельность. В свою очередь, вся эта сложная система свойств реализуется посредством исполняемых личностью ролей в заданных социальных ситуациях развития.

А.Н. Леонтьев также рассматривал позицию через категорию «отношение» и подчеркивал, что занять ту или иную позицию – значит определиться в своем отношении к жизни.

А. М. Захарычева в своих исследованиях рассматривает позицию личности как устойчивое отношение к различным сторонам деятельности и самому себе (высший уровень индивидуального самопознания), регулирующее поведение личности.

Таким образом, анализ приведенных выше точек зрения позволяет представить позицию личности как систему отношений к себе, людям, окружающему миру.

Анализ материалов о понятии «позиция» приводит к следующим выводам:

- позиция личности выступает как личностное образование;
- позиция личности может конкретизироваться как *отношение* к какой-либо деятельности, к какому-либо объекту;
- деятельность личности определяется отношением к самому себе как стремление себя сохранить, изменить, совершенствовать.

Рассмотрим понятие «личностная позиция учащегося».

В педагогике понятие «позиция учащегося» связывается с высоким уровнем развития учебной мотивации и самосознания, что способствует появлению у детей нового типа отношения к учению, к взрослым, делает их истинными субъектами мотивированной и увлекательной учебной деятельности.

Д.Б. Эльконин пишет, что «позиция школьника – это не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя» [5].

В контексте рассматриваемого вопроса нам встретилось понятие «внутренняя позиция школьника», введенное Л.И. Божович. Под внутренней позицией она понимает направленность личности, ее интересов и стремлений, связанных с потребностью в нахождении своего места в труде, жизни [1]. Формирование данной позиции происходит в процессе воспитания и жизни ребенка, а также отражает объективное положение, которое занимает он в системе доступных ему общественных отношений. Введенное Л.И. Божович понятие имеет и еще один важный смысловой аспект. Внутренняя позиция – не навязанный внешним окружением, а принятый человеком выбор своего места в жизни, опосредованный внутренними мотивами.

М.Ш. Кунанбаева в своем исследовании определяет личностную позицию школьника как систему его отношений к собственному развитию, которая выражается через определенные умения, и направлена на усиление деятельности по личностному совершенствованию.

В рассматриваемых нами подходах к пониманию «личностной позиции» прослеживаются две взаимопересекающиеся линии: одна связана с пониманием рассматриваемого феномена как готовности к действию, деятельности на основе сформированных ценностей и смыслов, в основе другой – понимание личностной позиции как нового типа отношения учащегося к учению.

Мы будем рассматривать личностную позицию как *проявление ценностей и смыслов учащихся* (в речи, поступках). Выбору такого варианта способствует гуманитарный смысл преподаваемых учебных дисциплин, их особая миссия в жизни школьника. При этом мы осознаем, что решение задачи становления личностной позиции в таком понимании требует изменения организации уроков, смены ориентиров - на личность учащегося. Отбор содержания и построения учебного процесса следует организовать «от личности» – от ее опыта, запросов, склонностей, способностей, потребностей в самореализации. Таким образом, статус учащегося как субъекта познания, общения, усиление его активной ученической позиции выступит в начале - условием, а далее - следствием успешного формирования личностной позиции как проявления ценностей и смыслов школьника.

Литература

1. Божович Л. И. Психология развития личности. М. – Воронеж, НПО «МОДЭК», 1996 (серия «Психология Отечества»).
2. Мацкайлова О. А. Субъектная позиция как цель гуманитарного образования / О. А. Мацкайлова // Среднее профессиональное образование. 2006, № 10. С. 43-48.

3. Образовательные системы современной России: Справочник. М.: РГГУ, 2010.- 489с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 720 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника./Д. Б. Эльконин. – М., 1974. – 265 с.

© И.В. Грищенко, 2018

© Г.Н. Петрова, 2018

УДК 377

*Клименко Полина Владимировна,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Уссурийск, Россия,
xiwniza.polina@mail.ru*

ИГРОВЫЕ МЕТОДЫ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются игровые методы как средство мотивации учебной деятельности студентов в среднем профессиональном образовании. Автор показывает роль и значение игры для активизации познавательной деятельности студентов, для оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: игровые технологии, среднее профессиональное образование, мотивация, педагог, студент.

Abstract. The article considers the use of methods as a means of educational activity of students in secondary vocational education. The author showed the role and importance of the game to enhance the cognitive activity of students, to optimize the leaning process.

Keywords: gaming technology, secondary vocational education, motivation, pedagogue, student.

Среднее профессиональное образование (СПО) всегда являлось одной из важных ступеней образования, подготавливая квалифицированных специалистов, востребованных на рынках труда в советское время. После распада СССР, в связи со сложной социально-экономической обстановкой в стране, образование пришло в упадок. Со временем в РФ престиж СПО упал, так как население стремилось получить высшее образование, только в нем видя «билет в светлое будущее». Все больше людей рассматривали СПО как образование для трудных подростков, не способных на большее. В результате, страна стала испытывать нехватку специалистов рабочих и других специальностей, которые раньше выпускались средними профессиональными учебными заведениями. В настоящее время власть и общество стали осознавать значимость качественной подготовки высококвалифицированных специалистов среднего звена для подъема экономики страны [6].

В последние десятилетия система образования в Российской Федерации претерпела большие изменения в ходе реформирования и модернизации. Изменилось содержание образования, сменились методические ориентиры в обучении. Одной из центральных задач реформирования стало выполнение требований нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), в основе которого лежат компетентностный и деятельностный подходы, предполагающие приоритет способов учебной деятельности над системой знаний, упор на предметную и практическую деятельность. В федеральном государственном образовательном стандарте СПО прописано, что цель обучения всем дисциплинам учебного плана состоит не только в передаче знаний, установленных рабочей программой, но и в продуцировании новых знаний в процессе обучения путём стимулирования активной работы

студентов на лекционных и практических занятиях. Ценность данной доктрины в упоре на личностные качества обучающихся, на воспитание и совершенствование тех навыков, которые необходимы для дальнейшего профессионального самоопределения и роста ученика.

Для развития у студентов общих и профессиональных компетенций необходимо мотивировать учебную и познавательную деятельность у будущих специалистов среднего звена, пробудить у них интерес к получаемым знаниям. С этой целью наиболее эффективно использовать активные методы обучения, которые обеспечивают взаимодействие преподавателя и студента в искусственно созданной обстановке: в поле игровой деятельности, разработанной как самим преподавателем, так и студентами. В настоящее время актуально применение игровых технологий в преподавании различных дисциплин. Данный метод активизирует у учащихся мозговую деятельность в процессе изучения материала, пробуждает интерес к предмету и помогает применять полученные знания на практике.

Многие преподаватели задаются вопросом: а есть ли необходимость в использовании игр на занятиях? Они считают, что СПО не подходит для применения на занятиях активных методов обучения, и что у студентов уже нет потребности в игровой деятельности. Это большое заблуждение. Игра – неотъемлемая часть развития человечества. Еще в первобытном обществе существовали игры, которые были связаны с различными видами человеческой деятельности: охота, война, земледелие [3]. На протяжении всего развития человеческого общества, игра выполняет функцию воспитания и обучения, подготавливая ребенка к взрослой жизни и тем социальным ролям, которые им предстоят в будущем. С помощью игровой деятельности дети гораздо легче воспринимают новые знания, обретают коммуникативные качества в общении друг с другом. В дошкольном и младшем школьном периоде игра имеет большое значение в воспитании и обучении ребенка, пробуждая в нем познавательный мотив как основу возникновения стимула к дальнейшему обучению. Л.С. Выготский в своих трудах говорил о том, что в школьный период игра не исчезает, а становится неотъемлемой частью деятельности учащихся. На самом деле, средняя школа не является конечной остановкой для игровых технологий преподавания. Для учащихся СПО, не смотря на их возраст и уровень получаемого образования, актуально применение игровых методов обучения, которые, при грамотной организации и адаптации к аудитории, станут способом мотивации познавательной деятельности студентов, помогут наладить связь между преподавателем и учащимися, благотворно скажутся на учебном процессе в целом.

Сейчас СПО столкнулось с проблемой подрастающего поколения. Современные студенты переживают последствия реформ образования, несовершенство внедрения ФГОС, а также влияние сложной социальной и экономической ситуации в стране [7]. Большинство учащихся не проявляют никакого желания учиться, получать новые знания и обучаться профессии. У них нет мотивации к учебной деятельности, они не желают заниматься самообразованием и трудиться для овладения профессиональными навыками, что становится причиной академической неуспеваемости и отчисления. Общегуманитарные предметы, которые для студентов СПО становятся повторением школьной программы, вызывают стойкое нежелание их изучать по причине «ненужности». Рост и развитие информационных технологий, компьютеризация привели к тому, что в подростковом периоде дети большое количество времени уделяют компьютерным играм, которые оказывают большое влияние на их воспитание и формирование картины окружающего мира, модели взаимодействия с обществом. Таким образом, необходимо находить новые методы обучения, отвечающие современному ритму жизни. Перед преподавателями стоит следующая воспитательно-образовательная задача: пробудить у учащихся интерес к общегуманитарным предметам, замотивировать их к самостоятельной творческо-поисковой деятельности и научить мыслить широко. Решить поставленную задачу поможет применение игровых технологий на занятиях.

Учебная дисциплина «История» идеальна для применения игровых методов. Большой объем разнообразной информации дает почву для творчества и креативного подхода. Учебный план СПО включает проведение только лекционных занятий истории, однако количество часов позволяет во время лекции выделить время для выработки у студентов практических навыков

и провести различные учебно-игровые мероприятия. Дидактическая игра позволяет выполнить одну из главных задач преподавателя - развить у студентов способности к самостоятельной оценки и отбору получаемой информации. Знания, полученные учащимися на занятиях, используются на практике, позволяя студентом прочувствовать на себе изученный материал, «прожить события», применить новые знания.

Данный вид игровой деятельности ориентирован на достижение определенных целей, которые являются приоритетными согласно ФГОС СПО:

1) Дидактическая цель – активизировать познавательную деятельность у учащихся, сформировать практические умения и навыки, ускорить процесс усвоения нового материала, закрепить и проверить знания студентов по пройденной теме.

2) Развивающая цель – игра направлена на развитие речи и расширение кругозора мышления, на развитие способностей выявлять причинно-следственные связи и принимать решения, обеспечивает пробуждение мотивации к учебно-познавательной деятельности у студентов.

3) Воспитательная цель – сформировать правильное отношение к общепринятым ценностям, усилить нравственные и эстетические качества студентов, повысить их коммуникативные способности, выявить скрытые либо усилить уже имеющиеся лидерские качества, пробудить в студентах дух патриотизма.

Достижение этих целей ведет к развитию у студентов компетенций, прописанных в ФГОС: работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством; осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения возложенных на него профессиональных задач, а также для своего профессионального и личностного развития и т.д. [5]. В ходе игры педагог создает условия для поставленных им задач, моделируя специальную реальность с определенными внутренними законами. Учащиеся во время такого урока имеют возможность примерить на себя роль, стать другой личностью, и действовать не по собственным побуждениям, а согласно смоделированной ситуации. Таким образом, подросток попадает в атмосферу, схожую с компьютерной игрой, где с помощью определенных правил и задач, он постигает новые знания и может сам применить их на практике [1]. Учащиеся, сами того не подозревая, включаясь в процесс обучающей игры, становятся не только ее участниками, но и ведущими и организаторами. Игровой метод применительно к уроку истории дает возможность каждому обучающемуся стать великим полководцем, знаменитым диктатором либо обывателем определенной исторической эпохи. Более того, при адаптации игровой деятельности под специфику получаемой специальности, у студентов вырабатывается не только общее продуктивное мышление, касающееся непосредственно изучаемого предмета, но и более узкое мышление, и навыки применительно к будущей профессии.

Например, в медицинском колледже на уроке истории в рамках темы «Вторая мировая война», можно рассказать о достижениях медицины в трудные военные годы, о санитарно-носильщиках, которые спасали раненных с поля боя и т.д. Затем провести закрепляющее занятие в виде командной состязательной работы, в тему которой включить задания по медицине, вопросы о подвигах медицинских работников на фронте. Выполняя определенные действия в ходе игры и решая поставленные задачи, студенты учатся принимать ответственные решения, при этом, если найденный выход из поставленной ситуации оказался неудачным, то есть возможность ее переиграть и в итоге найти верное и наиболее конструктивное решение, что важным образом сказывается на формировании у учащихся способности к самостоятельной работе, к умению мыслить профессионально, организовывать и нести ответственность за коллектив в целом [4].

Игровая деятельность - это процесс обоюдный, предполагающий тесное взаимодействие педагога с обучающимися. Во время разработок игр для студентов СПО, в том числе и дидактических, необходимо четко установить цель общения и соответствующий ей педагогический результат, который необходимо достичь [2]. Преподаватель определяет, какую педагогическую нагрузку несет урок: будет ли он направлен на закрепление пройденного мате-

риала, или цель - проверить и оценить усвоенные студентами знания и их объем. При разработке учебных игр немалую роль играет специфика преподаваемого предмета, следует учитывать возраст студентов, их эмоционально-психологический настрой, а так же получаемую специальность.

Например, на уроках истории для закрепления пройденного материала можно провести командный тематический конкурс «Международная конференция» (подойдет для таких тем как «международные организации», «международная политика различного периода»), где необходимо будет представить свою организацию и осветить основные принципы ее работы (визитка, приветствие), подготовить ряд вопросов по теме конкурса для соперников. Викторины, кроссворды эффективны в рамках урока для проверки знаний у студентов. Можно предложить студентам самим разработать кроссворд на заданную тему: военные конфликты XX века, выдающиеся люди советского периода. Решать данные задания следует на скорость, так как соревновательный момент усиливает интерес к деятельности. В условиях игры студенты отвечают на вопросы более открыто, не боясь совершить ошибку, они максимально эффективно взаимодействуют друг с другом и с преподавателем.

В любой игровой деятельности большую роль играет мотивация, направленная на получаемый результат. Поэтому необходимо ввести поощрительные элементы, которые будут поддерживать в студентах соревновательный интерес. Например, ввести фишки, которые будут выдаваться команде или лично студенту, в зависимости от вида игры, за правильный ответ, за наиболее творческую презентацию своей команды, за большую активность на занятиях и т.п. При подведении итогов, подсчитывается количество фишек у каждой команды (студента) и объявляется результат. Наградой, как правило, становится отличная оценка.

В настоящее время возрос интерес педагогов к игровой деятельности как способу преподнесения учебного материала, в том числе и по причине внедрения новых образовательных стандартов. Существуют игры с определенными правилами; ролевые игры; комплексные игровые системы, включающие в себя набор различных методов. Многие преподаватели сталкиваются с проблемой: как с первых минут урока настроить аудиторию на работу. Подойдет такой активный метод как разминка. Например, на уроке истории, перед тем как начать лекцию о второй Чеченской войне, преподаватель может предложить нескольким студентам коротко в несколько фраз описать любой локальный конфликт советского периода, а остальные студенты должны его определить. Разминка займет не более 10 минут, но этого будет достаточно, чтобы активировать мозговую деятельность студентов, настроить их на рабочий лад и повысить степень восприятия нового материала.

Преподавателю необходимо разделить игры по источнику познания. В зависимости от целей занятия игровая деятельность может сопровождаться наглядным материалом, либо основываться на практической работе, на устной передаче пройденного учебного материала. Для проведения викторин на различную тематику, можно разработать карточки с вопросами, с помощью мультимедийных устройств, подобрать фото и видео материал.

Например, для викторины «Развитие науки и культуры в 50-70 гг. XX в.» можно подготовить фотогалерею, и студентам будет необходимо определить, какие советские достижения изображены на фотографиях. При проведении командно-соревновательной работы на тему «Мой период» студентов следует разбить на команды и каждая выберет, какой исторический период она будет представлять. За определенный промежуток времени команда должна подготовить визитку, которая будет состоять из основных ключевых событий выбранного ими периода истории. Форму данной визитки-загадки команда определяет сама: это может быть стихотворение, либо разыгранные короткие сценки, или небольшое эссе. Цель – за максимально короткое время назвать период, который представляет другая команда.

Таким образом, в СПО, так же как и на других ступенях образования, активные способы обучения, прописанные в ФГОС, не только могут, но и должны быть использованы в учебном процессе. Игровые технологии, особенно дидактические игры, которые легче поддаются адаптации под возрастную группу студентов СПО, помогут выполнить ряд психоло-

го-педагогических задач в обучении, направленных на повышение мотивации учебной деятельности студентов, на развитие внимания и способности к запоминанию, на формирование критического и образного мышления. Использование игровых технологий как нельзя лучше способствует овладению студентами общих и профессиональных компетенций, прописанных в ФГОС нового поколения.

Литература

1. Ермаков А.В. Модель оценки сценариев игрофикации в учебном процессе/А. В. Ермаков, А. М. Бессмертный, П.П. Иванов//Вестник СВФУ. – 2014. – том 11, № 5. – С. 42-46.
2. Зарукина Е.В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. Пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик.– СПб.: СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
3. Королькова А.А. Игра как форма эстетического воспитания личности (на основе текстов Канта и Шиллера) // Традиции и инновации в духовной культуре. – 2012 г. – С. 165 – 181.
4. Налётова И. В. Изменения системы образования под влиянием онлайн-технологий // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2015. - № 2 (26) – С. 9-13.
5. Приказ Минобрнауки России от 12.05.2014 № 514 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 31.02.01 Лечебное дело» (Зарегистрировано в Минюсте России 11.06.2014 N 32673).
6. Шарова О.Л. Значение среднего профессионального образования в формировании ценностной системы общества // Вестник ПАГС. – 2013. – С. 102 – 106.
7. Шемет Б.И. Реализация ФГОС СПО: внутренние проблемы / Б.И. Шемет, О.В. Шемет // Инновационные проекты и программы в образовании. - 2014. - № 6. – С. 45-48.

© П.В. Клименко, 2018

УДК 373.1

*Лабунская Наталия Андреевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Российский государственный
педагогический университет им. А.И.Герцена,
Санкт-Петербург, Россия,
n.labun@mail.ru*

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА УЧАЩЕГОСЯ ШКОЛЫ

Аннотация. *Анализируются механизмы формирования индивидуального образовательного маршрута учащегося.*

Ключевые слова: *индивидуальный образовательный маршрут, учащийся, формирование, механизмы.*

Abstract. *Mechanisms for formation of student's individual educational route are being analyzed.*

Keywords: *individual educational route, student, formation, mechanisms.*

Исследования проблемы формирования индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) субъекта довольно многочисленны. В них (Вергаева Е.В., Гавриленко С.С., Жданко Т.Ф., Калачева Л.Е., Костюченко Н.Г.) представлен материал преимущественно описательного характера, раскрывающий конкретную работу с обучающимися по формированию их образовательного маршрута. Обзор некоторых работ представлен в [1; 2]. Исследований концептуального плана, теоретически раскрывающих суть и механизмы формирования ИОМ, нами не выявлено.

Проблема изучения процесса и результатов формирования ИОМ обучающегося остается актуальной: в раскрытии продвижения субъекта в образовании немало неясного и неисследованного.

Понятие ИОМ используется во многих законодательных, нормативных документах и методических материалах, в повседневной практике педагогов так, как будто существует его общепринятое определение и понимание.

Понятие индивидуального образовательного маршрута студентов и школьников было предметом исследований автора статьи на протяжении многих лет. Изучены компоненты и составляющие ИОМ, предложены типологии маршрутов студентов по разным основаниям [1; 2]. В последнее время наше внимание сосредоточено на анализе индивидуального образовательного маршрута учащихся общеобразовательных школ. ИОМ школьников имеет определенные этапы формирования, особенности и специфику. Обобщенные результаты проведенных исследований позволяют сделать шаг вперед в изучении проблемы.

В статье сделана попытка рассмотрения сути ИОМ обучающегося общеобразовательной школы и механизмов формирования маршрута. Методологические основания представленного материала не новы: это фундаментальные положения классических и современных психолого-педагогических теорий обучения и основные ориентиры ФГОС. Они позволяют в определенной мере системно и глубоко проанализировать интересующий нас феномен.

Индивидуальный образовательный маршрут формируется и существует как непрерывный нелинейный процесс, закладывающийся еще в дошкольном образовании и заканчивающийся, в современном понимании, с окончанием жизни человека. В представленном материале рассмотрение ИОМ ограничивается периодом общеобразовательной школы.

В этой связи необходимо подчеркнуть два значимых момента. ФГОС для всех ступеней общеобразовательной школы реализуются на основе системно - деятельностного подхода. Образовательный процесс, в современном понимании, рассматривается как взаимодействие субъектов, его участников.

Переходя к определению ИОМ необходимо отметить, что понятие раскрывается через процесс и результаты образовательной деятельности обучающегося.

Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося можно определить как индивидуальный вариант его продвижения в образовании и к образованию, основанный на разнообразном взаимодействии и разнообразной деятельности, в которой учащийся является активным субъектом, во многом определяющим свое продвижение и оценивающим его результаты, в той или иной мере удовлетворяющие его.

Объективным результатом ИОМ является наиболее полное раскрытие и развитие потенциала обучающегося, так или иначе осознаваемое им, и достижения, отвечающие его личностным, познавательным особенностям, возможностям, ориентирам, ценностям, планам.

Для нас вполне очевидно несовершенство представленного определения, которое рассматривается в качестве рабочего варианта. Однако, как показано далее, такой подход к пониманию ИОМ достаточно продуктивен для анализа механизмов его формирования.

Для раскрытия основ, которые помогают составить картину механизмов формирования ИОМ обучающегося, необходимо отметить: существует несколько этапов в возникновении и развитии маршрута. Этапы не совпадают со ступенями обучения (начальной, основной и старшей). Они, этапы, определяются, прежде всего, характером взаимодействия и деятельности, в которую вовлечен учащийся. ИОМ обучающегося проявляется далеко не на начальной ступени обучения. Здесь он лишь зарождается, отражая во взаимодействии с другими и в образовательной деятельности ребенка совокупность его индивидуальных и познавательных возможностей и особенностей.

Основанием для раскрытия механизмов формирования ИОМ является взаимосвязь внешнего и внутреннего в проявлениях личности (С.Л. Рубинштейн) [4].

Непрерывность процесса формирования ИОМ позволяет рассматривать это положение так: внешние воздействия и взаимодействия – внутренние преобразования - внешние воздействия и взаимодействия иного уровня (качества) – более глубокие (качественные)

внутренние преобразования обучающегося и т.д.

Применительно к рассматриваемому феномену формула проявляется в двух аспектах: ИОМ формируется при наложении (интерференции) двух основных влияний – внешнего, связанного с воздействием, в первую очередь, учителей, как организаторов образовательного процесса, и деятельности обучающегося, а также внутренних преобразований, происходящих в нем.

Взаимосвязь внешнего и внутреннего при формировании ИОМ проявляется в зависимости от позиции, предоставляемой обучающемуся – объектной или субъектной. В позиции объекта образовательная деятельность учащегося управляема, направляема и почти всегда алгоритмична. В позиции субъекта его деятельность носит иной характер. Она строится преимущественно на взаимодействии субъектов (учителя и учащихся, учащихся между собой, учащегося и источника информации, знаний) и носит в большей степени неалгоритмизированный характер.

Сказанное позволяет выявить определенные закономерности в механизмах зарождения и построения маршрута. Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося формируется постепенно, при переходе от внешне управляемой алгоритмизированной по характеру познавательной деятельности к деятельности минимально управляемой учителем, носящей проектный, исследовательский или творческий характер.

Выявленная закономерность помогает проследить процесс зарождения и развития ИОМ, связав его со ступенями обучения.

Поскольку начальная ступень обучения характеризуется преимущественно управляемой познавательной деятельностью обучающихся, ограниченной их самостоятельностью и весьма условными творческими проявлениями детей, говорить о формировании ИОМ в этот период обучения можно с большими оговорками.

Тем не менее, учителя начальной школы предлагают один из возможных вариантов создания предпосылок и условий для проявления ИОМ в этот период обучения. Этот вариант связывается с внеурочной деятельностью обучающихся при ее организации в малых группах (3-5 человек).

Такой вариант организации образования детей обеспечивает максимальное приближение к индивидуализированному обучению. Кроме того, в малой группе дети чувствуют себя свободнее и увереннее в своих проявлениях, чем в классе (где объективно больше помех и антифакторов для их свободного самовыражения). Более того, корректно подобранная мини группа оказывает незаметную, но существенную поддержку каждому.

Работа в мини группе очень важна для ребенка, для его самоутверждения, получения позитивных эмоций в образовательном процессе, осознания образовательных успехов. Для учителя наблюдения за группой детей не менее значимы – в ней каждый ребенок виден крупнее и рельефнее, чем на уроке. В этой ситуации учитель может заметить те проявления, которые далее станут основой индивидуального образовательного маршрута – предпочитаемый характер деятельности, интерес к тем или иным предметным областям, особенности мышления и т.д.

Образовательная деятельность учащихся 5 классов, по сути своей, близка к особенностям их работы в начальной школе. Она, преимущественно, управляется учителями и алгоритмизирована. Элементы ИОМ формируются на уроках при организации групповой (3-4 человека) проектной деятельности, предусмотренной в образовательных программах. Учителя отмечают, что выполнение индивидуальных проектов, а тем более исследований, для учащихся этого возраста затруднительно.

Начало формирования действительно индивидуального образовательного маршрута относится, по нашим данным, к 6-7 классам, не ранее. Это связано с несколькими основными факторами: достижением школьниками в этом возрасте определенной личностной зрелости, элементами знания и понимания себя, своих особенностей и возможностей, возникновением устойчивого осознанного самовосприятия.

К этому времени учащиеся приобретают некоторый опыт самостоятельно организуемой образовательной деятельности: проектной, исследовательской, творческой. Вполне по-

нятно, что особенности такого рода деятельности, доступные учащимся, соответствуют их возрасту и приобретенным образовательным умениям, к которым относятся, прежде всего, универсальные учебные действия (УУД). Наши исследования показывают, что устойчивость проявления и использования сформированных у учащихся УУД тем выше, чем разнообразнее предоставляемое им взаимодействие с другими участниками процесса, включение их в разнообразную образовательную деятельность.

Этап формирования ИОМ, относящийся к 8 - 11 классам, качественно отличается от описанных. Объективно минимизируется направляемая алгоритмизированная образовательная деятельность обучающихся, стремящихся занять субъектную позицию. Маршрут старшеклассников имеет несравненно более широкие границы, включая не только общее образование как компонент, но и неформальное и информальное, как составляющие образования субъекта, очевидно, разные по удельному весу.

Маршрут учащихся старших классов характеризуется более широким диапазоном применяемых УУД, все увеличивающимся объемом выполняемых проектов, исследовательских и творческих работ (не только и не столько в рамках образовательных программ). Сущностную компоненту маршрута составляет деятельность, направленная на понимание желательного профессионального будущего и его (понимания) активное удовлетворение.

В представленном материале раскрыты основные механизмы, отражающие процесс формирования индивидуального образовательного маршрута учащегося школы. Эти механизмы обусловлены: соотношением внешнего воздействия на учащегося, особенностями управления его образовательной деятельностью и доступностью для него самоорганизации образовательного пути; необходимостью принять объектную позицию или возможностью занять активную субъектную, качественно меняющую особенности образовательного процесса.

На механизмы формирования ИОМ влияет компонентный состав маршрута: его содержательная сторона (представленная в общем, неформальном и информальном образовании); разнообразие выполняемых учащимся заданий и работ - проектных, исследовательских, творческих, связанных не только с общим образованием.

Проводимое исследование перспективно: рассмотренные механизмы составляют лишь часть тех, которые определяют индивидуальное продвижение субъекта в образовании. Необходимо более детальное изучение влияния на построение ИОМ особенностей взаимодействия учителя с учащимся; системы выполняемых учащимися заданий; рассматриваемых проблем как источников проектной и исследовательской деятельности; предполагается изучение индивидуальной образовательной системы учащегося, которая включает его цели, мотивы, ценности, планы, в которой проявляется его стиль и особенности познавательной деятельности.

Литература

1. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный путь студента: результаты двух исследований/Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям: Сб. статей по материалам международной научной конференции. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. – 369 с.
2. Лабунская Н.А. Варианты типологии индивидуальных образовательных маршрутов студентов педагогических вузов /Университетское образование современного педагога: сборник научных статей/ Под. ред. И.В.Гладкой, С.А.Писаревой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016 - 394 с.
3. Лабунская Н.А. Что такое индивидуальный образовательный маршрут учащегося? / В сб. Индивидуальный образовательный маршрут учащегося: подходы к формированию. Информационно-методические материалы. - СПб, Вторая СПб гимназия, 2017. – 119 с.
4. Рубинштейн С.Л. Человек и мир/Отв. редактор и комментатор К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1997. – 189 с.

© Н.А. Лабунская, 2018

Лавриненко Татьяна Дмитриевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
lavritad26@gmail.com

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР ПРИНЦИПА ДОГОВОРА

Аннотация. Рассматривается персонализация как фактор принципа договора, а принцип договора – как один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия учителя и ученика.

Ключевые слова: персонализация, принцип договора, субъект-субъектное взаимодействие.

Abstract. Personalization is considered as a factor in the principle of the contract, and the principle of the contract is one of the mechanisms that organize the subject-subject space of interaction between the teacher and the student.

Keywords: personalization, the principle of the contract, the subject-subject interaction.

Современный учитель является основным субъектом образовательного процесса и его творцом. От его умения выстраивать деятельностное взаимодействие со своими учениками, зависит эффективность происходящих изменений не только в образовательной организации, но, в первую очередь, в жизни его учеников.

Договор – один из механизмов, организующих субъект-субъектное пространство взаимодействия. В любой социальной сфере (образование, политика, экономика, правовая практика) деятельность строится на признании участников как субъектов взаимодействия и определяется правилами договора, регулирующего их взаимоотношения в соответствующих нормах.

С.М. Юсфин выделяет следующие структурные компоненты отношений, определяемых договором:

- постоянная проявленность и соотнесенность интересов и ситуативных смыслов партнеров;
- нахождение и достижение предмета взаимодействия, который содержит интересы партнеров;
- реализация и обеспечение каждым из партнеров ответственности в выстраиваемом взаимодействии [1, с. 25-26].

В любой педагогической практике договорные отношения всегда актуальны и естественны. Они являются формой осмысленного взаимодействия и взаимосвязи детей и взрослых.

Договорные отношения включают следующие рациональные акты:

- обдумывания целей;
- просчитывания результатов;
- анализа возможных негативных и позитивных последствий;
- переживания мыследеятельности и хода договорного процесса в тех или иных конкретных образовательных ситуациях.

Результатом договорного процесса становится:

- личностное оценивание появившихся смыслов и их определение в иерархии субъективных ценностей участников;
- действие и взаимодействие, как поведенческие акты реализации выработанной субъективной ценности.

Ребенок и педагог (каждый взрослый) являются равноправными носителями договорного содержания образования, они сообща и одновременно на основе своих субъективных

позиций (как представители разных поколений) выстраивают единое образовательное пространство, а их взаимоотношения носят субъект-субъектный характер. Образование несет в себе свойства человеческой со-бытийности: бытийности каждого из участников и выстраивание общей со-бытийности.

Вступая в договорные отношения со взрослым, со сверстником, ребенок конструирует образы Я (своего и других) и соответственно договору строит отношения, выстраивает диалог со значимым Другим (учителем). Осваивая через отношения мир и себя самого в этом мире, он получает возможность найти свое место в системе социальных отношений, активно реализоваться как самостоятельной частице пространства отношений, соотнести свою самость с субъективностью других людей и с целостностью других сообществ [1, с. 26], найти себе значимого Другого.

Договор учителя и ученика возможен лишь в такой совместной деятельности, в которой учитель опирается на любовь к детям, на свое личное обаяние и индивидуальные приемы и способы обучения и общения, а ученики свободны в реализации своих способностей и интересов.

Особенность договора – выход на деятельность субъекта развития.

Следовательно, конвенционализм (от лат. *conventio* – «договор», «соглашение») включает признание процессов развития ребенка (на основе саморазвития и совместной творческой деятельности в сообществах детей и взрослых), а также развития педагога в его инновационной деятельности.

Учитель обретает возможность персонализации: быть идеально представленным в своих учениках.

Персонализация (от латин. *persona* – «личность») – это концепция личности, выстроенная А.В. и В.А. Петровскими, в основе которой: потребность человека быть идеально представленным и продолженным в других людях и в себе как в «другом», что обеспечивает индивиду переживание социальной значимости, своей «личности», своей субъектности, благодаря чему он выступает перед самим собой и в общественной жизни как личность (А.В. Петровский). Посредством деятельности и общения человек транслирует свои собственные деятельные способности другим людям, как бы обретая в них свою «вторую жизнь», но при этом он договаривается с самим собой, то есть, происходит его «выделенность» из других, его персонализация

А.В. Петровский, В.А. Петровский выделяют различие между потребностью и способностью человека персонализироваться.

Потребность в персонализации может рассматриваться как источник многообразных мотивов человеческой жизнедеятельности: альтруизма, стремления к самоопределению [1, с. 57].

Способность человека к персонализации представляет собой совокупность его индивидуально-психологических особенностей, позволяющих ему осуществлять социально-значимую деятельность, поддерживающую или изменяющую условия жизнедеятельности других людей. Критерием способности к персонализации является возможность быть идеально представленным в другом человеке (А.В. Петровский), то есть, пережить единство «бытия в себе и для себя» и «бытия в другом и для другого». Способность к персонализации обеспечивается богатством индивидуальности человека (сходством и отличием от других людей, потенциально значимым для них) и разнообразием средств, с помощью которых он может достигать необходимой формы идеального присутствия в значимых других людях [1, с. 58].

Таким образом, персонализация – это когда «во мне видят личность, если я способен быть источником значимых изменений в жизни других людей» [2, с. 367].

Осуществление персонализации как процесса производится учителем в деятельности и общении с учеником, следовательно, необходимо указать способы (средства) персонализации индивида в значимой социальной общности [2, с. 264]. К таким средствам персонализации относятся деятельностные и коммуникативные акты, осуществляемые в направлении удовлетворения ведущих побуждений субъекта [2, с. 265].

В рамках гуманистической педагогики опыт субъект-субъектной встречи приобретает особую ценность, так как помогает учителю понять глубинную сущность личностного взаимодействия с ребенком в деятельности и общении. Глубинное педагогическое общение в процессе совместной деятельности (а не информационно-ситуативное, наиболее распространенное в учебном процессе), это всегда встреча двух поколений, восходящего и нисходящего в истории, но глубинно сопричастных друг Другу в данный ее момент (здесь и теперь), когда его участники, оба – Учитель и ученик – Учатся Жить [1, с. 18], договариваясь.

Личностно ориентированная модель образовательного процесса базируется на идее взаимоперсонализации его участников, что означает для них не только условие, но и особую ценность. Отражаясь в других людях, человек выступает как деятельное начало, способствующее укреплению или изменению взглядов, формированию новых побуждений, возникновению ранее не испытанных переживаний.

Таким образом, учитель и ученик выступают друг для друга как значимый Другой, как источник новых личностных смыслов. Включение подростков в социально-значимую деятельность, в противоположность стихийно складывающимся формам взаимодействия в системе «подросток – социум» [3], наполняет их жизнь глубоким смыслом необходимости их деятельности другим.

Социальность субъекта способствует рождению индивидуальности. Но в личности порождение нового неотделимо от общения как условия передачи Другому этого нового. Личность – это человек-творец и вместе с тем человек-учитель [3].

Таким образом, личностное, как «человеческое в человеке», определяется его способностью быть значимым Другим для значимых Других. Но это в свою очередь означает: передавать другим людям то, что ценно для них и к чему сам индивид причастен как субъект.

Творчество (в широком смысле) выступает здесь условием становления индивида как личности, полагания и идеального продолжения себя в других.

Но этим определяется и особая потребность человека – быть личностью. Мы называем ее «потребность персонализации». Эта потребность может рассматриваться как базисная потребность человека, лежащая в основе таких явлений, как мотивация достижения, аффилиация, альтруизм, эмпатия [2, с. 255].

Именно здесь уместен договор, потому что на основе этих явлений возникает доверие между учителем и учеником. А договор возможен между теми, кто доверяет друг другу.

Таким образом, персонализация является фактором принципа договора, поскольку договор основывается на признании процессов развития субъектов деятельности (учителя и ученика): развития ребенка (на основе саморазвития и совместной творческой деятельности в сообществах детей и взрослых), развития педагога в процессе персонализации, как его идеальной продолженности в своих учениках.

Литература

1. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995. – 110 с.
2. Петровский В.А. Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.
3. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1985. – № 6.

© Т. Д. Лавриненко, 2018

Лисицкая Ольга Васильевна,
учитель начальных классов МБОУ СОШ №35,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
olenka_lisitskaya@mail.ru

Станкевич Елена Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
zlata.sh@mail.ru, shemilina894@gmail.com

ТРУДНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА С УЧАЩИМИСЯ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы молодого педагога в сфере выстраивания взаимоотношений с учащимися, предложены пути их решения.

Ключевые слова: молодой педагог, трудности взаимодействия, методические, организационный план, преодоление.

Annotation. The article will discuss the problems of the young teacher in the sphere of building relationships with students, and also suggest ways of solving these problems.

Keywords: young teacher, difficulties of interaction, methodical, organizational plan, overcoming.

Каждый год вузы нашей огромной страны выпускают из своих стен сотни специалистов разного уровня подготовки и направленности, и педагогические не являются исключением из правил. Выбрав педагогическую стезю как призвание и основной род своей деятельности, молодой педагог задается множеством вопросов о ведении новой учительской, преподавательской жизни. Как выработать свой индивидуальный стиль общения с учащимися? Как реагировать на проведение вне нормы? Как удержать свой авторитет и как его достичь? и т.д. в первую очередь связанных с процессом взаимодействия учителя и учащихся.

Проблема исследования заключается в поиске методов и средств эффективного взаимодействия молодых педагогов с учащимися.

Категория «взаимодействие» - разрабатывалась в философии, где она обозначала всеобщую форму связи тел или явлений, осуществляющаяся в их взаимном изменении [1]. С помощью этой категории обозначали процессы взаимной обусловленности, изменение состояния, взаимоперехода, а также порождение одним объектом другого [1].

Педагогическое взаимодействие – это преднамеренные или непреднамеренные контакты педагога с ребенком (длительные или временные, прямые или косвенные), целью которых являются изменения в поведении, деятельности и отношениях ребенка, порождающие их взаимную связь.

Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: функционально-ролевую и личностную. *Функционально-ролевая* - обусловлена объективными условиями педагогического процесса, в котором учитель выполняет определенную роль: организует и направляет деятельность учащихся, контролирует ее результаты. В данном случае ученики воспринимают педагога не как личность, а лишь как должностное, контролирующее лицо. Она направлена главным образом на преобразование когнитивной сферы учащихся. Критерием успешной деятельности педагога в этом случае служит соответствие достижений учеников заданным эталонам. Учителя с ориентацией на этот тип взаимодействия как бы подгоняют внешнее поведение под определенные стандарты.

Личностная сторона педагогического взаимодействия связана с тем, что педагог, взаимодействуя с учениками, передает им свою индивидуальность, реализуя собственную потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у учащихся. В силу этого данная сторона в наибольшей степени затрагивает мотивационно-ценностную сферу воспитанников. Средством преобразования этой сферы выступают научное знание, содержание образования. Однако практика показывает, что с такой установкой работают лишь педагоги, имеющие высокий уровень развития мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности. Оптимальным вариантом является педагогическое взаимодействие, в котором функционально-ролевое и личностное взаимодействие осуществляются в комплексе. Подобное сочетание обеспечивает передачу учащимся не только общесоциального, но и личного, индивидуального опыта педагога, стимулируя тем самым процесс становления личности воспитанника [1].

Трудности взаимодействия молодого педагога с учащимися в большинстве своем связаны с отсутствием педагогически верного стиля общения и отсутствием педагогического опыта, относительно решения различного рода конфликтных ситуаций. Также можно отметить, что, даже банальные на первый взгляд педагогические ситуации могут вызвать полнейший ступор и нежелание помочь самому себе и учащемуся.

Хочется также сказать о том, что большинство молодых педагогов сталкиваясь с проблемными ситуациями в сфере взаимодействия замыкаются в себе, пытаются самостоятельно решить данную проблему, но следует помнить, что диалоговое общение между более опытными коллегами и молодыми педагогами необходимо с точки зрения не только обогащения опытом, но и совместного решения сложившейся ситуации, оказание «первой психологической помощи».

Также следует помнить о том, что молодые педагоги в большей степени подвержены упадку сил, отсутствию интереса к налаживанию контакта с учащимися, поэтому следует акцентировать внимание на этом аспекте по средствам внешнего регулирования сферы общения между учащимися и педагогами, помогать увидеть в молодом педагоге не только учителя, но и интересного в общении человека, с разносторонними взглядами, наличием интересов и целей в жизни. Хорошим примером такого открытия педагога в лице учащегося может быть проведение мастер-классов молодыми специалистами, организация встреч, конкурсов и дебатов на общие темы, интересующие как молодых педагогов, так и их подопечных.

Проанализировав основные трудности, возникающие на первых этапах выстраивания взаимодействия с учащимися, нами была предложена следующая классификация: психологические; методические; организационного плана.

Психологические - состоят в том, что ожидания молодого педагога могут не совпадать с действительностью. Выбрав профессию учителя, человек полон энтузиазма, желая давать знания детям, делиться с ними жизненным опытом, видеть заинтересованность в детских глазах. Но в реальности учитель встречается с тем, что все дети разные, не все дети с радостью идут на его уроки, некоторые учащиеся не хотят учиться и слушать учителя, мешают вести урок, отвлекают других. Такие ситуации могут вызывать у молодого педагога самые различные переживания, от отчаяния и тревоги, потери уверенности в себе, до злости и раздражения на учеников-provокаторов. Некоторые педагоги, а особенно молодые специалисты, могут обладать таким качеством, как перфекционизм. Тогда они стремятся делать все безукоризненно идеально, предъявляют к себе слишком высокие требования, боятся совершить ошибку или показать детям свое незнание каких-либо фактов. В связи с этим, возникает психоэмоциональное напряжение, и тогда нестандартные ситуации, такие как каверзные вопросы учащихся, случайные оговорки, технические неполадки средств ИКТ и другие незапланированные случайности, могут «выбить» педагога из колеи, вызвать растерянность, чувство вины или раздражение [2].

Методические связаны с тем, что многие молодые педагоги испытывают трудности в работе с родителями и детьми из-за отсутствия знаний по семейному воспитанию, умению вести педагогическое просвещение родителей, привлекать их к совместной работе [2]. А

также молодые педагоги, да и вообще многие учителя, редко сталкивались с интерактивной доской, мультимедийными установками. Другая трудность может быть связана с тем, что молодой учитель может столкнуться с проблемами, как лучше поддерживать дисциплину в классе, как реагировать на неуместные или провокационные высказывания учащихся, как удерживать временной регламент в структуре урока.

Трудности организационного плана связаны с самоорганизацией и планированием своего рабочего времени и отдыха. В результате, педагогу не хватает времени на проверку тетрадей и подготовку к уроку, на выполнение других трудовых обязанностей, в связи с чем возрастает риск возникновения синдрома эмоционального выгорания, ухудшения общего самочувствия и даже потери интереса к работе [2].

Констатирующий этап эксперимента реализовывался на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 35» г. Владивостока», были также задействованы участники «Школы молодого педагога г. Владивостока». В экспериментальной работе приняли участие: 20 педагогов, попадающих под статус «молодой специалист». Были использованы методы: анализ продуктов деятельности педагогов, тестирование (тест-опросник МУН, опросник К.Томаса «Определение способов регулирования конфликтов» и др.).

Полученные нами данные представлены в рисунках №1, 2, 3.



Рисунок № 1. Результаты «Теста-опросника МУН»

Исходя из полученных нами данных, мы можем утверждать, что большинство из опрошенных находятся на первом уровне, которому соответствует мотив боязни неудачи, малоинициативны, избегают ответственных заданий, изыскивают причины отказа от них. Ставят перед собой неоправданно завышенные цели, плохо оценивают свои возможности. В других случаях, напротив, выбирают легкие задания, не требующие особых усилий. При выполнении заданий в условиях дефицита времени, результативность деятельности ухудшается.

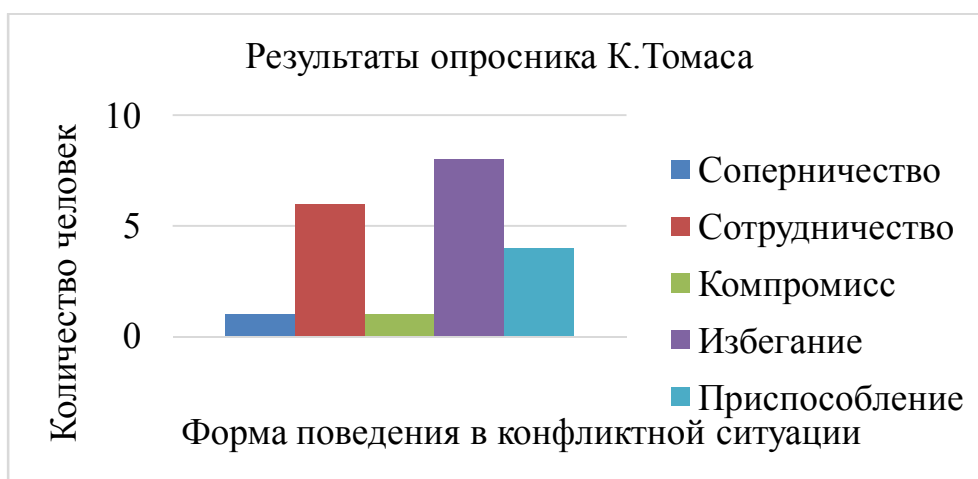


Рисунок № 2. Результаты опросника К. Томаса «Определение способов регулирования конфликтов»

Исходя из графической интерпретации полученных данных, мы можем отметить, что такие формы поведения в конфликте как «соперничество» и «компромисс» слабо выражены у респондентов. Преобладают такие стратегии поведения, как «избегание», «сотрудничество» и «приспособление». Нами были также проанализированы рефлексивные эссе молодых педагогов, которые были участниками городских конкурсов. Информация, изложенная молодыми педагогами в них, подтвердила наши выводы. Опираясь на полученные данные мы построили диаграмму (рисунок № 1), отражающую преобладание той или иной трудности в деятельности молодых специалистов.

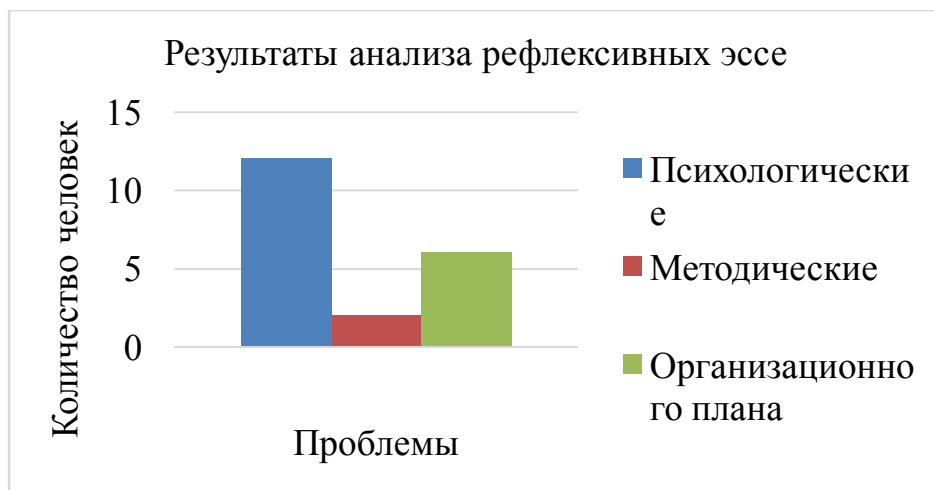


Рисунок №3. Результаты анализа рефлексивных эссе молодых педагогов.

Данные свидетельствуют о том, что большая часть молодых специалистов испытывают в массе трудности психологического плана, что обусловлено эмоциональной нестабильностью в профессиональном и личностном общении, а также наличием специфических, для данного возраста, особенностях (перфекционизм, потребность в признании, открытость в общении со сверстниками и т.д.).

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что:

- на процесс взаимодействия молодого специалиста с учащимися оказывают влияние множество факторов;
- трудности взаимодействия молодого педагога с учащимися в большинстве своем связаны с отсутствием педагогически верного стиля общения, профессионального опыта, отсутствием возможности оперативно получить помощь в решении педагогических ситуаций;
- по результатам нашего исследования, большинство молодых специалистов испытывают трудности психологического плана.

Литература

1. Степанова И. Ю. Становление профессионального потенциала педагога в процессе подготовки [Электронный ресурс] : Монография / И. Ю. Степанова. - Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2012. - 399 с.
2. Тьютор в образовательном пространстве / Сергеева В.П., Сергеева И.С., Сороковых Г.В., Зиборова Ю.В., Подымова Л.С. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 200 с.

© О.В. Лисицкая, 2018

© Е.М. Станкевич, 2018

Манишева Елена Валерьевна,
заведующая ДООУ Всесоюзного детского центра «Океан»,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
Mansheva77@mail.ru

Петрова Галина Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
petrova1001@mail.ru

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация Представленные в статье материалы иллюстрируют попытки авторов определить сущность инициативности, особенности ее проявления у детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: инициатива, инициативность, инициативная личность.

Abstract The materials presented in the article illustrate the authors' attempts to determine the essence of initiative, the features of its manifestation in preschool children in pre-school educational institutions.

Keywords: initiative, initiative, initiative personality.

Инициативность выделена психолого-педагогической наукой и практикой как основная линия развития ребенка в дошкольном детстве, что подтверждено общественным признанием на самом высоком уровне и закреплено Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Анализ психолого-педагогической литературы дает возможность для выделения основных характеристик понятия «инициативность»: устойчивость, помогающая противостоять негативным влияниям; активность, проявляющаяся в мотивах и волевых качествах, направленных на конкретные достижения в разнообразных видах деятельности; самостоятельность и даже продуктивность в деятельности (Петрова Н. В., Трандина О. П.). В итоге инициативность можно рассматривать как интегративное качество личности, характеризующееся мотивационной готовностью к выполнению той или иной деятельности, определенными знаниями (представлениями) о ходе ее выполнения, соответствующими репродуктивными и продуктивными умениями, а также осознанным отношением к цели и результату деятельности.

Соответственно, под «инициативой» следует понимать высокий уровень активности, проявляющийся в стремлении к начинанию какого-либо дела и способности к самостоятельным осознанным действиям во взятой на себя роли. Инициативную личность можно рассматривать как социально-активную, способную брать на себя руководящую роль, ответственность и самостоятельно добиваться успеха.

Дошкольное детство – особый период взросления ребенка, имеющий свои особенности в отношении инициативности как развивающейся характеристики личности.

Наиболее интересно связь развития инициативности и возраста ребенка отражена в работах Э. Эриксона [5, с. 130].

Вторая стадия развития личности, приходящаяся на возраст пребывания ребенка в дошкольном учреждении, по Э. Эриксону, состоит в формировании и отстаивании ребенком своей автономии и независимости. Она начинается с того момента, как ребенок начинает хо-

дить. На этой стадии ребёнок осваивает различные движения, учится не только ходить, но и лазать, открывать и закрывать, держаться, бросать, толкать и т.п. Дети наслаждаются и гордятся своими новыми способностями и стремятся всё делать сами.

От 3 до 6 лет, который Эриксон называл «возрастом игры», разворачивается конфликт между инициативой и чувством вины (положительный и отрицательный полюсы развития). Эти два качества находятся в обратно пропорциональных отношениях, поэтому можно говорить о том, что если в этом возрасте не развивается инициативность, то ее место занимает возрастающее чувство вины. В благоприятных условиях дети начинают интересоваться различными трудовыми занятиями, пробовать новое, контактировать со сверстниками. В это время социальный мир требует от ребенка активности, решения новых задач и приобретения новых навыков, у него появляется дополнительная ответственность за себя, за более младших детей и домашних животных. Это возраст, когда главным чувством идентичности становится «Я — то, что я буду». Позиция Взрослого и его поддержка являются определяющими для успешного развития инициативности.

«Конструирование деятельности растущих людей... всегда происходит в процессе взаимодействия с Миром Взрослых. По сути, перед нами две системы деятельности: ребенка и взрослого. Они существуют и параллельно, и взаимосвязанно» [3, с. 94]. Взрослые – носители деятельности. В рамках Взрослого Мира (владеющего орудиями, знаками, смыслами, отношениями) ребенок должен не только принять, освоить эту деятельность, но и создать, сконструировать в процессе взаимодействия со взрослыми ее для себя, что все в большей степени и позволяет ему не только приобретать умения, навыки, осваивать нормы взаимоотношений, но и творчески раскрывать свою субъектную сущность» [3, с. 97].

Деятельность, и, следовательно, инициативность будет связана с освоением ребенком двух ее сторон: предметной (практической и познавательной) деятельности и деятельности, направленной на развитие взаимоотношений с людьми, обществом. Исследованиями, проведенными лабораторией Фельдштейна Д.И., выявлено, что «предметно-практическая деятельность по осмыслению мира вещей связана с оценкой ребенком своих возможностей, а в деятельности по развитию человеческих взаимоотношений актуализируется его потребность в утверждении себя среди разных людей, оценка себя среди них» [3, с. 103]. В каждый период жизни ребенка актуализируется то одна, то другая составляющая деятельности. Причем активизация одной стороны не вытесняет, а создает новые возможности для развития ребенка.

В возрасте до трех лет идет «накопление» самостоятельности за счет узнавания вещей, их свойств и манипулирования с предметным миром. С 3-х до 6 лет изобретательство в действиях, в речи позволяют сформироваться инициативности, которую Э. Эриксон обозначил как предприимчивость. Взрослые, поощряя энергичные и самостоятельные начинания ребенка, признавая его права на любознательность и фантазию, способствуют становлению инициативности, расширению границ независимости, развитию творческих способностей, способности фантазировать.

Таким образом, развивая обе стороны деятельности в дошкольном учреждении, можно обеспечить собственную (самотивированную) активность ребенка, т.е. инициативность.

Обозначив сущность инициативности, и связав ее с деятельностью, можно обозначить значимые ее проявления в дошкольном детстве. Инициативность дошкольника можно отследить: а) по тому, насколько он охотно выполняет старое дело или берется за новое; б) выходит за пределы предложенных вариантов действий.

Инициатива ребенка - это его внутренний толчок к изменениям и движению. Ребенок может просчитать в определенных ситуациях свои будущие шаги, поэтому инициатива – осознанна, она требует развития умелости, обеспечиваемой развитыми мышлением, волей, памятью. Инициатива напрямую связана с внутренним побуждением человека, и позволяет ему овладеть различными видами деятельности. В исследованиях развития личности инициативу детей рассматривают как врожденное качество, данное природой, которое развивается в специально созданных условиях.

Особенную роль в процессе порождения инициатив играют «неопределённые, неяс-

ные, неустановленные» знания у ребёнка [1], именно в них формируются глубинные внутренние противоречивые импульсы развития ребенка. Они провоцируют и в то же время поддерживают детскую инициативу посредством взаимодействия с уже установленными знаниями и опытом, становясь предпосылкой для саморазвития, самостимуляции мышления и оптимизации потребностей ребенка.

Интерес для понимания инициативности представляет и такой феномен как спонтанность. По мнению Я.Л. Морено, спонтанность присуща даже самым маленьким детям. Без нее они не смогут развиваться. У.Э. Фромма [4] находим: «...Спонтанная активность - это не вынужденная активность, навязанная индивиду его изоляцией и бессилием; это не активность робота, обусловленная некритическим восприятием шаблонов, внушаемых извне. Спонтанная активность - это свободная деятельность личности; в ее определение входит буквальное значение латинского слова *sponte* - сам собой, по собственному побуждению». В концепциях свободного воспитания (О.С. Газман, А.М. Лобок, А.Н. Тубельской и др.) находим характеристики, близкие по смыслу категории спонтанности: о человеке как субъекте выбора по отношению к самому себе; о превалировании внутренней сущности над природными и средовыми факторами, воздействующими на человека; о свободе как самопроизвольной деятельности; о неадаптивной активности как основе творческого самовоплощения; ситуативности как основном условии самостоятельности.

В результате анализа можно сделать вывод, что спонтанность как педагогический феномен определяется как сложное интегративное личностное образование, проявляющееся в способности к автономному существованию на основе развитой неадаптивной активности, креативности как условия нестандартного решения проблем и достаточного уровня когнитивного развития. Факторами, влияющими на развитие спонтанности, являются ситуативность, содейтельность как область актуальных потребностей во взаимопонимании и адекватном восприятии реальности [2].

Спонтанность – это радость, это игра, это танец, это предвкушения и волнующая неопределенность. Это любовь, креативность, вдохновение, удовольствие от ежедневных действий.

Таким образом, можно сказать, что спонтанность порождает инициативность. Поддерживая природные силы ребенка, развивая инициативность, мы, по сути, создаем условия для развития становящейся субъектности взрослого человека.

Проиллюстрируем проявление инициативности ребенка в поддерживающих условиях ДОУ. После игры с элементами рисования в средней группе (4-5 лет), в ходе которой дети научились рисовать орнамент, воспитатели отметили, что на следующий день орнаментом были разрисованы машинки и дома на рисунках восьми детей уже во время занятий по выбору. Следующая зарисовка – «зелёный патруль» (уход за комнатными растениями): дети подготовительной группы после наблюдений за ростом комнатных растений, к каждому растению сделали своеобразную Ленту времени, где в виде кадров из киноленты нарисовали периоды роста. Один из мальчиков сказал: «На память цветочку!». Ещё хочется отметить такой фрагмент: после проведения Воспитательных диалогов и совместного прочтения сказки «Цветик-семицветик», педагоги старшей группы (5-6 лет) отметили, что дети стали бережнее относиться и к игрушкам, и друг с другом стали вести себя по-другому.

Подводя итог, можем сказать, что разные способы поддержки инициативы ребенка будут эффективны тогда, когда и взрослые, и дети наполняют совместную жизнь традициями, увлечениями, интересами, при условии доброжелательных отношений в группе обеспечивается эмоциональное благополучие каждого ребенка.

В основе обновления образовательного процесса в дошкольном учреждении сегодня лежит конструирование социальной ситуации развития детей, которая способствует поддержке детской инициативы.

Литература

1. Коротаева Е.В., Святцева А.В. Подходы к развитию инициативности детей старшего до-

- школьного возраста // Современные проблемы науки и образования.–2016.–№2.
2. Орехова Н. В. Осмысление спонтанности как педагогического феномена // Известия ВГПУ. 2010. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osmyslenie-spontannosti-kak-pedagogicheskogo-fenomena> (дата обращения: 01.11.2017).
3. Фельдштейн Д.И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) /Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. – 336 с.
4. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя /пер. с англ. И. Дудинский. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. - 672с.
5. Эриксон Эрик Г. «Детство и общество». Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. - СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.- 592 с.

© Е.В. Маншева, 2018

© Г.Н. Петрова, 2018

УДК 37.01

*Махинин Александр Николаевич,
кандидат педагогических наук, доцент,
Воронежский государственный
педагогический университет,
г. Воронеж, Россия,
alex-makhinin@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. Автор анализирует изменения в современном мировом информационном обществе, которые оказывают существенные влияния на процесс обретения человеком позитивной гражданской идентичности и интеграцию его в современный социум, которая, по мнению автора, является отражением новой парадигмы образования. Следовательно, можно говорить о педагогическом процессе ее формирования в школьном возрасте.

Ключевые слова: гражданская идентичность, гражданин, информационное общество, учащиеся, социализация.

Abstract. The author analyzes changes in modern world information society which have significant effect on process of finding by the person of positive civil identity and his integration into modern society which, according to the author, is reflection of a new paradigm of education. Therefore, it is possible to speak about pedagogical process of its formation at school age.

Keywords: civil identity, citizen, information society, pupils, socialization.

В начале XXI века современный человек оказался «на границах» множества социальных и культурных миров, очертания которых становятся все более размытыми вследствие активизации процессов глобализации культурного пространства, усложнения коммуникативных контактов, расширяющейся плюрализации культурных языков и кодов, а также неконтролируемой и стимулирующей вышеназванные процессы миграционной активностью. По своей сути открытое информационное пространство с его неизменной интенсификацией социальной мобильности и сетевых взаимосвязей достаточно быстро и существенным образом способствовали изменению привязанностей и представлений о собственном месте в мире людей, включенных в эти процессы. Признавая и переживая свою сопричастность к макрогрупповым множествам, человек сегодня является обладателем сложной, множественной идентичности. Это неудивительно, поскольку в условиях информационного общества идентификационное пространство индивидов и социальных групп выходит далеко за пределы отдельного государства. Изменение системы международных отношений и функций государственных структур вследствие распространения интернета обусловили значительные пере-

мены в системах отношений «индивид-общество» и «гражданин-государство». Формирование современной макросоциальной идентичности обусловлено возникновением новых объектов идентификации (мировое сообщество, интернациональные профессиональные сообщества, сетевые сообщества) и новых форм идентичности (виртуальной, космополитической), не привязанных к определенному территориальному пространству [7].

Теории информатизации и виртуализации общества, появившиеся в 1980-1990-х годах, внесли существенные изменения в существующие представления о гражданстве, национальной и гражданской идентичности. Многие теоретики современного общества – У. Бек, Э. Гидденс, М. Кастельс, Ф. Фукуяма и др. – затрагивают тему изменения принципов взаимоотношения человека с государством в информационную эпоху. З. Бауман даже утверждает, «что обсуждение проблемы идентичности может сказать больше о нынешнем состоянии человеческого общества, чем известные концептуальные и аналитические результаты его осмысления» [1, с. 176-177]. Первоначально теории информатизации общества представляли происходящие перемены в оптимистичных терминах – как начало новой эры, в которой упорочение социальных связей приведет к возникновению «единого мира». Так, П. Штомка указывает, что в наши дни человечество «переходит от модели изоляции к модели глобализации, впервые в истории превращаясь в социальную целостность, охватывающую всех людей, живущих на земле» [6]. Современные процессы унификации затрагивают не только структуру и формы потребления (прежде всего потребления «западного типа»), но и стили жизни, художественные вкусы и культурные предпочтения [6, с. 602-620].

Однако сейчас уже очевидно, что происходящие процессы с современным информационном обществе существенно усложняют понимание сущности макросоциальной идентичности, что мир изменяется намного быстрее, чем идет процесс осмысления социокультурных трансформаций и их последствий для человека. В то время как выбор новых стратегий культурной политики государства происходит еще медленнее. Вследствие информатизации общества каждый отдельно взятый индивид оказывается в центре коммуникативного пространства, основанного на глобальном взаимодействии, которое влияет на развитие идей, норм, ценностей, моделей поведения. В ситуации структурных перемен в социокультурной сфере в современной России усиливаются разнонаправленные кризисные процессы, нарастает общая конфликтогенность и усиливается атомизация индивидов в обществе. В этих условиях способность к сохранению придает общей российской как макросоциальной идентичности репродуктивный характер. Но фрагментированное конфликтное самосознание вполне может послужить причинами, вызывающими к жизни такие социокультурные трансформации, которые могут привести к элиминации базовой макросоциальной идентичности. Таким образом, «борьба за идентичность против попыток других присвоить и воспроизводить элементы культурной традиции» [2], которая воспринимается как «своя», сегодня представляется насущным выражением современной эпохи.

Действительно, за сравнительно небольшой отрезок времени так называемый постмодернистский этап заявил свои права на различие и многообразие в качестве своих программных лозунгов. Дискредитация монологических «великих повествований», которые гомогенизировали большие социальные группы и в крупные социально-культурные единства, в итоге способствовала усложнению культурного пространства и оформлению множества различных дискурсов с функцией легитимации новых идентичностей. Именно современная эпоха постмодерна с характерными для нее символами времени (нестабильность, подвижность, пограничное состояние социальной нормы и т.п.) актуализировало то обстоятельство, что производство и поддержание различий стало невообразимо востребованным. В силу этого собственная уникальная идентичность начинает рассматриваться в качестве ценного и уникального ресурса, который следует отстаивать и защищать, поскольку достижение непротиворечивой идентичности, которая означает целостное отражение собственного «Я», все больше превращается в самопроектирование, продуцирующим различные «экспериментальные ситуации» с неопределенным исходом. Важнейшим признаком современности становится исчерпанность социального начала, преобладавшего в обществе индустриально-

модернистского типа, и крах «человека общественного» [1]. Вследствие этого феномен идентичности в настоящее время часто выступает как объяснительный принцип современных мировых процессов.

Все вышесказанное позволяет нам задать следующие вопросы: способна ли современная система образования продуцировать и транслировать актуальные современной ситуации развития и общественной морали образцы и нормы должного поведения? Может ли образование помочь дать ответы современным людям на извечные вопросы «кто я?», «для чего пришел в этот мир?» и т.п. Наконец, способствует ли воспитанию у молодого человека гражданских качеств, чувства долга и ответственности перед Родиной, любви к Отечеству и готовности жить и работать на благо страны и сограждан? Эти вопросы помогают нам сформулировать ряд противоречий, актуальных для современной системы образования и состояния общества, а именно между:

- социально-государственным заказом на подготовку социально-активного подрастающего поколения и отсутствием должной ориентации современной школы на развитие гражданской позиции учащихся;
- востребованностью у школьников практик гражданской самореализации и неразвитостью педагогических условий оформления у них гражданской позиции, и крайне недостаточным методическим инструментарием практико-ориентированных концепций в контексте педагогической работы с феноменом гражданской идентичности в системе образования;
- требованиями ФГОС общего образования к подготовке общекультурной личности и дефицитом методик, жизнеспособных к реализации указанных проблем.

При этом мы также должны учитывать, что педагогическая работа с феноменом идентичности как таковым особенно трудоемка в силу его подвижности и сложной структурированности. Результаты наших исследований позволяют нам рассматривать российскую идентичность как макросоциальную в виде перевернутой пирамиды, в основании которой находится родовая идентичность, этнокультурная идентичность (этничность) располагается в середине, а в самом широком, верхнем слое, мы считаем возможным разместить гражданскую идентичность (в трактовках других авторов может представлять как государственная, национальная идентичность и их взаимосочетания, что излишний раз, по нашему мнению, дифференцируют пока близкие и не до конца разделенные реальности) [3]. Выделенные поля следует понимать как последовательные исторические модификации макросоциальной идентичности, которые в процессе исторической динамики не отрицали друг друга, а развивались по принципу взаимодополнительности. М.В. Шакурова справедливо отмечает, что «в понимании гражданственности и патриотизма необходимо исходить из их социально-политического звучания, тогда как есть и психолого-педагогическое: прежде чем стать гражданином и патриотом своей малой или большой Родины, необходимо научиться быть ответственным за обязанности, наложенные теми общностями, к которым принадлежишь (семья, класс, школы и т.п.) и научиться гордиться ими» [5]. Российская идентичность по своей структуре многоэлементна. Это является следствием поликультурного социума, представленного разными народами, религиями, языками, традициями, социальными ролями – всем тем, что, в широком смысле, обществоведы называют культура. Вследствие этого субъекты больших макросоциальных общностей могут обладать множественной идентичностью (в том числе в соответствии с указанной иерархической вертикалью).

При этом гражданская идентичность не может быть сведена только к рецепции и локализации индивидом своего пространственно-географического состояния. Такая идентичность понимается нами как сложное когнитивно-ценностное образование, которое включает в себя знания о той социальной общности, к которой принадлежит индивид, ее ценностях, моделях социально одобряемого и должного поведения и пр. То есть, когда в ситуациях обратной реакции на вопрос «Кто я?» человек говорит о себе как «россиянине», «гражданине», то это на самом деле означает, что такие самообозначения, скорее всего, предполагают наличие сложного комплекса чувств и представлений личности по отношению к собственному статусу, совокупности прав и обязанностей. Человек примеривает и принимает на себя образ

члена данной общности, а ее нормы и ценности становятся в таком случае регуляторами в его повседневной жизнедеятельности. На основании этих представлений, оценок и отношений субъект способен дифференцировать свое окружение, осуществлять саморефлексию на предмет соответствия принятым в референтном для него сообществе образцам и нормам поведения. Что очень важно, гражданская идентичность основывается на актуальных и значимых в данный момент времени образах, членства, принадлежности.

Формирование осознания российской гражданской идентичности должно включать в себя разные антропо-образы, которые позволят ей стать целостной, а не эклектичной. Таковыми образами могут быть:

- образ жителя конкретной территории (территориальная идентичность);
- образ гражданина России, наследника традиций, памяти, истории определенного государства (гражданская идентичность);
- образ представителя определенной этнической группы, наследника традиций определенного народа или общности, состоящей из представителей различных народов и народностей, но объединенных единой государственностью (этнокультурная идентичность) [4].

В противном случае, по мнению М.В. Шакуровой, идеализированные образы и антропо-образы могут послужить основанием для негативной гражданской идентичности или вообще не приведут к ее оформлению, т.к. происходит нарушение принципа человекоразмерности идентичности, который отвечает за перевод нравственной установки и/или абстрактных образов и образцов в «реально осуществляемую в данном сообществе проекцию» [4].

Продуктивным является, с нашей точки зрения, говорить о педагогически возможном процессе формирования гражданской идентичности подрастающего поколения. Формирование осознания российской гражданской идентичности должно стать преемственным на ступенях начального и основного общего образования. ФГОС НОО в качестве личностных результатов определяет «сформированность основ гражданской идентичности». Для формирования основ гражданской идентичности в системе образования необходимо поддерживать значимость референтного сообщества для учащихся; поддержание их заинтересованности в общеклассных и общешкольных мероприятиях и вдумчивое отношение к ним (возможно при условии, если они являются значимыми педагогическими событиями для личности учащегося); стимулирование активности педагогического коллектива в проявлении себя как россиян; согласованное мнение и отношение к таким образам, как «гражданин», россиянин» в педагогическом коллективе, а также родителей и всех участников школьного сообщества; деятельностных проявлений в случае обозначения себя как гражданина и россиянина; консолидировать усилия взрослых субъектов воспитания.

Инструментами формирования российской гражданской идентичности становится Программа воспитания и социализации, что закрепляет ФГОС ООО, указывая на «... приобщение обучающихся к культурным ценностям своего народа, своей этнической или социокультурной группы, базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них российской гражданской идентичности» [8].

Каковы основные риски при формировании осознания гражданской идентичности?

Во-первых, подход к личностным результатам (как отдаленным результатам) освоения ООП ООО может стать формальным, а на первый план выйдут предметные и, в лучшем случае, метапредметные.

Во-вторых, многие педагоги могут посчитать, что вопросы, связанные с формированием гражданской идентичности, должны решать исключительно через предметную деятельность, т.е. уроки и внеурочные занятия по истории, обществознанию, праву, географии, литературы, МХК. В то время как личностные результаты освоения ООП ООО – результаты, над которым должен работать весь педагогический коллектив образовательной организации.

В-третьих, существует опасность, что диагностика гражданской идентичности как личностного результата может стать формальной из-за того, что одно из требований ФГОС к личностным результатам – неперсонифицированность оценки (вследствие дефицита валид-

ной индивидуальной оценки проверки личностных результатов).

В-четвертых, многие педагоги могут отождествлять гражданскую идентичность с национально-государственной или этнической идентичностью, не понимая, что последнее является лишь отдельным элементом в системе социальной идентичности личности.

В-пятых, отсутствие достаточной степени консолидации и социального партнерства между различными институтами социализации (образовательных и общественных организаций, семьи, СМИ, организаций дополнительного образования и т.д.) в вопросе формирования гражданской идентичности у подрастающего поколения.

Важным ориентиром при построении предлагаемой модели школы должно стать реальное участие детей и подростков в реализации деятельностных форм образования и воспитания, в том числе социальных проектах, гражданских инициативах, что имеет огромное значение для успешной социализации личности, создает условия для формирования гражданской идентичности личности учащихся.

Однако, даже при реализации педагогической работы по формированию гражданской идентичности школьников в рамках предлагаемой модели сохраняется ряд вопросов по консолидации усилий всех субъектов образования. Одним из педагогически продуктивных вариантов нам видится в интегративном подходе: через взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности посредством включения школьников в широкое социальное пространство. В организации такой работы мы видим одно из важных условий эффективности педагогической работы по формированию гражданской идентичности учащихся (см. рис. 1).

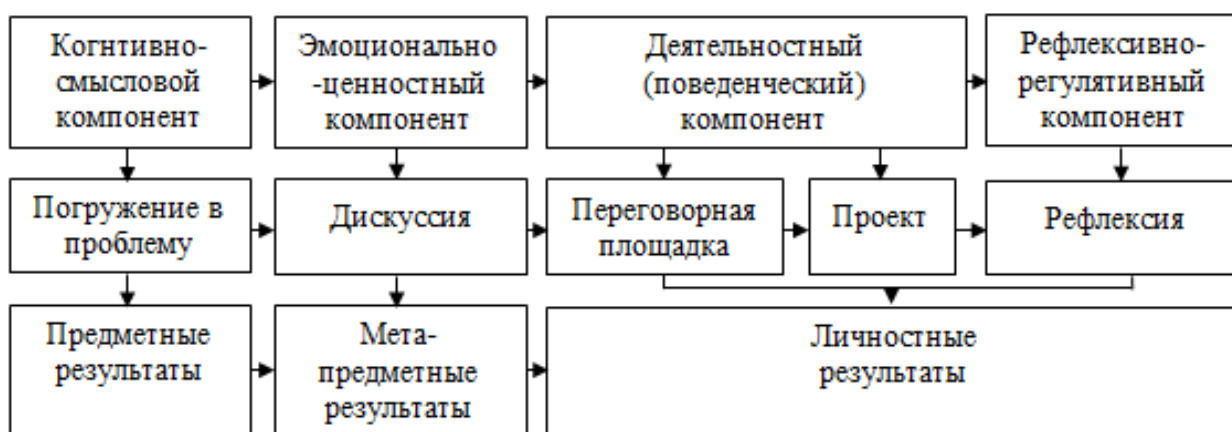


Рис. 1. Логика педагогической работы в контексте формирования гражданской идентичности в образовательной организации

Таким образом, действительное, неимитационное формирование российской гражданской идентичности учащихся возможно только через приобретаемые в школьной жизни ощущение, сознание и опыт гражданственности (в делах класса, школьного сообщества, в социальных инициативах школы), в результате чего у подрастающего человека могут сформироваться правильное устойчивое понимание и видение себя как гражданина, патриота и россиянина. То есть, можно с уверенностью утверждать, что установка на формирование гражданской идентичности сегодня может рассматриваться в качестве ценностного ориентира методологии образования в социальной и образовательной деятельности российского общества и государства. При этом забота семьи, школы, общества и государства - обеспечить жизнестойкость такого воспитывающего пространства, которое должно стать нормой жизни для современных поколений детей. Однако остается вопрос: как долго само современное общество будет идти к таким нормам? Хочется надеяться, что мы станем свидетелями и активными участниками этого разворота.

Литература

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. – М.: Логос, 2005. – 390 с.

2. Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / Отв. ред. В.С. Магун. – М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 2006. – 327 с.
3. Махинин А.Н. Педагогические условия формирования российской гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности в образовательном учреждении: монография / А.Н. Махинин, М.В. Шакурова. – Воронеж: ВГПУ, 2012. – 108 с.
4. Шакурова М.В. Диагностика результатов процесса формирования гражданской идентичности // Классный руководитель. – 2014. – № 1. – С. 58-72;
5. Шакурова М.В. «Я» в контексте «МЫ»: о сущности социокультурной идентичности личности // Известия ВГПУ. – 2013. – №1(260). – С. 101-106.
6. Штомпка П. Социология: Анализ современного общества. – М.: Логос, 2005. – 664 с.
7. Wallerstein I. Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System // Featherstone M. (ed.) Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity. – L.: SAGE, 1994. – P. 42–51.

© А.Н. Махинин, 2018

УДК 378.124

*Мелентьева Марина Александровна,
преподаватель АФГТ,
Луганский национальный университет им. Владимира Даля,
г. Луганск, ЛНР,
melentevamar@rambler.ru*

ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы высшей школы с точки зрения современного студента, анализируется влияния общественного мнения и сложившихся стереотипов на преподавание. Рассматриваются такие качества как коммуникативность, гибкость, эмпатичность, рефлексивность, способность к сотрудничеству, толерантность благодаря которым складывается профессионально-психологический портрет преподавателя.

Ключевые слова: студент, педагог, профессиональные качества, сотрудничество, проблема преподавания.

Annotation. The article deals with topical problems of higher education from the point of view of a modern student, analyzes the influence of public opinion and stereotypes on teaching. We consider such qualities as communicability, flexibility, empathy, reflexivity, ability to cooperate, tolerance due to which the professional psychological portrait of the teacher develops.

Keywords: student, teacher, professional qualities, cooperation, teaching problem.

Постановка проблемы. Важными компонентами в структуре личности преподавателя ВУЗа являются профессиональные качества - индивидуальные особенности субъекта деятельности, влияющие на его эффективность. Интеллект и эмоциональные особенности жизни преподавателя формируют профессионально значимые качества личности педагога и существенно влияют на результаты профессиональной и педагогической деятельности и определяют индивидуальный стиль учителя. На сегодняшний день отсутствует парадигма обобщения наиболее важных качеств современного педагога высшей школы. Что, собственно и является объектом исследования этой статьи. Задача формирования профессиональной компетентности современного педагога чрезвычайно сложна и злободневна. Впервые преподавательская деятельность в высших учебных заведениях возникла в первом веке до нашей эры в Древней Греции, но пройдя сложный путь развития, мы пришли к тому, что в современной психолого-педагогической литературе отсутствует определение понятия «профессиональная компетентность».

Каждый педагог несет ответственность за студентов, но вместе с тем отвечает и за са-

мого себя, и за свою профессиональную подготовку, и свое право быть профессионалом. Педагогический труд - это сложная ролевая деятельность и именно в стиле, способах воздействия на личность студента и проявляется субъективный фактор преподавателя. Общение преподавателя со студентами является одновременно и процессом обмена ценностями, научной информацией, и процессом обмена чувствами, правилами поведения, мыслями, отношениями и т.д. Чем выше ценностный потенциал такого общения, тем привлекательнее преподаватель для студентов. При этом сильные самостоятельные студенты больше нуждаются в обмене научной информацией, средствами и способами ее применения, а слабые студенты - более зависимы от преподавателя, поэтому больше заинтересованы в эмоциональных компонентах сотрудничества - сочувствии, внимании, доброжелательности, поощрении и т.д.

Основная часть. Современные исследования выделили доминантные качества личности преподавателя, при отсутствии которых невозможно эффективно и результативно заниматься педагогической деятельностью. Это такие качества как: социальная активность, уравновешенность, целеустремленность, справедливость, обаяние, честность, современность, гуманность, эрудиция, педагогический такт, толерантность, педагогический оптимизм и др.

Данные качества во многом дублируют данные опроса требований к личности педагога, проводимые на нашем факультете (Антрацитовский факультет горного дела и транспорта).

Опираясь на мнения 88 студентов, мы выяснили, что для студентов важны такие качества личности, как справедливость – 87 %; честность – 70,5 %; доброта – 62,5 %; отзывчивость – 66 %; требовательность – 47,5 %; понимание – 45,5 %; современность – 44 %; чувство юмора – 42,5 %; простота в общении – 23 %; тактичность – 15 %; общительность – 13,5 %; объективность – 11 %; эмпатия – 10,5 %.

Последние социологические исследования студентов показали, что изменился вектор ценностных ориентаций современного студенчества. По утверждению Ф.Л. Ратнера профессионализм, занимавший всегда первое место в этом рейтинге, уступил место таким личностным качествам преподавателя, как порядочность, доброта, эмпатия. Вот почему наиболее приемлемой на современном этапе является технология педагогики сотрудничества, главной идеей которой является равенство преподавателя и студента, равенство не в смысле одинаковости или равноценности знаний и опыта, а равенство в праве каждого познавать мир без ограничений [6, с. 624].

Конечно же, исследование указало и на негативные качества педагога: неуравновешенность, высокомерие, агрессивность, рассеянность, забывчивость, которые не приводят к положительному результату в обучении и воспитании студентов.

Необходимо сделать упор на противопоказаниях к педагогической деятельности. К ним относятся следующие: нравственная нечистоплотность, грубость, беспринципность, некомпетентность в вопросах воспитания и преподавания и т.д. Важную роль играет педагогическая культура преподавателя ведь - это тот уровень образованности, с помощью которого передают профессиональные знания. Преподаватель сегодня не может быть просто лектором, способным излагать основы научных знаний. Успех формирования ценностных ориентаций будущих специалистов, их социального и гуманистического мышления будет проходить успешнее, если глубокие профессиональные знания преподавателя, работающего с ними, будут гармонично сочетаться с его общей эрудицией и всесторонней культурой. Он должен обладать не только «возбужденностью» мысли, которая позволяет находить нестандартные ответы на вопросы, зажигать и волновать обучаемых, уметь развивать их способности, самостоятельность и пытливость, но и быть притягательным примером для подражания. Гибкость преподавателя включает гармоничное сочетание эмоциональной, интеллектуальной и поведенческой сторон. Со стажем работы в вузе у преподавателя возрастает стереотипность мышления, закрепляются защитные психологические реакции, ведущие к снижению критичности, повышению авторитарности, неспособности принять другую точку зрения. Все это препятствует взаимопониманию преподавателя и студента, снижает эффективность педагогической деятельности, приводит к профессиональной деформации личности преподавателя, не позволяет учащимся стать самостоятельными, конкурентоспособными.

Как профессиональное качество, гибкость можно определить также как проявление требовательности и строгости наряду с добрым отношением к студентам, владение разными способами организации занятия, а также признание за студентами права на ошибку.

В трудах Г.У. Матушанского, Ю.В. Цвингер дана классификация профессионально значимых способностей, качеств и индивидуально-психологических особенностей преподавателей высшей школы. Так, авторы приводят такие профессиональные качества: педагогические, дидактические, академические, коммуникативные, конструктивные, экспрессивные, организаторские. Профессионально важные качества авторами сведены в две группы: а) качества профессионально-педагогической направленности: интерес к педагогической профессии, педагогическое призвание, профессионально - педагогические намерения и склонности, педагогический такт, педагогическая авторитетность, самокритичность, профессионально-педагогическая компетентность, педагогическое прогнозирование, отзывчивость, педагогическая справедливость; б) нравственные качества личности: гражданская позиция, гуманизм, честность, моральная устойчивость, трудолюбие. К индивидуально-психологическим особенностям ученые относят чувство юмора, стрессоустойчивость, волевые качества, интеллигентность, творческое воображение, толерантность (терпимость), хорошая память, обаяние, находчивость [4, с. 85]. Русский педагог и психолог П.Ф. Каптерев отметил такие значимые качества преподавателя, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность, остроумие, ораторские способности, артистичность [3, с. 224].

Акмеологический подход присущ научным исследованиям Марковой А.К., в трудах которой к значимым качествам преподавателя отнесены эрудиция, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция, импровизация, наблюдательность, оптимизм, находчивость, предвидение и рефлексия.

Представляют интерес взгляды и классификация важных черт в личности педагога, которые представлены в трудах советского российского психофизиолога, биофизика и психолога В.П. Симонова. Ученый в своих научных работах классифицирует, во-первых, психологические черты личности как индивидуальности:

а) сильный, уравновешенный тип нервной системы; б) тенденция к лидерству; в) уверенность в себе; г) требовательность; д) добросердечие и отзывчивость; е) гипертимность;

во-вторых, представляет качества педагога в структуре межличностных отношений; а) преобладание демократического стиля общения с учащимися и коллегами; б) незначительные конфликты только по принципиальным вопросам; в) нормальная самооценка; г) стремление к сотрудничеству с коллегами; д) уровень изоляции в коллективе равен нулю;

в-третьих, отмечает профессиональные черты личности преподавателя: а) широкая эрудиция и свободное изложение материала; б) умение учитывать психологические возможности учащихся; в) темп речи – 120-130 слов в минуту, четкая дикция, общая и специальная грамотность; г) элегантный внешний вид, выразительная мимика и жесты; д) обращение к учащимся по именам; е) мгновенная реакция на ситуацию, находчивость; ж) умение четко формулировать конкретные цели; з) умение организовать всех учащихся сразу; и) проверка степени понимания учебного материала [6, с. 624].

В исследованиях Фреда Стокинга, описаны качества хорошего и лучшего учителя. По его взглядам хороший учитель: - должен уметь отвечать на множество вопросов, но лучший может немного «играть», чтобы учащиеся сами нашли ответ; - легко говорит и объясняет, но лучший знает, как надо быть тихим и внимательным, когда его учащиеся стараются высказать свои мысли; - скромен, знание предмета важнее его самого, но лучший учитель еще более скромн: уважительное отношение к чувствам детей для него важнее, чем «старый глупый предмет»; - знает, что его учащиеся хотят быть ответственными, честными и с хорошими знаниями, но лучший понимает, что честности, ответственности и гражданственности нельзя обучить, т.к. они формируются в ежедневной работе над собой, но не посредством лекций; - стремится контролировать класс, лучший – контролирует самого себя в первую очередь [2].

Итак, оптимальный портрет преподавателя может выглядеть в следующих профес-

сионально важных качествах.

1. Группа профессионально-нравственных качеств: психолого - педагогическое призвание и направленность; профессиональная духовность; профессиональная компетентность; качества воспитателя, руководителя, организатора; идейно-политическая активность; профессиональные интересы и склонности; социальная активность; интеллигентность; гуманность и оптимизм.

2. Группа интеллектуально-стимулирующих качеств: педагогические убеждения преподавателя; умение учитывать психологические черты характера обучаемого; четкая дикция, общая грамотность; элегантный внешний вид, выразительная мимика, жесты; мгновенная реакция на ситуацию, находчивость; умение четко формулировать конечные цели; педагогическая авторитетность; способность организовать коллектив учащихся; способность связать учебный предмет с жизнью; наблюдательность; педагогическая требовательность; образованность в сфере преподаваемого предмета и владение педагогическими технологиями.

3. Группа организационно - коммуникативных качеств: личная организованность и педагогическая общительность; преобладание демократического стиля общения; конструктивные конфликты; стремление к сотрудничеству; нормальная самооценка; эмпатия (осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека, без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания); совокупность навыков и умений осуществления педагогического воздействия на личность и коллектив.

4. Группа личностно-педагогических качеств: сильный, уравновешенный тип нервной системы; тенденция к лидерству; уверенность в себе; требовательность; добросердечность, отзывчивость; придание личной окраски преподаванию; эмоциональная уравновешенность; искусство неформального общения; целеустремленность; желание работать с обучаемыми; способность не теряться в экстремальных ситуациях; обаяние; честность; справедливость; современность; гуманность; эрудиция; педагогический такт; толерантность; педагогический оптимизм.

Приведу общеизвестные, но очень важные для каждого педагога этические правила на основе принципа «Не навреди»:

1. Не унижайте своих студентов, а чаще отмечайте их достоинства и успехи.
2. Не конфликтуйте со студентами, а приобщайте их к сотрудничеству.
3. Не жалуйтесь на студентов, а ищите выход из любой самой сложной ситуации.
4. Не относитесь предвзято-негативно к своим студентам.
5. Не разглашайте секретов ваших студентов, если они их вам доверяют.
6. Не перегружайте студентов непосильными для них задачами и заданиями.
7. Не исключайте того, что в некоторых ситуациях студенты оказываются умнее вас.
8. Не спешите ставить студенту двойку, не заинтересовав, не проявив усилий научить его.
9. Не ищите для всех раз и навсегда установленных требований, а действуйте с учетом ситуации, то есть творчески.
10. Не обольщайтесь, каких бы педагогических успехов вы не достигли. Помните, что у вас всегда есть резервы для творческого саморазвития [7, с. 35-42].

Заключение. Следует заметить, что многие вопросы духовно-нравственного воспитания требуют не изобретения новых приемов, методов, а разумного использования и системного применения старых, общепринятых, таких, например, как вышеперечисленные принципы.

Таким образом, требования к личности педагога высшей школы очень обширны, а профессиональная деятельность - многогранна и многофункциональна. Владение совокупностью комплекса способностей помогает достичь преподавателю вуза высокого уровня мастерства и оказывать эффективное влияние на формирование личности студента.

Слова В.О. Ключевского: «Чтобы быть хорошим преподавателем, нужно любить то, что преподаешь, и любить тех, кому преподаешь», и сегодня вполне актуальны для педагога любого уровня.

Литература

1. Алешина В. Д. Профессиональная компетентность педагога в процессе формирования специалиста // Научное обеспечение системы повышения квалификации, Челябинск, 2006. С.18-22.
2. Исаев И. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебн. пособие для студ высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
3. Карл Роджерс. Личные соображения относительно преподавания и учения. М., «Прогресс», «Универс», 1994, 478 с.
4. Матушанский Р.А., Рогов Г.У., Цвингер Ю.В. Информационно-технологическая подготовка преподавателей высшей школы как средство развития их профессионально важных качеств. – Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2001. – №3
5. Психология и педагогика: Учебное пособие / Под редакцией А.Бодалева, В. Жукова, Л. Лаптева, В.Сластенина. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с.
6. Ратнер Ф.Л. О значении воспитания в образовании личности специалиста // Актуальные проблемы современной экономики России. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Казань: Изд-во НПК «РОСТ», 2007. – С. 642-644.
7. Скрынник Н.Е. Профессионально важные качества преподавателя высшей школы. – Исследование на базе факультета Педагогики и практической психологии Педагогического института Южного федерального университета, 2009. – Интернет-ресурс.
8. Юзефовичус Т.А. Педагогические ошибки учителей и пути их предупреждения: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: МПУ, 1998. - 63 с.

© М.А. Мелентьева, 2018

УДК 371

Москаленко Марина Сергеевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия,
ms.moskalenko@mpgu.edu

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся в младшей школе – важная задача педагога. Успешное развитие позволит интегрироваться и адаптироваться к среднему звену образования, таким образом, обеспечится единство и преемственность образовательных звеньев в контексте ведущей учебной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, младшая школа, сотрудничество, учебная деятельность.

Abstract. Development of communicative universal educational actions at studying at younger school – an important task of the teacher. Successful development will allow to be integrated and adapt to an average link of education, thus, the unity and continuity of educational links in the context of the leading educational activity will be provided.

Keywords: communicative universal educational actions, elementary school, cooperation, educational activity.

Организация учебной деятельности по формированию коммуникативных универсальных учебных действий (далее – УУД) обеспечивает получение учащимися положительных эмоций и одновременно удовлетворяет естественные детские потребности в познании окружающего мира, общении и самореализации. Начальный период в формировании коммуникативных УУД обязательно должен сочетать эмоциональное и рациональное, опираться на дет-

ские интересы и детские темы с целью создания возможностей для эмоционального и интеллектуального самоутверждения ребенка, обеспечить предпосылки учебного сотрудничества, общительности и гуманности в межличностных и ролевых отношениях [5, с. 268].

При развитии коммуникативных УУД у младших школьников весьма эффективно использование различных видов игр, так как для младших школьников характерна яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Дети легко вовлекаются в любую деятельность, особенно игровую: игра для них – учеба, игра для них – труд, игра для них – серьезная форма воспитания. В этой связи оптимально формировать коммуникативные УУД у младших школьников посредством организации игровой деятельности.

На наш взгляд, для развития коммуникативных УУД у младших школьников необходимо использовать такие формы игры, которые отвечали бы следующим требованиям:

1. Игра должна содействовать сплочению коллектива.
2. Иметь познавательное значение.
3. Активизировать общественную деятельность подростков.
4. Обеспечивать мыслительную активность участников игр.
5. Создать условия для детского творчества.
6. Соответствовать принципу: «Как можно меньше зрителей, как можно больше действующих лиц».

При работе с детьми необходимо реализовать следующие цели:

1. Научить детей правильно распределять между собой роли совместной деятельности и выполнять свои ролевые обязанности.
2. Научить детей быть руководителем в своей деятельности.
3. Научить детей умело общаться друг с другом, устанавливать и поддерживать хорошие взаимоотношения, в том числе и деловые.
4. Научить детей подчиняться заданным правилам совместной работы, быть хорошими исполнителями.
5. Научить детей создавать в группе эмоционально-благоприятные личные взаимоотношения.
6. Научить каждого ребенка быть независимым в группе или коллективе, преследуя собственные цели, и в то же время не ущемлять интересы других членов группы.
7. Научить детей умело вести дискуссию, высказываться самим и слушать других, доказывать свою правоту и признавать правильность позиций других людей.
8. Научить детей снимать конфликты в сфере личных и деловых отношений.

Игра должна помочь детям развивать внимание, выдумку, ответственность, умение действовать вместе с коллективом. Поэтому с детьми младшего школьного возраста проводятся игры, продолжительные во времени, подвижные, но не требующие большого физического напряжения. Каждый ребенок вне зависимости от условий времени, от возраста ощущает потребности в играх и должен иметь гарантированные возможности для игр.

Игра помогает школьникам раскрыть свои способности, лучше понимать других людей, развивает необходимые для учащихся коммуникативные действия.

Мы считаем, что в первый же день пребывания первоклассников в школе необходимо обеспечить комфортные условия для успешной адаптации, создать атмосферу сотрудничества и взаимопонимания, которые помогут снять напряженность, страхи, боязнь школы.

На первом уроке следует представиться и предложить детям узнать побольше об учителе, задавая интересующие их вопросы. Как правило, учащиеся задают очень много вопросов: от «Любите ли Вы мороженое?» до «Какой Ваш любимый цвет?».

На этом этапе первоклассники не только тренируются в постановке вопросов, но и моделируют выполнение правила: «Говорим по очереди, не перебивая друг друга».

После знакомства с учителем можно провести несколько игр, которые позволят детям не только познакомиться друг с другом, но и формируют положительное отношение к одноклассникам, развивают межличностное доверие.

Уже со второго дня обучения в школе необходимо начинать подготовку к групповой

работе. Работа в парах – переходной этап к проведению групповой работы. Научиться работать в паре легче, чем в группе, поэтому считаем целесообразным начинать именно с парной работы.

Организация работы в парах позволяет выполнить такие требования ФГОС, как умение выслушивать мнение другого человека, умение договариваться и приходить к общему решению, адекватно оценивать свою и чужую работу, что также способствует и воспитанию толерантности у младших школьников.

Обучению работе в парах следует отвести несколько уроков, на которых организуются упражнения и игры, вызывающие потребность коммуникативного взаимодействия.

К окончанию первой недели обучения для формирования общения можно использовать групповую работу. Объединение в группы способствует сплочению коллектива. В группе ребятам предоставлена возможность высказать свое мнение, послушать мнение других детей, у них вырабатывается умение работать именно в команде.

Преимуществами групповой формы работы является повышение интереса к учению и формирование у учащихся таких качеств, которые необходимы для успешного контакта с другими людьми [6, с. 56-59].

Включение групповой деятельности в процесс обучения и воспитания будет способствовать повышению уровня компетентности учащихся в области решения проблем коммуникации. Участие учащихся в групповой деятельности стимулирует мотивацию к повышению уровня УУД, учебных и личностных достижений и повышает потребность в самосовершенствовании.

Помимо организации внеурочной деятельности, направленной на формирование коммуникативных УУД у младших школьников, мы считаем целесообразным проводить классные часы.

Классный час в форме игрового занятия проводится в начале учебного года для того, чтобы создать благоприятный психологический климат в коллективе. Для этого организуется диалоговое взаимодействие «ученик – учитель», «ученик – ученик». В ходе игры используется мультимедийное оборудование. Местом проведения может быть актовый зал или другое свободное помещение с расставленными по кругу стульями. Перед классным часом школьники получают задание – узнать, в какие игры играли их родители, бабушки и дедушки в детстве [3, с. 86-90].

Цель проведения классного часа:

- формирование коммуникативных УУД школьников, воспитание уважения к одноклассникам;
- создание условий для благоприятного психологического климата в классе.

Важно подчеркнуть формирование коммуникативных УУД именно в начальной школе, что объясняется следующим: во-первых, в данный период учащиеся получают основы языковой грамоты, а функционально-коммуникативный подход к изучению языка предполагает использование языковых средств в деятельности и развитии речи; во-вторых, изучение языка на коммуникативной основе связано с расширением фоновых знаний, что способствует социализации личности; в-третьих, формирование коммуникативных УУД учащихся в младшей школе облегчит интеграцию и адаптацию к среднему звену образования [4, с. 59].

В итоге к концу начальной школы коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника, приобретают более глубокий характер: дети становятся способными понимать возможность разных оснований (у разных людей) для оценки одного и того же предмета. Таким образом, они приближаются к пониманию относительности оценок или выборов, совершаемых людьми.

В связи с этим становится понятным, что необходима организация совместной деятельности учащихся. Создание в школе реальных условий для преодоления эгоцентрической позиции, успешное формирование навыков эффективного сотрудничества со сверстниками послужит мощным средством развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М., 2014.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: Научное наследство: в 6 т. / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. – М.: Просвещение, 2014.
4. Филиппова Ю.В. Общение. Дети 7-10 лет / Ю.В. Филиппова; Художник Янаев В.Х. – Ярославль: Академия развития, 2014.
5. Цветкова Л.А. Коммуникативная компетентность / Л. А. Цветкова. – М.: Проспект, 2013.
6. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 56-59.

© М.С. Москаленко, 2018

УДК 7.01

*Рубан Ирина Валентиновна,
преподаватель изобразительного искусства
МБУДО «ДШИ №5 г. Владивостока»,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
ruban7373@mail.ru*

*Петрова Галина Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
petrova1001@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИИ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования рефлексивных умений у подростков-учащихся художественной школы. Авторы иллюстрируют логику рефлексии, приводят примеры ее реализации.

Ключевые слова: развитие рефлексивных умений и навыков, творческий дневник (артбук, скетчбук).

Abstract. The article deals with the problem of the formation of reflective skills among teenage students of the art school. The authors illustrate the logic of reflection, give examples of its implementation.

Keywords: the development of reflexive skills and skills, a creative diary (artbook, sketchbook).

В отечественном психолого-педагогическом знании развитие рефлексии признается в качестве одного из фундаментальных условий организации и развития психики человека и его самосознания. С.Л. Рубинштейн (1973) определил рефлексия как способность человека мысленно выводить себя за пределы непосредственного процесса жизни, занимать позицию вне ее для суждения о ней. В этом случае человек выступает как субъект собственного развития благодаря тому, что осознаются границы собственного «Я». Результаты исследования доказывают тот факт, что рефлексия является механизмом структурного влияния на другие личностные качества. Будучи в значительной степени производной от уровня развития дру-

гих когнитивных и личностных качеств, рефлексивность оказывает на них достаточно сильное структурообразующее влияние [4, с. 78].

Таким образом, рефлексия - это не только форма психического отражения собственных состояний и окружающей действительности, но и необходимая составляющая осмысленной деятельности человека, направленной на достижение конкретного результата, то, без чего невозможно саморазвитие и личностный рост человека.

В контексте рефлексии нас интересует подростковый период психического развития личности, когда ребенок осознает и себя в своей целостности, и свою способность к саморазвитию, благодаря чему подростковый возраст благоприятен для развития рефлексивных умений [3].

Подростковый возраст – этап рефлексивного развития «Я-Я» [2]: происходит распознавание и обобщение подростком «чужого» и «чуждого» внутри себя, что обеспечивается развитой формой *определяющей* рефлексии и *становящейся*, транспедирующей рефлексии.

Первой форме обособления противостоит отождествление с Другими в лице сверстников («я» – другой»), второй - с собственным Я, своими желаниями, целями, мотивами, способностями и др.

Подросток, владеющий рефлексивными навыками, может самостоятельно разрешить многие сложные задачи. Рефлексия выступает одной из главных характеристик творчества. Человек становится для самого себя объектом управления, из чего следует, что рефлексия, становится важным средством саморазвития, условием и способом личностного роста. Рефлексия выступает в роли «толчка» к саморазвитию. В зависимости от функций, которые выполняются рефлексией в различных ситуациях, А.В. Карпов [2] и некоторые другие её исследователи, выделяют следующие её виды:

- *ситуативная рефлексия* - выступает в виде «мотивировок» и «самооценок», обеспечивающих непосредственную включённость субъекта в ситуацию, осмысление её элементов, анализ происходящего. Данный вид рефлексии включает в себя способность субъекта соотносить собственные действия с предметной ситуацией, а также координировать и контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями;

- *ретроспективная рефлексия* служит для анализа уже выполненной деятельности и событий, имевших место в прошлом;

- *проспективная рефлексия* включает в себя размышления о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов её осуществления, а также прогнозирование возможных её результатов.

Под рефлексивными действиями мы понимаем:

- готовность подростков осмысливать затруднения и творчески преодолевать проблемные ситуации;

- умение обретать новый смысл и ценности;

- умение ставить и решать нестандартные задачи в условиях коллективной и индивидуальной деятельности;

- потребность критически относиться к содержанию и анализировать логичность мыслей;

- способность и потребность в анализе собственных действий и мыслей; переосмысление личностных стереотипов (творческих шаблонов).

Формирование рефлексивных умений и навыков у подростков, обучающихся в детской художественной школе, происходит на основе их работы с творческим дневником. Творческий дневник художника – это, своего рода, дневник в картинках. Ведение творческого дневника — это, в первую очередь, опыт осмысления, «путешествие» внутри себя.

Творческий дневник - аналог одному из модных в молодой творческой среде терминов – «артбук» или «скетчбук». Форма ведения дневника не ограничивается жесткими рамками, но для организации эффективной рефлексии мы рекомендуем работать с творческим дневником ежедневно (с указанием даты работы. Если был пропущен день, то оставляется пустой лист с указанием причины («было лень», «нечего написать (нарисовать)», «я болел»,

«мне не интересно» и т.д.). Анализ причин появления пустых листов тоже является материалом для рефлексивной работы.

Задача педагога - научить подростков рефлексивным шагам в работе со своим творческим дневником. Для этого с определенной периодичностью организуются беседы с просмотром и анализом творческих дневников и наработанного в них материала, что становится основанием для эффективной работы с тематическими композициями.

В отечественной традиции описано пять шагов акта рефлексии.

В начале происходит осуществление личностно-важного действия [1], которое в дальнейшем служит материалом для размышлений. В нашем случае им является рисунок, зарисовка.

Первый шаг рефлексии связан с *остановкой или с рефлексивным выходом* [1], т.е. признанием обучающимся того, что его изобразительное действие или какой-либо его этап завершен и продолжать его пока не имеет продуктивного смысла.

Второй шаг рефлексии – *фиксация*. Важно осуществить реконструкцию изобразительного действия, понять, каким образом оно осуществлялось, вспомнить, какими впечатлениями, переживаниями определялось, какие мысли «приходили в голову».

Объективация (схематизация рефлекслируемого содержания) – третий шаг рефлексии – связан с представлением всей ситуации как некоторой целостности с проработанием причинных и следственных связей. Этого позволяет достичь рисунок, схема, рассказ и т.д.

С помощью дальнейшего *отстранения* обеспечивается «обезличивание» рисунка, т.е. подросток смотрит на себя как бы со стороны, оценивает себя не как действующее лицо, а как «эксперт».

В результате произведенных действий возможен пятый шаг рефлексии – *появляется новая схема действия*, новые смыслы, которые дают «толчок» для вдохновения как попытки, с одной стороны, полнее выразить себя в рисунке, с другой – овладеть адекватным «языком» искусства для этого.

Мы находим целесообразным регулярно увеличивать временной разрыв между обязательными поддерживающими беседами, постепенно выводя подростка на самостоятельные рефлексивные действия.

Благодаря такой организации рефлексии подросток учится: фиксировать творческие идеи и анализировать возможность выхода идеи на более сложный уровень творческой работы; совершенствовать когнитивные навыки (сжатие текста, иллюстрирование с помощью символов, структурирование материала, учится выделять главное, анализировать свои знания, эмоции, переживания и т.д.); приобретать навыки самостоятельной работы; формировать установку на самопознание.

Проиллюстрируем этапы рефлексии на примере. Даша М. (13 лет), следуя рекомендациям педагога художественной школы, во время поездок на автобусе, делала в творческом дневнике записи о своих переживаниях, зарисовки групп людей и отдельных типажей. Следующий шаг был связан с моментом остановки, рефлексивным выходом. На основе анализа мыслей и чувств, сопровождавших подростка во время выполнения зарисовок, появилась целостная схема с «не отображенными образами». Это спровоцировало вопросы об изобразительных средствах, с которыми девочка обратилась к преподавателю. Последующая работа позволила Даше М. успешно реализовать свою идею - подготовить ряд эскизов по теме «Мой город». Педагогом отмечен у учащейся особый интерес к работе, самобытность эскизов, повышение уровня сложности композиционных решений. Даша М. отметила у себя появление позитивного отношения к окружающим ее в автобусе людям («Они перестали меня раздражать»), повышение интереса к работе с композицией («я теперь на все смотрю и думаю, как это можно нарисовать»). Рефлексия помогает выйти ей на новую норму деятельности, ставить новые перспективные цели.

Таким образом, одним из важнейших элементов творческих процессов является рефлексия. Только критическое переосмысление процесса и результатов творчества способно стать стимулом для создания и внедрения чего-то нового в мире и вдохновляет на путь по-

иска собственной уникальности во взаимодействии с миром.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85-103.
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
3. Филимонова, А.В. Формирование опыта самооценки творческих достижений у подростков в процессе самостоятельной деятельности (в условиях детской художественной школы) / А.В. Филимонова // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2013 – № 2(23). – С. 235–238.
4. Юрова Т.В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития. Владивосток, 2008. 224 с.

© И.В. Рубан, 2018

© Г.Н. Петрова, 2018

УДК 37.062

*Рудь Мария Валентиновна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Луганский национальный университет им. Владимира Даля,
г. Луганск, ЛНР,
maria-r73@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ С УЧАЩИМИСЯ И РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация. *В статье рассматриваются особенности образовательного взаимодействия педагогов с учащимися и родителями; характеризуются стили, модели взаимодействия.*

Ключевые слова: *взаимодействие, образовательный процесс, участники образовательного процесса, оптимизация взаимодействия.*

Abstract. *The article discusses the features of the educational interaction teachers with students and parents; characterizing by styles and interactions of models.*

Keywords: *interaction, educational process, participants of educational process, interaction optimization.*

Содержание и формы взаимодействия субъектов образовательного процесса меняются с течением времени. Осознание происходящих изменений помогает определиться со стратегией и тактикой построения успешного, эффективного образовательного взаимодействия. В связи с этим формируется потребность в специальных исследованиях, содержащих научно-теоретический анализ и оценку тенденций и перспектив развития современных подходов к проблеме субъект – субъектного образовательного взаимодействия на самых различных уровнях образовательной системы.

В настоящее время в теории и практике среднего образования сложился ряд противоречий, требующих научного разрешения между личностно-ориентированными приоритетами школьного образования, отраженными в его содержании, структуре, системе, способах организации взаимодействия субъектов образовательного процесса и недостаточным вниманием к проблемам развивающейся личности обучающихся; между потребностью современного уровня образования в качественно новом развитии взаимодействия «родители – ученик – учитель» и недостаточной концептуальной разработанностью научных оснований данного процесса; между актуальностью личностно – ориентированной парадигмы образовательного процесса школы и доминированием традиционных подходов и технологий организации об-

разовательного взаимодействия субъектов в практике образовательной деятельности.

Проблемам взаимодействия субъектов образовательного процесса во все периоды отечественной педагогики уделялось существенное внимание, однако, существенная трансформация общественно-экономических отношений и реформирование самой системы образования ставят перед участниками образовательного процесса новые задачи и требуют переосмысления накопленного опыта с современных позиций [4].

Для того чтобы определить особенности образовательного взаимодействия семьи и школы, необходимо уточнить их сущностные характеристики как социальных структур и педагогических систем.

В философской и социологической литературе *семья* определяется как: социальный институт, подчиненный тем же законам, что и общество, государство; характеризуется определенными социальными нормами, актами, образцами поведения; регулирует отношения между супругами, родителями, детьми; малая социальная группа, объединена кровнородственными или иными приравненными к ним связями, обусловленными общностью быта, взаимной материальной и моральной ответственностью; субъект жизнедеятельности, сочетающий социальное и индивидуально-личностное начала.

В педагогике семья рассматривается как первичный социальный институт развития и воспитания ребенка. Качество жизни ребенка напрямую связано с тем, какие условия существуют в семье, в системе образования, в окружающей среде. И в этом контексте, на наш взгляд, еще большее значение приобретает семья. Семья как социальный институт остается посредником между ребенком и обществом, определяющим его становление в реальной жизни, в социокультурном пространстве. Общая культура родителей, ценностные ориентации семьи, умение и желание передать их детям являются основой духовного развития ребенка.

В психологии семья и семейные взаимоотношения рассматриваются как процесс эмоциональной близости, влияния на психическое формирование личности. Это обеспечивает атмосферу непрерывной, постоянной деятельности, обеспечивающей повседневное общение с людьми, с окружающим миром, природой, что обуславливает формирование психических процессов в развитии личности.

Можно полагать, что в современной социальной ситуации именно семья обеспечивает психическую и эмоциональную защищенность детей и взрослых. Проявление чувства любви, семейного счастья становится все более индивидуализированным, личностным, связанным с самореализацией, с нравственно духовными ценностями семейной жизни.

Следующим социальным институтом после семьи, значимым в развитии и воспитании ребенка, является школа. Как социальный институт школа удовлетворяет потребность общества и семьи в образовании. Надо отметить, что семья и школа как субъекты воспитания и обучения ребенка имеют как общие, так и специфические особенности.

В социально-педагогической литературе школа определяется как общеобразовательное или учебно-воспитательное учреждение, в котором изучаются основы научных знаний о человеке, природе, мире.

Цель школы как социального института — всесторонняя подготовка человека к жизни в современном обществе, к осознанному самоопределению, самореализации в профессиональной сфере. В школе осуществляется обучение и воспитание подрастающего поколения. Социальные функции школы определяются актуальностью образовательных потребностей населения. Школа сегодня является социальным феноменом, ее жизнеспособность во многом зависит от социальных, экономических, образовательных условий, сложившихся в современной жизни.

Таким образом, на основании анализа философской, социологической, психолого-педагогической литературы, опираясь на комплексный подход, можно утверждать, что в связи с происходящими в современном обществе изменениями, модернизацией образования происходит процесс гуманизации обучения и воспитания, связанный с необходимостью развития образовательного взаимодействия педагога, обучающегося и родителей на всех уров-

нях социально образовательной ситуации. Сегодня востребованы модели отношений семьи и школы, которые соответствуют новым жизненным реалиям, отвечают требованиям государства и запросам общества. Образовательное взаимодействие с родителями, другими членами семьи учащегося является особой сферой деятельности педагога, отвечающей современным реальностям и важным направлением деятельности школы, педагогов, других специалистов в организации всего образовательного процесса [6].

Понятие «образовательный процесс» в современной педагогике охватывает «специально созданное, развивающееся в границах определенной воспитательной системы взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной цели и приводящее к изменению индивидуальных качеств личности учащихся» [5].

Категория взаимодействия участников образовательного процесса рассматривается как одна из главных психолого - педагогических категорий. Это относится в равной мере ко всем субъектам образования (педагогам, учащимся, родителям, администрации, работодателям государственным органам, курирующим работу системы образования) и всем его составным частям — обучению, воспитанию и развитию; всем видам жизненной активности людей — деятельности, общению, поведению.

Образовательный процесс в современном обществе включает в себя несколько подсистем - дошкольное образование, общее среднее образование, систему профессионального образования. При этом для основных участников образовательного процесса: педагогов, учащихся и родителей - осуществляется как на индивидуальном уровне, так и на уровне групп (попечительский совет, органы самоуправления учащихся и др.).

В широком же философско-методологическом понимании *взаимодействие* есть не что иное, как форма существования, движения и изменения материи. Применительно к процессу образования взаимодействие участников этого процесса означает их взаимную связь, взаимоотношение и взаимовлияние, взаимообусловленную совместную активность в достижении образовательных целей.

В педагогике смысл понятия «взаимодействие» отражен в работах Н.Ф. Родионовой, И.А. Хоменко, И.А. Колесниковой, В.А. Караковского, Н.И. Крупиной, Л.И. Маленковой, П.И. Пидкасистого, Н.В. Бордовской. На основе их изучения в обобщенном виде педагогическую характеристику «взаимодействия» можно представить как: согласование действий, целей, методов; взаимное влияние; интеграцию усилий в воспитании с целью благополучного бытия ребенка, его комфорта в семье, в школе, в социуме.

Современным вопросам теории и практики развития взаимодействия семьи и школы посвящены работы Е.В. Бондаревской, Л.Н. Давыдова, В.А. Караковского, М.И. Маленковой, М.Н. Недвецкой, Х.Т. Загладиной Н.Ф. Родионовой, И.А. Хоменко. В них разрабатываются вопросы, связанные с системным подходом к организации взаимодействия семьи и школы, социально-педагогической поддержкой детей и их семей, с определением стратегии деятельности администрации, структурных подразделений и специалистов образовательного учреждения в осуществлении основных направлений взаимодействия с родителями.

Таким образом, на основании анализа теоретических подходов *взаимодействие семьи и школы* понимается как целостный процесс согласования, взаимного влияния и интеграции целей, ценностей и смыслов семейного и школьного воспитания [14].

Вместе с тем, акцентирование внимания на взаимодействии субъектов образовательной активности не ведет к отрицанию важности таких категорий, как действие и воздействие. Дело в том, что однонаправленные действия и воздействия не обязательно и не всегда предполагают взаимодействие людей. Они могут быть направлены и не на людей, а на другие объекты (материал учебных предметов и др.). Однако сегодня актуальная задача состоит в том, чтобы активизировать именно взаимодействие участников образовательного процесса, являющееся резервом и стимулирующим фактором улучшения качества образования, достижения более высоких результатов и педагогами, и обучающимися, и родителями. В современной психолого-педагогической науке отдельные ее представители считают, что категория взаимодействия является новой или, во всяком случае, осмысливается по-новому.

Современная педагогика и педагогическая психология существенно обновили главные принципы взаимодействия субъектов образовательного процесса. Преобладавшее ранее одностороннее действие (воздействие) заменяется взаимодействием. Возрастает активность (интерактивность) взаимодействия. Субъекты образовательного процесса воздействуют друг на друга прямо и косвенно, что позволяет повышать эффективность взаимодействия. Успешность взаимодействия зависит от многих факторов: от правильного выбора теоретического подхода и технологии образовательного взаимодействия; от эффективности используемых механизмов, психолого-педагогических методов; от системности анализа и решения педагогических и личностных проблем. Очень важен стиль педагогического взаимодействия. На практике наибольшее значение придается классическим стилям взаимодействия людей — авторитарному, либеральному и демократическому. В разных ситуациях все стили могут стать оптимальными, и субъектам взаимодействия нужно быть гибкими в их применении. Разные стили находят отражение в разных моделях педагогического взаимодействия, описанных в научных публикациях [3, с. 7]. *Первая модель.* Педагог как бы возвышается над учениками; он отстранен от учащихся, мало интересуется ими; ему важен лишь процесс сообщения информации. Негативные последствия такого поведения — отсутствие контакта между педагогом и учениками, пассивность обучающихся, отсутствие контакта с родителями обучающихся.

Вторая модель. Педагог дистанцируется от учеников и родителей, подчеркивает превосходство над ними, не добивается активного взаимодействия. Нежелательные последствия — отсутствие межличностного контакта между педагогом, учениками и их родителями, слабая ответная связь, равнодушие к педагогу со стороны обучающихся и родителей.

Третья модель. Педагог строит взаимодействие с учениками избирательно, как локалтор — не сочетает индивидуальный подход с фронтальным. В результате ему не удастся создать целостную систему взаимодействия ни с детьми, ни с их родителями.

Четвёртая модель. Педагог слышит только себя, поглощен своими задачами и мыслями, невнимателен к учащимся и просьбам родителей. Вследствие этого теряется обратная связь, ухудшается психологический климат.

Пятая модель. Педагог действует строго по намеченному плану, не учитывая меняющиеся обстоятельства. В результате расходятся идеальная и реальная линии взаимодействия с детьми и родителями.

Шестая модель. Педагог ведет себя как главный субъект, пресекая инициативу учеников и родителей. В итоге снижается активность как учащихся, так и родителей, взаимодействие ослабевает, а пассивность обучающихся возрастает.

Седьмая модель. Педагог не уверен в себе, испытывает сомнения в своих способностях успешно взаимодействовать с учениками и родителями. Преувеличивая значение отношений с учениками, родителями, педагог ослабляет внимание к содержанию урока.

Восьмая модель. Педагог придерживается дружеского стиля взаимодействия с учащаемыми, их родителями, создает атмосферу общего сотрудничества. Благодаря этому взаимоотношения строятся на взаимном уважении, соучастии, взаимопонимании, что дает возможность успешной самореализации и личностного развития всех участников образовательного процесса [3].

Охарактеризованные модели взаимодействия, за исключением восьмой, свидетельствуют о том, что в реальном педагогическом процессе присутствуют негативные моменты, которые связаны с профессионально-личностными особенностями педагогов и требуют коррекции. По мнению автора статьи, одним из важных путей совершенствования взаимодействия педагогов и обучающихся может быть более полная, чем в настоящее время, реализация системного подхода в сфере образования. Это предполагает и более широкую структуру взаимодействия, включающую все подструктуры в системе взаимодействия участников образовательной активности, а также перечень необходимых структурных компонентов — взаимодействие в сфере стимулирования и мотивации образования; взаимодействие в постановке целей и задач образовательной деятельности; взаимодействие в проектировании,

планировании и программировании образовательного процесса; совместное прогнозирование результатов образования; информационная подготовка к взаимодействию; принятие субъектами образовательной деятельности оптимальных совместных решений; совместная практическая организация взаимодействия; совместный контроль и оценка хода и результатов взаимодействия; совместное определение перспектив и необходимых инноваций участниками образовательной деятельности.

Однако анализ литературы и школьной практики показывает, что взаимодействие участников образовательного процесса в школе, в основном, рассматривается как процесс совместного воспитания школьника семьей и школой, то есть, во-первых, только одна сторона образовательного процесса – воспитание, а во-вторых, только линии взаимодействия «учитель-ученик», «учитель-родители», «родители-дети». Остаются за кадром такие линии, как «дети-родители», «ученики-учитель», «родители-учитель», «ученики-ученик» (*здесь в каждой паре первый элемент считается субъектом, а второй – объектом воздействия*). Это означает, что пока еще далеко не всегда родители и ученики рассматриваются как субъекты в совместной деятельности школы и семьи. В тоже время следует отметить, что «образовательный процесс является целостным, обучение и воспитание следует рассматривать в неразрывном единстве» [2]. В связи с этим существующий подход к организации взаимодействия педагогов и родителей только как воспитателей, можно признать узким, и он не отвечает современным реалиям.

К основным показателям эффективного образовательного взаимодействия относят *взаимопознание* (объективность знания личностных особенностей, лучших сторон друг друга, интересов, увлечений; стремление лучше узнать и познать друг друга, обоюдный интерес друг к другу); *взаимопонимание* (понимание общей цели взаимодействия, общности и единства задач, стоящих перед педагогами и школьниками; принятие трудностей и забот друг друга; понимание мотивов поведения в различных ситуациях; адекватность оценок и самооценок; совпадение установок на совместную деятельность); *взаимоотношение* (проявление такта, внимание к мнению и предложениям друг друга; эмоциональная готовность к совместной деятельности, удовлетворенность ее результатами; уважение позиции друг друга, сопереживание, сочувствие; стремление к официальному и неофициальному общению; творческий характер отношений, стимулирующий инициативу и самостоятельность детей); *взаимные действия* (осуществление постоянных контактов, активность участия в совместной деятельности; инициатива в установлении различных контактов, идущая с обеих сторон; сработываемость (количество, качество, скорость проделанной работы), координация действий на основе взаимного содействия, согласованность; подстраховка, поддержка друг друга); *взаимовлияние* (способность приходить к согласию по спорным вопросам; учет мнения друг друга при организации работы; действенность обоснованных и корректных по форме обоюдных замечаний, изменение способов поведения и действий после рекомендации в адрес друг друга; восприятие другого в качестве примера для подражания) [1, с. 9].

Важно отметить, что совместная деятельность на уровне взаимодействия участников образовательного процесса в школе обуславливает постоянное развитие школы, усиление степени удовлетворенности учеников, родителей и педагогов и, следовательно, повышение качества обучения.

Таким образом, повышение эффективности образовательного процесса при образовательном взаимодействии возможно достичь путём, *во-первых*, участия родителей в делах школы, что делает для них учебно-воспитательный процесс и процесс внедрения нового более понятным, позволяет увидеть полезность происходящих преобразований, стать субъектами инноваций вместе с педагогическим составом, то есть равноправными партнерами. В этом случае усиливается поддержка нововведений со стороны родителей (по сути, социального заказчика), устраняется излишний формализм в инновациях. Новое в обучении становится фактором повышения качества обучения; *во-вторых*, определения общих целей взаимодействия родителей и детей, при которых их совместная деятельность способствует усилению взаимопонимания между участниками учебно-воспитательного процесса, созданию

атмосферы сотрудничества и взаимоподдержки, что в свою очередь является важнейшим условием успешности учения; *в-третьих*, возрастающей возможности в более подробной и полной проработке деталей нововведений. Следовательно, возрастает степень удовлетворенности родителей и учащихся качеством обучения и, *в-четвертых*, высвобождения время у педагогов для общего руководства и координации совместных действий, поскольку некоторые виды работ выполняются родителями на добровольной основе.

Таким образом, анализ путей эффективного образовательного взаимодействия педагога, обучающегося и родителей позволил выделить характеристики, которыми должно обладать продуктивное, развивающее образовательное взаимодействие, а именно - субъекты взаимодействия должны осознавать ценности и смыслы взаимодействия, опираться на сферу пересечения актуальных потребностей и на знания воспитательных ресурсов друг друга; целью взаимодействия должна быть актуализация имеющегося в семье и школе позитивного воспитательного потенциала; взаимодействие должно опираться на принципы: открытости, добровольности, взаимной ответственности, партнерства и равноправия, обеспечения и приоритета субъектной позиции всех участников, согласования, интеграции; содержание взаимодействия должно осуществляться в разнообразных сферах и быть направлено на различные виды совместной деятельности; взаимодействие должно быть управляемым, осуществляться через разнообразные формы и методы.

Таким образом, для того чтобы образовательный процесс был оптимальным и результативным, необходимо выстраивать: единое педагогическое поле с равноправными участниками — ребенком, педагогами, семьей; систему образовательного взаимодействия семьи и школы на основе целевых комплексных программ в соответствии со спецификой деятельности конкретного образовательного учреждения, особенностями семей учащихся, запросами и потребностями субъектов образовательного процесса; использовать диагностические методики для выявления проблем семейного и школьного воспитания, запросов родителей и учащихся, для определения тематики и содержания родительских собраний, конференций и других совместных мероприятий педагогов, учащихся и родителей (анкетирование, интервьюирование, диагностическая беседа, мини-сочинения, рисуночные методики для детей, методики незаконченного предложения и т. д.); расширять круг интерактивных форм взаимодействия, позволяющих осуществлять активное включение родителей и учащихся в обсуждение социальных, педагогических, правовых проблем в системе семейного и школьного воспитания (дискуссии, диалоговые методики, групповая работа, творческие мастерские, клубные формы, игровые методики, социальные проекты и т. д.); использовать практические формы образовательной поддержки семьи, повышения родительской компетентности (педагогические и психологические практикумы, вечера вопросов и ответов, консультации специалистов по запросам родителей и т. д.).

В заключение необходимо отметить, что родители, видя результат совместной деятельности — счастливого ребенка, будут уходить из школы удовлетворенные собственным трудом. Собственный счастливый ребенок — лучшее средство по формированию мотивации родителей для образовательного взаимодействия со школой.

Литература

1. Галкин В.В. Модернизация российского образования: вызовы нового десятилетия. – М.: Дело, 2012. – С. 17–21.
2. Елистратова С.И. Взаимодействие учителей, родителей и учащихся как фактор повышения качества обучения в общеобразовательной школе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 15. – № 2. – С. 328.
3. Ковалев Е.Е. Моделирование взаимодействия субъектов в частном образовательном облаке / Е.Е. Ковалев, О.А. Косино // Педагогическая информатика. – 2013. – №3. – С. 97.
4. Сысоева Е. В. Концепция проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса [Текст] / Е. В. Сысоева // Инновационные технологии в науке и образовании: материалы V Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 27 март 2016 г.). В 2 т. Т. 1

— Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 1 (5). — С. 256–265.

5. Котляревская И.В. Организационные инновации взаимодействия участников образовательного пространства / И.В. Котляревская, Ю.А. Мальцева, О.Ю. Яценко // Вестник УрФУ. Серия: Экономика и управление. – 2012. – №5. С. 54–60.

6. Семья и школа: проблемы и пути взаимодействия в условиях реализации новых стандартов: учебно-методическое пособие / под общей ред. О.А. Щекиной. — СПб.: СПб АППО, 2013. — 90 с. — (Петербургский опыт общего образования).

© М.В. Рудь, 2018

УДК 37.015.31

*Рыбак Анна Валерьевна,
студентка направления подготовки «Клинический психолог»,
Тихоокеанский государственный медицинский университет,
г. Владивосток, Россия,
Nyurasya@mail.ru*

*Довгая Наталья Александровна,
к.психол.н., доцент,
кафедра клинической психологии,
Тихоокеанский государственный медицинский университет,
г. Владивосток, Россия,
Natali_d@mail.ru*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В РАКУРСЕ ПРОБЛЕМЫ ДЕЗАДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей дезадаптивных проявлений у студентов с разным уровнем стрессоустойчивости.

Ключевые слова: взаимодействие, стрессоустойчивость, студенческий возраст, дезадаптация, тревожность, депрессия, стресс.

Abstract. This article provides the results of an empirical study of the characteristics of disadaptive manifestations in students with different levels of stress resistance.

Keywords: interaction, stress resistance, student age, disadaptation, anxiety, depression, stress.

В современных условиях, когда существенно возросла интенсивность и напряженность жизни и деятельности людей, соответственно увеличивается частота возникновения негативных эмоциональных переживаний и стрессовых реакций, которые, накапливаясь, вызывают формирование выраженных и длительных стрессовых состояний. Большое число исследований и практических разработок посвящено проблеме повышения стрессоустойчивости у взрослых людей, особенно в ракурсе выполнения ими профессиональных обязанностей (менеджеров, учителей, врачей, сотрудников МВД и проч.) [6]. Стресс и способность ему противостоять у людей юношеского (студенческого) возраста рассматривается учеными значительно меньше. Однако, указанные состояния снижают успешность и качество выполнения ими учебных обязанностей или требуют дополнительных усилий для поддержания оптимального психофизиологического уровня, что, в свою очередь приводит к целому ряду социально-психологических последствий: конфликтам, снижению удовлетворенности обучением, деформации личностных и характерологических качеств. Как считают Л.М. Митина, А.А. Реан, Л.Н. Рабовалюк [5; 7; 8], более устойчивым к воздействию стрессогенных факторов учебной среды студента делает наличие специальных личностных способностей. Например, успешное противодействие стресс-факторам зависит от превалирования внутренней мо-

тивации над внешней.

На сегодняшний день образование рассматривается не только как передача знаний и навыков, но и процесс формирования личностных качеств и мировоззренческих установок. Все большую популярность приобретает концепция человекообразного образования [1]. Именно «становление личности» выступает высшей целью и ценностью образовательной деятельности.

Целью нашего исследования является анализ дезадаптивных проявлений у студентов с разным уровнем стрессоустойчивости и разработка рекомендаций по ее повышению.

Для реализации цели нами были выбраны методика «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка; методика «Самооценки стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона; методика «Шкала психологического стресса PSM-25» Лемура-Тесье-Филлиона; методика «Инвентаризация симптомов стресса» Т.А. Иванченко, М.А. Иванченко, Т.П. Иванченко; методика «Прогноз» С.М. Кирова. В исследовании приняли участие 60 человек в возрасте 17-20 лет, студенты 1 и 2 курса Тихоокеанского государственного медицинского университета.

По данным методики «Шкала психологического стресса PSM-25» Лемура-Тесье-Филлиона, высокий уровень психологического стресса наблюдается у 7 из 60 студентов. Это свидетельствует о том, что в ситуации сдачи экзаменов или других фрустрирующих обстоятельствах студент может испытывать внутреннее напряжение, волнение, тревогу.

Результаты, полученные по методике «Инвентаризация симптомов стресса» Т.А. Иванченко, М.А. Иванченко, Т.П. Иванченко, показали, что у 31 из 60 студентов выражена склонность к стрессу и напряжению. Это может свидетельствовать о внутреннем перенапряжении, тревожности, беспокойстве, неуверенности в своих силах, которое может быть связано с рядом всевозможных причин, таких как взаимоотношения со сверстниками, педагогами, родителями.

По данным методики «Прогноз» С.М. Кирова, нервно-психические срывы в экстремальных условиях и ситуациях вероятны у 40 из 60 студентов.

Как мы видим, данные психодиагностических методик показывают, как велика доля студентов, попадающих в группу риска в связи с низким уровнем стрессоустойчивости и как высока вероятность появления у них дезадаптивных проявлений. Тем не менее, по данным методики «Самооценка стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона, только 6 из 60 опрошенных человек показали низкие результаты. Остальные 54 респондента продемонстрировали средний уровень самооценки стрессоустойчивости. Такие расхождения в данных, полученных по различным методикам, могут быть обусловлены как фактором социальной желательности, так и низким уровнем рефлексивных способностей студентов.

Данные методики Г.Айзенка несколько проясняют ситуацию. Так, у 60% (36 из 60) человек наблюдается высокий уровень тревожности. Высокий уровень фрустрации наблюдается у 18% (11 из 60) человек. Это может говорить об особых переживаниях жизненных трудностей и состояния неудовлетворённости студентов. Это может проявляться при возникновении учебных сложностей на пути к удовлетворению как эмоциональных (одобрение сокурсников, преподавателей), так и академических потребностей (получение зачета, экзамена).

Таким образом, полученными нами данные свидетельствуют о высоком риске дезадаптации студентов 1-2го курсов ТГМУ. Это не может не вызывать тревогу, и, значит, следует не только провести более тщательные исследования факторов, обуславливающих такое положение дел. Требуется разработка практических мер по преодолению данных дезадаптивных проявлений. Перед педагогами ставятся новые задачи: не только формирование профессиональных и общекультурных компетенций у учащихся, но и развитие личности студентов, в том числе повышение их стрессоустойчивости, формирование адекватных самооценки и самоотношения.

Мы считаем, что решение этих задач возможно только при выполнении условий, сформулированных в рамках концепции человекообразного образования, к числу которых, в первую очередь, относятся конгруэнтность преподавателя, создание благоприятного климата, способствующего развитию, и эмпатическое понимание.

Литература

1. Гершунский Б.С. Россия: образование и будущее. Челябинск, 1993.
2. Кравцова Н.А., Катасонова А.В., Довженко А.Ю., Денисова В.А., Рабовалюк Л.Н. Факторы и механизмы развития психосоматических расстройств/ Тихоокеанский медицинский журнал. 2013. № 4. С. 48-55.
3. Кучеренко К. В. Теоретические основы формирования идеи человекоразмерного образования // Молодой ученый. - 2015. - №2. - С. 531-533.
4. Маркова, А.К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. - Москва: Просвещение, 1993. - 192 с.
5. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). - М.: "Дело", 1994. - 216 с.
6. Невзоров М.Н., Невзорова М.А. Человекоразмерное образование в России 21 века. Книга 2. Проектирование двухуровневого педагогического образования (проектирование бакалавриата и магистратуры в Школе педагогики ДВФУ в 2005-2012 г.). Практико-ориентированная монография для руководителей образовательных программ педагогического образования». //Монография / М.Н. Невзоров, М.А. Невзорова. Владивосток-Уссурийск. Изд-во Дальневосточный Федеральный университет. 2013 г., 360 с.
7. Рабовалюк Л.Н. Взаимосвязь психосоматического статуса педагога с его особенностями личности / Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. № 19-1. С. 16-27.
8. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994. Рабовалюк Л.Н. Взаимосвязь психосоматического статуса педагога с его особенностями личности / Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. № 19-1. С. 16-27.
9. Субботин С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Пермь, 1992. 152 с.

© А.В.Рыбак, 2018

© Н.А. Довгая, 2018

УДК 37.033

*Смольянова Елена Николаевна,
преподаватель ФГКОУ «Филиал Нахимовского
военно-морского училища (Владивостокское ПКУ)»
МО РФ, г. Владивосток,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
smolyanova.lena@mail.ru*

*Москвина Наталья Борисовна,
доктор педагогических наук, профессор,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
nat200162@yandex.ru*

ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИИ КАК ПОЛЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье описывается участие педагога и учащихся - нахимовцев филиала НВМУ (Владивостокское президентское кадетское училище) во Всероссийской Кампании «Посланники климата». Организованное взаимодействие позволило учащимся не только получить информацию экологического содержания, но и пробудить у них готовность и желание действовать самим, стремясь предотвратить изменения климата.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, экологический проект, экологическая деятельность.

Abstract. *The article describes the teacher and students' - branch of Nakhimov Naval School (Vladivostok Presidential Cadet School)) participation in the National Campaign "Climate Messengers". Organized efforts have helped students not only get the ecological information, but gave the students a willingness and desire to take action themselves as well, in an effort to prevent changing climate.*

Keywords: *pedagogical interaction, environmental project, environmental protection.*

Одной из наиболее важных проблем, обсуждаемых в настоящее время политическими деятелями, учеными и простыми жителями разных стран, является проблема взаимодействия человека с природой. Развитие науки и техники улучшает материальную жизнь людей, однако этот процесс сопровождается нанесением значительного вреда биосфере нашей планеты. В последние годы климат на Земле стал заметно изменяться, стали фиксироваться явления, нетипичные для многих регионов.

В двухтомном докладе, подготовленном учеными институтов Росгидромета и РАН, занимающимися проблемами климата, содержится такой вывод: «Крайне маловероятно (<5%), что изменения климата, наблюдавшиеся за последние 50 лет, происходили без внешнего воздействия; с высокой степенью вероятности (> 90%) можно утверждать, что наблюдаемое увеличение концентраций антропогенных парниковых газов обуславливает большую часть глобального потепления начиная с середины XX века» [1].

Ученые не говорят о 100% вероятности, но и 90% достаточно для того, чтобы осознать, что серьезнейшей причиной изменений климата является антропогенное воздействие, и необходимо безотлагательно принимать меры.

Сегодня становится понятным, что для решения проблем, связанных с изменением климата, необходим комплекс мер – политических, экономических, научных и образовательных.

На современном этапе крайне необходимо формировать экологически оправданное поведение миллионов людей, что позволит поменять потребительское отношение к природе на гуманное.

В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования заложены основные требования к результатам экологической подготовки учащихся. В основной школе в рамках предметной области «Естественнонаучные предметы» (биология, физика, химия) стоят задачи воспитания ответственного и бережного отношения к окружающей среде; овладения экосистемной познавательной моделью и ее применения в целях прогноза экологических рисков для здоровья людей, безопасности жизни, качества окружающей среды; осознания значимости концепции устойчивого развития [2].

Потенциал учебной дисциплины «Физика» позволяет раскрыть причины современного изменения климата, показать необходимость снижения выбросов парниковых газов, которые зависят, прежде всего, от выработки и расходования электроэнергии и тепла; нацелить учащихся на поиск путей выхода из энергетического кризиса; развить навыки, связанные с разумным энергопотреблением, привлекая учащихся к энергосберегающей деятельности.

Не только получать на уроках информацию экологического содержания, но и определить свою собственную позицию к экологическим проблемам, позволяет участие педагога и учащихся в экологических проектах разного уровня: от региональных до международных.

Покажем возможности такого взаимодействия на примере конкретного занятия. Ко Дню Земли 22 апреля в 2017 году Климатический секретариат Российского Социально-экологического союза провел всероссийские Дни действий в защиту климата. Дни действий приурочены к Общероссийской климатической неделе. Присоединившись к международному проекту «Города для жизни», SPARE/ШПИРЭ (Школьный проект рационального использования ресурсов и энергии) и Всероссийской Кампании «Посланники климата» мы вместе с учащимися организовали и провели деловую игру "Остановим изменение климата. Поможем себе и планете". Цель данного игрового занятия – сформировать у учащихся понимание важ-

ности проблемы изменения климата, показать способы улучшения экологической ситуации, а также пробудить у учащихся готовность и желание действовать самим, стремясь предотвратить изменение климата. Опишем поэтапно процесс взаимодействия педагога с ребятами по подготовке и проведению игры.

На первом этапе преподаватель физики (автор статьи) предложила семиклассникам филиала НВМУ (Владивостокское президентское кадетское училище) попытаться найти ответ на вопрос: «Кто и как смог бы помочь нам уменьшить выбросы парниковых газов и замедлить изменение климата?».

Используя презентацию, предоставленную программой «Посланники климата», педагог познакомила учащихся с проблемой изменения климата и энергосбережения. Это позволило привлечь внимание к необходимости личного вклада каждого в решение глобальной проблемы с помощью простых действий в своей повседневной жизни и инициировать дискуссию по теме энергетических и других решений, которые могут замедлить изменение климата.

Получив разные ответы на поставленный вопрос, педагог предлагает учащимся систематизировать ответы. В результате простой процедуры систематизации ребята обнаруживают, что все ответы можно сгруппировать следующим образом: главная ответственность за решение проблемы изменения климата лежит: а) на политиках; б) на ученых; в) на каждом человеке.

Логичным стало разделение на группы. В первую группу вошли те, кто считает самыми важными действия политиков, вторая группа объединила ребят, которые считают определяющими действия ученых, а сторонники действий каждого человека составили третью группу. Каждая группа обсуждала поставленный вопрос; необходимо было предоставить аргументированный ответ, опирающийся на научные факты, привести примеры из собственного жизненного опыта, составить ментальную карту своего ответа.

Каждый участник деловой игры самостоятельно определял, в какой группе он будет работать. Представителей первой группы оказалось меньше всего, и примерно равными были группы тех, кто считает, что помочь уменьшить выбросы парниковых газов и замедлить изменение климата могут ученые и каждый житель планеты.

По мере включения учащихся в процесс обсуждения проблемы и роста их активности и заинтересованности, роль педагога сводилась больше к наблюдению со стороны: как учащиеся взаимодействуют в группах, кто из них какую позицию занимает – лидерскую, или пассивную; все ли имеют возможность реализоваться в групповой работе; все ли точки зрения принимаются во внимание и т.д.

Следующим этапом работы стала общая дискуссия, в ходе которой каждая группа излагала свою позицию и предлагала меры, которые, по ее мнению, могут и должны предпринять те, на кого группа «возложила» ответственность за смягчение климатической проблемы.

Нахимовцы внимательно слушали точку зрения, которую излагали представители каждой группы, задавая интересующие вопросы и выражая свою позицию. Итогом обсуждения стал перечень мер, которые помогли бы уменьшить выбросы парниковых газов и замедлить изменение климата на планете. В ходе обсуждения семиклассники пришли к пониманию того, что энергосбережение является самым дешевым и экологически чистым «источником» энергии. Сторонники действий каждого человека (участники третьей группы) предложили больше всего вариантов решения проблемы. Ими составлен свод правил по разумному расходованию тепло-, водо- и энергоресурсов в повседневной жизни, которые сегодня необходимо соблюдать всем, чтобы сохранить мир пригодным к проживанию живых организмов. Каждый участник деловой игры понял, что может сам, своими действиями и поступками, участвовать в решении глобальной проблемы человечества, не дожидаясь её решения в высоких политических и научных кругах. Деловая игра понравилась ребятам. Такую форму проведения занятий отличает продуктивная совместная деятельность всех участников – и педагога и учащихся. Тема оказалась важна и интересна каждому. Прозвучали многочисленные пожелания проводить подобные занятия чаще, так как это позволяет ощутить свой вклад в большое дело.

С итоговой статьей о мероприятиях Всероссийской Кампании «Посланники климата»

и нашем участии в ней можно ознакомиться по следующим интернет-адресам: <http://ruseco.union.ru/node/2926>, <http://baltfriends.ru/node/2155>.

Наиболее значимым педагогическим результатом урока «Посланников климата» для нас стало его последствие. В наступившем, 2017-2018 учебном году ребята высказали идею принять участие в конкурсе SPARE/ШПИРЭ «Энергия и среда обитания» в номинации для школьников «Проект по теме энергосбережения, энергоэффективности и возобновляемой энергетике». Нахимовцы готовятся представить проект, описывающий практические предложения - как использовать энергию в училище более эффективно и, таким образом, освободить энергию для других нужд. В проекте будет предложено описание мероприятий по внедрению практических мер энергоэффективности и приведены расчеты возможного от этого эффекта.

В работе над предстоящим проектом определенным образом изменится характер взаимодействия педагога и учащихся. Здесь уже необходимо будет более активное содержательное и организационное участие педагога. Во-первых, для того, чтобы предлагаемые меры энергосбережения были грамотно и убедительно описаны, а, во-вторых, чтобы помочь ребятам найти понимание и у других преподавателей и работников училища, т.к. без общего участия и поддержки, прежде всего, со стороны педагогического коллектива реализация предлагаемых ребятами мер маловероятна.

Таким образом, дальнейшее взаимодействие педагога (педагогов) и учащихся будет углубляться, расширяться, обогащаться как содержательно, так и по способам его осуществления, что, по нашему убеждению, с одной стороны, имеет самостоятельную ценность, а, с другой, будет способствовать повышению качества образовательного процесса.

Литература

1. Оценочный доклад об изменениях климата и их последствиях на территории Российской Федерации. М.: Росгидромет, 2008. <http://climate2008.igce.ru>
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.). <http://минобрнауки.рф/документы/93>.

© Е.Н. Смольянова, 2018

© Н.Б. Москвина, 2018

УДК 37.04

Соболева Елена Васильевна,
кандидат биологических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Уссурийск, Россия,
s.b.leva@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В процессе обучения глухих и слабослышающих детей учитель должен овладеть специальными компонентами профессиональной квалификации. Успешному усвоению учебного материала способствует организация урока в системно-деятельностном формате.

Ключевые слова: компетентность педагога, системно-деятельностный подход, жестовый язык, ресурсы организации.

Abstract. In the process of teaching deaf and hard of hearing children the teacher must master the special components of professional qualification. Successful mastering of the educational material is facilitated by the organization of the lesson in the system-activity format.

Keywords: competence of the teacher, system-activity approach, sign language, resources of the organization.

С введением в действие нового ФЗ № 273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» произошли изменения традиционных основ образования, и особое значение этот закон имеет для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, т.к. в нем декларируется доступность образования для всех детей без исключения [1].

Для детей, имеющих нарушения слуха, вопрос о возможности включения в общеобразовательную среду и их совместное обучение и воспитание с обычно развивающимися детьми на равных, пока остается открытым. Существуют объективные обстоятельства, препятствующие получению образования без создания специальных условий глухим и слабослышащим школьникам.

Для глухих и слабослышащих детей создаются отдельные организации, осуществляющие образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. Следовательно, такое образование считается специальным (коррекционным) и говорит в полной мере об инклюзивном образовании не представляется возможным.

В Приморском крае функционирует коррекционная школа–интернат 1 вида для обучения глухих и слабослышащих детей. Имея многолетний педагогический опыт, в том числе преподавания методических дисциплин в вузе, у автора появилась возможность преподавания биологии и химии в коррекционной школе. Еще на этапе подготовки к работе со школьниками, изучая психологические особенности глухих и слабослышащих детей, пришло понимание необходимости опоры на сохранные анализаторы [2]. Была выдвинута гипотеза о недостаточности базового уровня знаний учителя-предметника. Изучая методическую литературу и опыт учителей, были проанализированы специальные профессиональные компетентности. Однако, окунувшись в мир тишины, где нет привычных звонков, шума детских голосов, учитель сталкивается с особыми трудностями.

На первых этапах работы на каждом уроке было обеспечено присутствие сурдопереводчика. Создавалась определенная иллюзия успешности процесса – школьники на этапе объяснения нового были сосредоточены, задания в тетрадях и на доске выполняли старательно. Но при рефлексии наблюдалось необычное напряжение. Обсуждение этого вопроса с опытными педагогами подтвердило опасения о том, что школьники при общении через сурдопереводчика значительные усилия тратят на понимание материала, его осмысление и к концу урока испытывают перенапряжение. Тестовые формы контроля не вызывают заинтересованности учащихся. Темп работы на уроках низкий из-за сложностей осуществления коммуникации.

Несмотря на перечисленные трудности, школьники показывали достаточный уровень знаний. Обеспечить присутствие сурдопереводчика на каждом уроке не представляется возможным и следующий этап работы ознаменовался уроками в режиме «один на один». Необходимо было решить несколько задач: изменить стратегию организации урока и наладить коммуникацию со школьниками.

Для решения первой задачи были задействованы внутренние и внешние ресурсы образовательной организации. Среди внутренних ресурсов самым действенным оказался кадровый – лучшие учителя имеют свой уникальный опыт работы с глухими детьми и щедро им делятся с малоопытными педагогами. В ходе обмена опытом проводили междисциплинарные консилиумы, оказывалась психологическая поддержка, проводили открытые мероприятия. В школе действует принцип преемственности и системности, что представляется крайне важным.

При проведении уроков биологии и химии с глухими и слабослышащими школьниками ключ к успеху – содержание обучения. Материал, при помощи вспомогательных технологий, должен стать значимым для ученика. Учитель не может быть полноценным транслятором информации, а помощником, когда ВМЕСТЕ открывают закономерности. Постепенно пришли некоторые изменения в сознании и деятельности учителя – необходимо перестать иллюстрировать, давать ответы на незаданные вопросы. В этом случае информация воспринимается как не нужная, не своя. Тестовый контроль уровня усвоения за первое полугодие показал, что качество знаний учащихся материала, изученного более двух месяцев назад

снижается на 12% по сравнению с контрольными мероприятиями по окончании изучения темы.

После внедрения в учебный процесс составления логических схем на стадии изучения нового материала, самостоятельного проведения и объяснения результатов опытов, демонстрации виртуальных опытов, видеороликов с сурдопереводом, качество знаний повысилось. Стало очевидным, что при обучении биологии и химии важен результат – это то, что ребята увидели, почувствовали, понюхали (т.е. задействованы все сохранные органы чувств) и пришли к выводу – т.е. что поняли и как эти знания могут применить. Для слабослышащих и глухих школьников важна не только сумма знаний об окружающем мире, но и возможность эти знания использовать. Следовательно, при обучении важен деятельностный подход.

Для реализации деятельностного подхода и преодоления трудностей в коммуникации была осуществлена попытка освоения жестового языка. На всех уроках применялась практика жестового языка сначала для объявления темы (темы формулировались кратко), затем частично для объяснения или уточнения. Год практического применения элементов жестового языка на уроках биологии и химии показал, что этот прием не только облегчает понимание материала, но и создает атмосферу доверия и взаимопонимания. Полностью перейти на жестовый язык не представляется возможным, не хватает навыка общения, скорости передачи информации и понимания тонкостей передачи информации от ученика к учителю. При всех возникающих затруднениях на помощь учителю приходят слабослышащие школьники, у которых речь сформирована на доступном для понимания уровне.

При обучении биологии и химии появились возможности привлечь внешние ресурсы к процессу обучения. Особый интерес у школьников вызвали уроки, проводимые на базе музея природы Школы педагогики ДВФУ, участие в образовательных квестах в рамках Летней школы Студенческого проектного бюро «Центр интерактивного обучения», работа над образовательными проектами совместно со студентами ДВФУ. В ходе совместной работы школьники прошли путь от настороженного, несколько отчужденного поведения, до эмоциональной совместной работы со студентами и магистрантами. Завершающим этапом работы над школьными проектами стала их защита. В школе особое внимание уделяется развитию речи обучающихся, и защита проектов проходила не только с помощью компьютерной презентации, но и голосом. Была создана ситуация успеха, когда учащиеся не только провели самостоятельно исследования, но и смогли представить результаты перед аудиторией.

Опыт практической работы с глухими и слабослышащими школьниками показал, что успешному усвоению программного материала могут способствовать внедрение деятельностного подхода на уроках, изучение педагогом основ жестового языка, привлечение внутренних и внешних ресурсов. Такие формы работы требуют обмена опытом с коллегами и возможности поставить себя на место ученика.

Литература

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ
2. Королева И.В., Янн П.А. Дети с нарушениями слуха: Книга для родителей, педагогов и врачей. – 2-е изд., испр. – СПб.: КАРО, 2013. – 240 с.

© Е.В.Соболева, 2018

Станкевич Елена Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
zlata.sh@mail.ru, shemilina894@gmail.com

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЕЙ И ПОДРОСТКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье поднимается актуальная проблема, касающаяся взаимодействия родителей и подростков, предлагаются пути её решения.

Ключевые слова: родительство, современные родители, детско-родительские отношения, родительско-детское взаимодействие, родительские навыки, современные подростки.

Annotation. The article raises an urgent problem concerning the interaction of parents and adolescents, suggests ways to solve it.

Keywords: parenthood, modern parents, child-parent relations, parent-child interaction, parental skills, modern adolescents.

Ухудшение взаимодействия родителей с детьми при вступлении их в подростковую стадию развития является общепризнанным фактом. Причинами такого явления выступают: возрастные особенности, неэффективное родительское отношение, спад успеваемости подростков и др. Проблема является комплексной, поэтому для её решения необходимо работать со всеми субъектами взаимодействия, а среди них не только родители и подростки, а также: школьные учителя, ближайшее окружение подростка, его виртуальные друзья и проч. Работая с родителями, на базе МБУ «Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи г. Владивосток», мы обратили внимание на серьёзные трудности, возникающие в их отношениях с подростками. Во-первых, это касается мировоззрения, ценностей, образа жизни. Складывается впечатление, что родители и дети – представители разных миров, они говорят на разных языках и поэтому не понимают друг друга. Во-вторых, родители искренне хотят помочь своим детям, однако не знают, как это сделать: они воспроизводят неэффективные отношенческие модели (гиперопекающий, или отчуждённый стиль и проч.). В-третьих, проецируют на подростков свои ожидания, подчас завышенные, которым те, в силу различных причин не могут соответствовать.

Актуальность выявленных трудностей позволила нам сформулировать *проблему исследования*: каковы психолого-педагогические условия, позволяющие организовать эффективное взаимодействие между родителями и подростками? Проанализировав литературу по проблеме исследования, мы сформулировали следующее определение *взаимодействия между родителями и детьми* – это целенаправленная совокупность взаимозависимых действий, опирающихся на принципы: безусловного принятия себя и ребёнка, диалогичности, взаимопонимания, поддержки совместных действий. Выявив особенности современных подростков, проведя обследование родителей, мы сформулировали психолого-педагогические условия, внедрение которых позволит организовать эффективное взаимодействие:

- включение родителей в разные виды виртуального общения;
- создание на занятиях открытой информационной среды;
- погружение родителей на занятиях в позицию «Я-ребёнок»;
- создание для родителей и детей «поля творческих проб».

В экспериментальной работе, которая началась в 2014 году, участвовало более 200 родителей, 115 подростков, педагоги-психологи, тьютор. Промежуточные результаты изложены нами в статье [1]. Мы использовали различные форматы: программу «Современные родители», недельные акции - «Родительский флэшмоб», конкурс «Родительское угощение»,

дискуссию по психолого-педагогической литературе - «Я рекомендую прочитать», группу в WhatsApp «Позитивные родители». Наша задача была подготовить родителей к взаимодействию подростками, а на родительско-детских встречах нацелить и направить родителей на то, чтобы сделать его эффективным. Родители, участвующие в эксперименте, посещали групповые занятия программы «Современные родители», которая рассчитана на один год и состоит из следующих модулей: «Позитивное мышление родителей, как основа счастья и успешности их детей»; «Как слушать ребёнка? Как говорить с ребёнком? Как взаимодействовать?» (игра «Моя семья - моё государство»); «Как справиться со своими родительскими чувствами?»; «Ребёнок в Сети: «за» и «против» или как остаться значимым для ребёнка: 7 советов».

Для развития позиции принятия своего подростка, важно было погрузить родителя в позицию «Я-ребёнок», обратить внимание на позитивные черты и воспоминания детства. Анализируя педагогические ситуации, мы помогали родителям видеть их положительные стороны, искать возможности и ресурсы. Родители учились обращаться к детям через «Я-высказывания», говорить о своих чувствах и активно слушать. На занятиях мы помогли родителям создать и заполнить свои странички в социальных сетях, завести ящики для электронной почты, на которые отправляли домашнее задание. Многие родители посмотрели на своих подростков через призму социальных сетей, познакомились с их виртуальными образами. Подростки с интересом наблюдали за родительскими пробами, подсказывали и направляли их. Большинство родителей получили предложение дружбы от своих детей, так как стали относиться к ним с уважением.

Родители активно работали с материалами (монографиями, видео, научными статьями и проч.), посвящёнными воспитанию, обучению, возрастным особенностям подростков. Обязательным для родителей было самостоятельное чтение книг отечественных и зарубежных авторов: Ю.Б. Гиппенрейтер, С. Соловейчик, В. Сатир и др. Родители рекомендовали друг другу психолого-педагогическую литературу, пересылали электронные и аудио книги. Еженедельно по четвергам, родители выполняли задания в рамках «Родительского флэшмоба» и делились своими успехами в WhatsApp группе. Большую роль в родительско-детском взаимодействии сыграла творческая деятельность: рисование, лепка, аппликация, фотографирование. Именно она помогла родителям в реконструкции своего детского «Я».

Критериями изменения родительско-детского взаимодействия были: количество и частота совместных действий; изменения в детско-родительских отношениях. В рамках нашего эксперимента для отслеживания результатов, мы использовали следующий инструментарий: тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столин; проективные методики: «Семейная социограмма», «Семейный велосипед», «Родительское сочинение», тест «Подростки о родителях». В результате экспериментальной работы произошли положительные изменения в родительском отношении в сторону принятия родителем своего подростка, понимания его, возникли доверительные отношения между родителями и детьми в 86% случаев.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что:

- проблема взаимодействия родителей и подростков актуальна;
- взаимодействие между родителями и детьми – это целенаправленная совокупность взаимозависимых деятельностей, опирающихся на принципы: безусловного принятия себя и ребёнка, диалогичности, взаимопонимания, поддержки совместных действий;
- для развития детско-родительского взаимодействия необходимо организовать совместную деятельность: познавательную, игровую, творческую.

Литература

1. Шемилина Е.М. Нарушение в родительском отношении к подростку: может ли помочь тьютор? Письма в Эмиссия. Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. – 2015. №7 (июль) ART 2385. URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2385.htm>.

© Е.М. Станкевич, 2018

Федоров Иван Михайлович,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
project.fedorov@gmail.com

Глушак Елена Владимировна,
кандидат психологических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
glushak.ev@dyfu.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СЕМЕЙНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ: ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Данная статья дает общую характеристику семейного образования в России как альтернативной формы на современном этапе. Повышение интереса к законодательно принятой в Российской Федерации семейной форме образования актуализируется позитивным опытом практики современного семейного воспитания и обучения в условиях родительских объединений.

Ключевые слова: образовательная среда, семейное обучение, родительские объединения, альтернативные формы образования.

Annotation. This article gives a general description of family education in Russia as an alternative form at the present stage. The increase in interest in the family form of education that is legislated in the Russian Federation is actualized by the positive experience of the practice of modern family education and training in the conditions of parent associations.

Keywords: educational environment, family education, parent associations, innovative pedagogy, alternative forms of education.

Семейная форма образования как альтернатива общему среднему образованию на современном этапе в России еще воспринимается как новое явление. Сегодня среди родителей и педагогов, в том числе и на Дальнем Востоке, активизируется движение сторонников семейного обучения, и естественно возникает необходимость в понимании его особенностей, достоинств, отличий от традиционных образовательных форм, в поисках оптимальных путей его продвижения. Это и делает актуальным исследование процесса организации новой альтернативной формы – семейного образования.

Целью статьи является изучение основных особенностей образовательной среды родительских объединений по реализации семейной формы образования.

В основные задачи входило рассмотреть формы получения образования, реализуемые в России на сегодняшний день; показать особенности семейного образования и роль родительских объединений в формировании образовательной среды.

Родителю, как законному представителю ребенка перед государством до достижения им 18 лет, важно знать, что его ребенок имеет право на любую форму образования, в том числе семейную. Такая возможность закреплена Приказом Минобрнауки РФ № 1015 от 30 августа 2013 года, где утвержден «Порядок организации и осуществления деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» [3]. Данный документ полностью основывается на ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1]. В России сегодня реализуется несколько форм обучения: очное школьное обучение, обучение на дому, очно-заочное (ранее до 2013 года это направление было представлено экстернатом). Среди данных направлений представлено и семейное обучение, и на принятие решения о

выборе формы образования для ребенка родители имеют безусловное право.

В государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы указывается, что принятые в России институты образования – детские сады, школы, колледжи, университеты, оставаясь центральными элементами образовательной системы, сегодня должны дополняться современными средами самообразования [2]. Шереметьева О.Ю. в своей статье отмечает, что одной из таких форм образования является семейное обучение ребенка [7].

В таблице 1 рассматриваются все принятые на законодательном уровне формы образования в современной России, а именно – две формы образования: «в организации» и «вне организации», которым соответствуют пять форм обучения: очная, очно-заочная, заочная, семейная, самообразование [5].

Таблица 1 – Формы образования в Российской Федерации

Форма получения образования	в организации			вне организации	
Форма обучения	очная	очно-заочная	заочная	семейная	самообразование
Зачисление в школу	для обучения и аттестации			для аттестации в качестве экстерна	
Субъект, информирующий местные органы управления образованием	школа			родители	
Где обучается ребенок	в школе			в семье	самостоятельно
Промежуточная аттестация	в школе очно	в школе очно или дистанционно		в школе очно или дистанционно	
Государственная (итоговая) аттестация	в школе очно и одинаково для всех форм обучения				
Кто выбирает форму получения образования и форму обучения	родители с учетом мнения ребенка				родители или ребенок (после получения основного общего образования или после достижения 18 лет)

Возможность большей самостоятельности в обучении ребенка содержится во всех пяти формах, в том числе при очном обучении. В семейной форме обучения нет плана по сдаче зачетов, родители берут полную ответственность за процесс обучения. Федеральный закон обязывает родителей информировать о своем выборе орган местного самоуправления муниципального района или городского округа, на территориях, где они проживают [1]. Семейная форма образования является эффективной в ситуациях, когда ребенок не может по каким-либо причинам проходить обучение в школе. Возникает ситуация, когда число родителей с детьми находящимися на семейной форме образования, возрастает, что закономерно приводит к тому, что организовываются родительские объединения, в среде которых образовательный процесс приобретает ряд особенностей.

Педагогический опыт сотрудничества с родителями, которые перевели детей на семейное обучение, и общение с родительскими объединениями, позволил выделить несколько вариантов организационных форм образовательной среды, практикуемых сегодня в Российской Федерации. Руководитель Семейно-родового объединения Родная школа «Светозар» (г. Владивосток) Н.В. Вазилук в интервью отметила следующие особенности образовательной среды с семейной формой образования. К ним относятся: родители обучают и воспитывают детей самостоятельно по одному в домашних условиях без привлечения преподавателей со стороны; родители объединяются в группы (родительские объединения) и обучают детей согласованно, без привлечения преподавателей со стороны; родители объединяются в родительские объединения по мировоззренческим взглядам на воспитание и обучение, зани-

маются образованием и воспитанием детей, как самостоятельно, так и с привлечением педагогов и учителей. Анализ родительских мнений показывает, что для эффективной реализации семейного образования важно при муниципалитетах организовывать правовую, консультационную, методическую, психолого-педагогическую помощь родителям.

По мнению А.И. Якуниной, ситуация выбора семейной формы образования связана с различными процессами и факторами – такими, как низкое качество образования в массовой школе; стрессовая обстановка, что приводит к повышенной тревожности детей; отсутствие индивидуального подхода из-за отсутствия в практике обучения методик индивидуализации образования, а также в силу значительной загруженности учителей; невысокий уровень оплаты труда педагогов делает профессию непрестижной, а, значит, лишает учителей мотивации к повышению эффективности своей работы; желание высокообразованных родителей активно влиять на уровень образования своих детей; необходимость сочетания школьного обучения с активными занятиями спортом или искусствами [8]. Как отмечают исследователи многие родители задолго готовятся как к зачатию ребенка, так и к его воспитанию, и при выборе формы семейного образования осознанное родительство зачастую играет решающую роль в выборе формы образования [6; 7; 8].

Взаимодействие с родителями по вопросу выбора семейной формы образования позволило сформировать список мнений, которые оказывают влияние на данный выбор. К ним относятся мнения родителей о том, что классная поурочная, фронтальная система неэффективна; информация в мире обновляется быстрее, чем обновляются учебники и образовательные программы для школьного обучения. Мнение о том, что главное – научить ребенка учиться, используя развивающий подход в образовании, а также о трудностях контроля со стороны педагогического сообщества школ распространения в школьной среде психоактивных веществ (наркотиков: табака, спиртного и т.д.), педагоги в школе не могут обеспечить информационную и иную безопасность ребенка. Родители также считают, что результаты школьного обучения не видны.

Мызгина О. В., руководитель Образовательного центра «Гармония», (г. Владивосток), участник Международной конференции Edcrunch по школьному и дошкольному образованию в ДВФУ (2017 г.), отмечает, что с трибуны выступающими неоднократно фиксировалась тенденция перевода родителями детей на семейную форму образования по всей стране. Называлось количество детей, переведенных на семейную форму обучения, исчисляемое сотнями. Семейная форма обучения – специфическая, требующая соответствующей квалификации учителя. Педагогу важно вовремя выявлять возникающие пробелы, определять возможные причины их возникновения и, исходя из этого, принимать квалифицированное решение: достаточно ли проконсультировать родителей по программе курса или необходимо принимать какие-то более серьезные меры, рекомендовать обратиться к специалистам – психологам, логопедам. Образовательное единство всех участников образовательного процесса, по мнению руководителя Семейно-родового объединения «Светозар» (г. Владивосток) Н.В. Вазилук, и родителей, благотворно влияет на детей и формирует те качества, которые родители хотят видеть у ребенка [Из устного интервью]. Таким образом, большое значение имеет образовательное единство «родитель-ребенок-учитель». Согласование компонентов образовательной, социальной и психолого-дидактической сред, комплексное общение с педагогическим составом и родителями, выбравшими для детей семейную форму образования в родительских объединениях, демонстрирует ситуацию, когда учителя и родители разделяют одни и те же взгляды, позиции в обучении и воспитании детей.

Анализ иерархии образовательных проектов по А.М. Новикову, позволил рассмотреть не только обучающее направление, но и особенности развития и воспитания в образовательном процессе. Таким образом, образовательный процесс в родительских объединениях, где учебное занятие проходит по согласованию с родителями учеников, проводится на опережение по отношению к развитию; воспитательный процесс основывается и реализуется в учебных проектах с воспитательно-деятельностными задачами [4].

Родительские объединения выбирают и объединяют разные подходы преподавания,

основываясь на системы педагогов-новаторов: «погружения» – М.П. Щетинина, самоанализа (рефлексии) – Ш.А. Амонашвили, «крупных блоков» – В.Ф. Шаталова и др. Разные подходы к обучению позволяют ускорить процесс усвоения курса общеобразовательных школьных предметов, уделить время дополнительному образованию, развить компетенции в научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, можно констатировать активное распространение семейного образования в России и в том числе Дальнего Востока, что подтверждают руководители родительских объединений региона. Образовательная среда такой формы обучения предполагает родительскую самостоятельность при выборе конечных ориентиров, методов обучения, самих обучающих программ, способов подачи информации. Проводя сравнение образовательной среды родительских объединений по реализации семейной формы образования с таковой в общеобразовательной школе, можно отметить их основные различия и особенности, и в первую очередь разнообразие форм организации, качества и способов реализации семейного образования. Таким образом, семейное образование все больше привлекает родителей своими возможностями, перспективами в обучении, и, помимо изучения профессиональных исследований специалистов, немаловажное значение при анализе необходимо уделять мнению родителей, выбравших данную форму организации образовательной среды. Родительские объединения выступают площадкой для обмена опытом, методологическими приемами и положительными результатами, что повышает эффективность семейного образования.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. (с изм. 2017-2016 г.). - Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovani.ru>.
2. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/04/24/obrazovanie-site-dok.html>.
3. Об организации получения образования в семейной форме [Электронный ресурс]: письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 ноября 2013 г. № НТ-1139/08. – Режим доступа: http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-15112013-no-it-113908.
4. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
5. Обзор форм образования в РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.familyeducation.ru/?module=articles&c=start&b=2&a=8>
6. Риммер К.В. Семейно-домашнее образование: родители как учителя и воспитатели своих детей [Электронный ресурс] // Семья и демографические исследования: науч. интернет-журнал. – 2014. – 31 марта. – Режим доступа: <https://riss.ru/demography/demography-science-journal/5272/>.
7. Шереметьева О.Ю. Проблемы реализации семейной формы обучения в муниципальных образованиях // Право и личность: история, теория, и практика / под общ. ред. В.Н. Ильченко. – Екатеринбург, 2014. – С. 132–139.
8. Якунина А.И. Семейная форма обучения как способ модернизации российского образования // Инновации в образовании. – 2010. – № 9. – С. 4–16.

© И.М. Федоров, 2018

© Е.В. Глушак, 2018

Юринова Евгения Александровна,
кандидат педагогических наук,
Ишимский педагогический институт (филиал),
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Ишим, Россия,
evgenka555@yandex.ru

ГЕНДЕРНЫЙ И ВОЗРАСТНОЙ ФАКТОРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИЙ WEB 2.0

Аннотация. Статья посвящена теоретическому рассмотрению влияния гендерного и возрастного факторов на выбор взрослыми пользователями технологий Web 2.0 в качестве средств образовательного взаимодействия. Показано, что различные проявления рассматриваемых факторов (гендерное неравенство с одной стороны и возрастные особенности задач личностного и профессионального развития с другой) могут склонить выбор пользователя в сторону Web 2.0 для достижения образовательных целей по сравнению с традиционными способами получения образования.

Ключевые слова: гендерный фактор, возрастной фактор, Web 2.0, образовательное взаимодействие.

Abstract. The article is devoted to the theoretical consideration of the influence of gender and age factors on users' choice of web 2.0 technologies as a means of educational interaction. It is demonstrated that the different manifestations of the considered factors (gender inequality on the one hand, and age-specific personal and professional development issues on the other) can lead the user to prefer Web 2.0 for educational purposes over traditional educational paths.

Keywords: gender factor, age factor, web 2.0, educational interaction.

Интерес к использованию Интернет и Web-технологий в образовательных целях в последнее время растет. Как за рубежом, так и на пространстве Рунета активно развиваются площадки открытого образования, предоставляющие пользователям возможность вступить в образовательное взаимодействие с ведущими образовательными организациями нашей страны и мира.

Помимо специально структурированных онлайн-курсов различного уровня современному пользователю доступно большое количество инструментов, которые не имеют прямого образовательного предназначения, однако могут с успехом быть интегрированы в качестве средств решения образовательных задач. Речь идет о так называемых сервисах (или технологиях) Web 2.0, под которыми понимается «совокупность веб-технологий, ориентированных на активное участие пользователей в создании контента веб-сайтов» [9, с. 53].

Известны результаты отечественных и зарубежных исследований, выявивших ряд важных параметров процесса внедрения Web 2.0 в учебный процесс на разных ступенях образования:

- о количестве пользователей разного пола и возраста; выявлена динамика этих показателей на протяжении ряда лет для разных сервисов [15], [18].
- об отношении людей, занятых в сфере образования (преподавателей СПО и вузов) к внедрению соответствующих технологий в учебный процесс [2];
- рассмотрены барьеры, с которыми сталкиваются педагоги и обучающиеся, применяя Web 2.0 в образовательном процессе [5].

В ряде исследований [4, с. 82], [7] изучены факторы внедрения Web 2.0 в школьное образование и сделан вывод о том, что рассматриваемые в данном исследовании гендерный и возрастной факторы не имеют статистически достоверного влияния на применение преподавателями и учителями технологий Web 2.0 в контексте организованного образования.

Что касается общепользовательской сферы, на сегодняшний день женщины наряду с

мужчинами пользуются веб-сервисами, а в некоторых сферах даже превосходят мужчин по количественным показателям [6]. Что касается возраста, то в 2016 году был зафиксирован самый быстрый рост числа пользователей Facebook старше 65 лет, и их число постоянно растет [15].

Несмотря на достаточную изученность внешних характеристик применения Web 2.0 для достижения образовательных целей, вне поля зрения исследователей до сих пор остается вопрос о влиянии гендерного и возрастного факторов на формирование отношения пользователей сервисов Web 2.0 к образовательному взаимодействию посредством этих сервисов. Речь идет о необходимости изучить проблему **выбора сервисов Web 2.0 пользователями разного пола и возраста для вступления в образовательное взаимодействие для достижения личных образовательных целей**. Каким образом гендерные и возрастные характеристики побуждают мужчин и женщин разного возраста прибегать к технологиям Web 2.0, предпочитая их более традиционным способам удовлетворения образовательных потребностей? В данной статье сделана попытка найти ответ на этот вопрос.

Прежде всего, определим понятие «образовательное взаимодействие» как особый тип социального взаимодействия, «выступающий в качестве системообразующего фактора системы образования в целом и одновременно средства управления активностью участников образовательного процесса, а также механизма его регуляции» [12, с. 264].

Корнеева Е.Н. отмечает разноуровневый характер образовательного взаимодействия и указывает на его устойчивые характеристики:

- подчиненность цели образования и социальным нормам его организации и осуществления;
- участие в образовательном взаимодействии педагогов и обучающихся;
- интегративная субъектная регуляция как оптимальная модель современного образовательного взаимодействия [12].

Концепция субъектной регуляции, разрабатываемая Корнеевой Е.Н., находится в русле активно развивающейся тенденции перехода от однонаправленной передачи знаний от знающего к незнающему к активному конструированию знания на основе собственного опыта. «Люди создают новое знание особенно эффективно, когда они вовлечены в создание продуктов, наделенных личностным смыслом» [10].

Сегодня в образовании также актуальны представления о том, что безличная информация трансформируется в личное знание в процессе в сопряжении информационных источников, объединения личностью разнообразных информационных узлов в собственную сеть. Обучение происходит тем эффективнее, чем больше возможностей выбора способов обучения и источников информации. «Обучение происходит в сообществах, где учебной практикой является участие в жизни сообщества. Обучение деятельности происходит в процессе общения ученика и других членов сообщества» [10].

Из всех имеющихся на настоящий момент средств обучения именно сервисы Web 2.0 позволяют создать оптимальные условия для конструирования личностью индивидуальной сети знаний, для подбора оптимального для себя способа обучения, для оперативного «подключения» к сети знания новых «узлов» информации и отказа от ненужных, наконец, для общения с другими участниками образовательного сообщества. Такое общение организовывается по нескольким направлениям: ученик – учитель, ученик – ученик и учитель – учитель [13].

Далее обратимся к понятию гендера и попытаемся выявить гендерно-обусловленные психологические и социально-экономические параметры, влияющие на включение пользователя в образовательное взаимодействие посредством Web 2.0.

«Гендер - социальный пол, набор характеристик личности и ролей, заданный культурой и социальным развитием общества, который определяет поведение мужчин и женщин, отношения между ними и отношение к женщинам и мужчинам, мальчикам и девочкам» [11].

Как показывает Лежнина Ю.П., в современной России происходит размывание традиционных представлений о гендерных ролях, причем противоречивость вкладываемых в них

смыслов значительно больше для женщин, чем для мужчин [14, с. 176]. Можно предположить, что для женщин указанная тенденция означает дополнительный риск неудовлетворенности, возникновения субъективно переживаемых ситуаций «провала» в реализации самых разных социальных сценариев: создания семьи, построения карьеры, получения образования, финансовой обеспеченности, социальной защищенности и т.д.

Калабихина И.Е. отмечает, что гендер влияет и на «распределение власти и ресурсов между полами во всех сферах жизнедеятельности». Исследователь приводит статистические данные, отражающие наличие негармоничных сценариев реализации гендерных ролей и, в конечном итоге, существование гендерного неравенства в российском обществе. Для женщин это феминизация бедности; маскулинное поведение с акцентом на карьеру, независимость; статус «одинокки», «двойная занятость». Для мужчин это, в основном, саморазрушительное поведение (алкоголь, физический риск, отсутствие валеологической культуры) и конкуренция со стороны женщин в выполнении традиционно мужских ролей «кормильца» и «профессионала» [11, с. 42-44].

Не имея намерения обсуждать здесь причины возникновения противоречивых, даже поляризованных ожиданий относительно выполнения женщинами гендерных ролей в условиях гендерного неравенства, отметим возможности Web 2.0 в значительном ослаблении стрессогенного влияния гендерного фактора.

Вступая в образовательное взаимодействие посредством технологий Web 2.0, пользователь создает виртуальный профиль, в котором волен не указывать гендерно обусловленные обстоятельства, ставящие его в невыгодное (по субъективному ощущению) положение по сравнению с другими пользователями.

Сервисы Web 2.0 позволяют без дополнительных затрат организовывать образовательное взаимодействие в исключительно женских или мужских закрытых группах, если это целесообразно с точки зрения целей обучения.

Несмотря на техническую возможность полного нивелирования гендера, сервисы Web 2.0, напротив, склонны его подчеркивать [3], что может свидетельствовать о том, что в интернете гендерные проблемы воспринимаются и переживаются менее остро, так как опосредуются «личиною», «маской», которую каждый надевает в виртуальном пространстве. Наличие гендерно-дружественной, принимающей, толерантной в лучшем смысле этого слова атмосферы образовательного взаимодействия может носить терапевтический характер. По этой причине люди, испытывающие затруднения в выполнении гендерных ролей, могут выбирать для себя образование с использованием сервисов Web 2.0.

Что касается экономических проблем образования, сопряженных с гендером, они также могут быть отчасти сняты благодаря Web 2.0. Так, работающая мать-одиночка, вероятно, выберет вариант повышения квалификации онлайн, вместо того чтобы отправится с той же целью в командировку или на очные курсы.

Далее рассмотрим возрастной фактор образовательного взаимодействия с использованием Web 2.0. Под возрастом понимают цикл развития человека, «отличающийся совокупностью специфических закономерностей формирования организма и личности» [8, с. 38-39] и характером стоящих перед человеком задач развития.

Периодизация возрастов во многом условна и зависит от социально-экономических условий. Возрастные характеристики детства и отрочества изучены достаточно подробно, т.к. это периоды интенсивного становления психических функций, личностных образований в тесной связи с процессом социализации личности.

У взрослого человека возрастные изменения связаны с малозаметным периодическим пересмотром представлений о собственном жизненном пути, о смысле жизни, о целях и решаемых задачах, поэтому внешнему наблюдателю (да и самому человеку!) может казаться, что он не особенно меняется с течением лет. Однако это не так, и происходящие с взрослым человеком психологические изменения не в меньшей степени определяют характер его взаимодействия с окружающим миром и людьми в образовательном контексте, чем, например, возрастные изменения младшего школьника или подростка.

Воспользуемся предложенными Севостьяновой М.Д. возрастными рамками, чтобы проанализировать причины, по которым представители разных возрастов могут предпочитать образовательное взаимодействие посредством Web 2.0 другим вариантам решения образовательных задач [17]. В данной статье ограничимся двумя возрастными категориями: молодостью и зрелостью, оставив рассмотрение юности и старости для других исследований.

В молодости (от 20-23 до 30 лет) на первый план выходят образовательные задачи, связанные с овладением выбранной профессией, формированием профессиональной компетентности. Очевидно, что в связи с техническим прогрессом сегодня нельзя говорить об окончательном становлении мастера-профессионала ни в молодости, ни в каком-либо другом возрасте. Именно в молодости есть все предпосылки для формирования устойчивой привычки, даже потребности в непрерывном образовании: пора организованного вузовского (и, возможно, послевузовского) образования заканчивается, и теперь только от человека зависит, какие способы дальнейшего образования он выберет, как структурирует собственные усилия по личностному и профессиональному развитию.

Образовательные веб-ресурсы предоставляют молодому человеку возможность «заполнить пробелы» в уже имеющемся образовании, предлагая широкий выбор вариантов от программ переподготовки и краткосрочных узкоспециализированных курсов до отдельных мастер-классов, вебинаров, виртуальных стажировок, обучения с использованием Skype. Все это открывает возможности самосовершенствования в выбранном направлении профессиональной деятельности.

Как в случае с юношеским возрастом, Web 2.0 имеет свои «подводные камни» и для желающего профессионально развиваться молодого человека. В социальных сетях немало псевдоучителей и мошеннических «курсов», которые ничему не учат, а занимаются сбором денег под вывеской «обучения».

В зрелом возрасте (30 – 55 лет) накопленный опыт, знания, умения представляют огромную субъективную (нередко и объективную) ценность, что помещает человека «по ту сторону» виртуального «учительского стола». Состоявшийся специалист может почувствовать потребность поделиться накопленными знаниями и опытом и попробовать себя в качестве преподавателя, наставника. Сервисы Web 2.0 могут предоставить богатые возможности удовлетворения и этой потребности в образовательном взаимодействии: многие люди уже в зрелом возрасте успешно осваивают образовательные площадки и сами создают и проводят обучающие мастер-классы, вебинары, тренинги, работают репетиторами через Skype и даже открывают собственные образовательные предприятия онлайн – малоизвестное пока в России явление, получившее название *teacherpreneurship* или *edupreneur*. Это обучение с использованием социальных сетей, которое не ограничивается «зарабатыванием денег» на онлайн-уроках, но ставит своей целью широкое распространение идеи учения и преподавания в виртуальном пространстве. Такие «предприниматели от образования» пишут книги, блоги и статьи; возглавляют сообщества виртуального обучения; разрабатывают новые инструменты Web 2.0, проводят исследования и пропагандируют эффективную политику в области образования; взаимодействуют с некоммерческими и общественными организациями» [1], т.е. вносят свой вклад в распространение идеи образования, которое не имеет ограничений и продолжается всю жизнь.

В то же время, зрелый возраст «может создавать и трудности в восприятии новых профессиональных идей, тормозить рост творческих возможностей человека. Прошлый опыт при отсутствии разумной гибкости и многогранности может стать источником консерватизма, ригидности, неприятия всего того, что исходит не от себя самого» [17].

Вероятно, исходя из данного представления об особенностях зрелого возраста, и сложилось убеждение в том, что новые информационные технологии – для юношества и молодежи, тогда как людям среднего и старшего возраста они малодоступны. В последние годы эта позиция активно пересматривается, и за ответом на вопрос, почему зрелые люди добиваются на этом поле успехов, следует снова обратиться к возрастной психологии.

Психологи выделяют три взаимосвязанных, но не совпадающих друг с другом возрас-

та: хронологический (паспортный), физический (биологический) и психологический [17]. У психологически взрослых людей доминируют индивидуальные особенности. Они придают уникальность возрастным проявлениям, определяют специфику проявлений последних в жизненных выборах человека. В зрелом также на первое место выходит личностное отношение к окружающей среде, людям, к разным видам обучения. Взрослый человек просто не способен обучаться тому, в чем он не смог найти личностный смысл. Самое же главное для данного исследования качество взрослого человека – это его способность, в отличие от «психологического ребенка», к самостоятельному поиску, конструированию зоны ближайшего развития. Указанные особенности и определяют специфику обучения в этом возрасте [16]. Только психологически взрослые люди способны в наибольшей степени реализовать образовательный потенциал ресурсов Web 2.0, так для этого требуется четкое видение собственных образовательных потребностей, личностное переживание необходимости обучения и, самое главное, способность самостоятельно конструировать собственную зону ближайшего развития.

На основании вышеизложенного можно сделать несколько предварительных (теоретических) выводов.

Во-первых, можно предположить, что из двух гендерных групп большую predisposition к использованию технологий Web 2.0 в образовательных целях будут иметь женщины, т.к. расхождение представлений социума об их гендерных ролях ставит их в ситуацию противоречия, дискомфорта, требующего разрешения в деятельности; Web 2.0 дают наиболее удобный, экономичный и психологически безопасный инструмент для осуществления этой деятельности.

Во-вторых, действие возрастного фактора, вероятно, проявляется в том, что наиболее осознанно склонными к участию в образовательном взаимодействии посредством Web 2.0 станут 25 – 35-летние люди – возраст ранней зрелости, когда человек уже сформировался как зрелая личность со своими индивидуальными особенностями, получил и осмыслил определенный опыт реализации личностного отношения к образованию и конструирования зоны ближайшего развития. В то же время, в данной группе количественный показатель интенсивности использования сервисов Web 2.0 может быть ниже, чем у более молодых пользователей, так как молодежь может быть вовлечена в обучение средствами Web 2.0 в контексте организованного обучения (если их использование предусмотрено программой учебного курса, а не является следствием собственного выбора).

В-третьих, картина совокупного действия гендерного и возрастного факторов, вероятно, будет подвержена влиянию других факторов, таких как наличие предыдущего положительно опыта использования Web 2.0. для решения образовательных задач, опыта обучения работе с Web 2.0 и др.

Эмпирическая проверка перечисленных выводов предстоит в ходе полевого исследования.

Литература

1. Bingham S. What is a Teacherpreneur? Ask Sarah Henchey. Режим доступа: <http://gardnerwebb.edu/Assets/gardnerwebb/academics/cild/teacherpreneurship-notes1.pdf> Дата обращения: 14.10.2017.
2. Burkšaitienė N. University and College Teachers' Attitudes towards Web 2.0 Technologies and Their Use for Teaching English for General and Specific Purposes / N. Burkšaitienė, E. Seleviciene // Research Papers In Language Teaching and Learning Teachers' attitudes towards the integration of Web 2.0 tools in EFL teaching. – 2016. – Vol. 7. – Issue 1. – Pp. 46-73.
3. Carstensen T. Gender Trouble in Web 2.0. Gender perspectives on social network sites, wikis and weblogs // International Journal of Gender, Science and Technology. – 2009. – Vol. 1. – No.1. – Pp. 106 – 127.
4. Creighton P.M. The Secret Reasons why Teachers are Not Using Web 2.0 Tools and what School Librarians can do about it / P.M. Creighton. – Linworth, 2012. – 115 p.

5. Stansbury M. Survey shows barriers to Web 2.0 in schools // eSchool News. Daily Tech News and Innovation. Режим доступа: <https://www.eschoolnews.com/2009/04/16/survey-shows-barriers-to-web-2-0-in-schools/>. Дата обращения: 14.10.2017.
6. Vollman A. Women on the Web: How Women are Shaping the Internet. Whitepaper / A. Vollman, L. Abraham, M. P. Mörn. Режим доступа: http://www.comscore.com/Insights/Presentations-and-Whitepapers/2010/Women-on-the-Web-How-Women-are-Shaping-the-Internet?cs_edgescape_cc=RU. Дата обращения: 14.10.2017.
7. Williams J. Teacher technology adoption: what's age got to do with it? // Pearson English Blog. Режим доступа: <https://www.english.com/blog/technology-adoption-and-age>. Дата обращения: 14.10.2017.
8. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – С. 38-39.
9. Веб-программирование. Конспект лекций. Режим доступа: <http://4stud.asoiu/web-programming/lectures.php>. Дата обращения: 14.10.2017.
10. Использование Интернет-технологий в современном образовательном процессе. Часть II. Новые возможности в обучении. – СПб, РЦОКОиИТ, 2008. С. 63-80. Режим доступа: <http://umr.rcokoit.ru/dld/metodsupport/web20.pdf>. Дата обращения: 14.10.2017.
11. Калабихина И.Е. Гендерный фактор в экономическом развитии России: монография / И.Е. Калабахина. – М.: МАКС Пресс, 2009. – 240 с.
12. Корнеева Е.Н. Образовательное взаимодействие как особый тип социального взаимодействия [Текст] // Ярославский педагогический вестник. –2014. – № 4. – Том II. (Психолого-педагогические науки). – С. 264 – 268.
13. Кудиенко О. И. Технологии Web 2.0 для организации взаимодействия субъектов образовательного процесса // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2014. Режим доступа: <http://ntfmfkonf.ucoz.ru>. Дата обращения: 14.10.2017.
14. Лежнина Ю.П. Трансформация гендерных ролей в современной России.//Общественные науки и современность. – 2013. – №4. – С. 165-176.
15. Пользователи социальных сетей: Инфографика // <http://www.adweek.com/files/imagecache/node-detail/social-media-users-02-2015.jpg>
16. Психологические особенности взрослых // Энциклопедия экономиста www.Grandars.ru. Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/psihologiya-vzroslogo.html>. Дата обращения: 14.10.2017.
17. Севостьянова М.Д. Особенности психического развития личности взрослого человека. Режим доступа: <http://www.psi.lib.ru/statyi/raznoe/oppvz.htm>. Дата обращения: 14.10.2017.
18. Фролова Е. Самые популярные социальные сети в России 2016 / Е. Фролова. – Про СММ. Просто про Фейсбук и Инстаграм. Режим доступа: <http://www.pro-smm.com/populyarnye-socialnye-seti-v-rossii-2016/>. Дата обращения: 14.10.2017.

© Е.А. Юринова, 2018

Ярмолинская Марита Вонбеновна,
кандидат педагогических наук,
учитель, педагог дополнительного образования,
ГООУ «СОШ №255 с углубленным изучением предметов
художественно-эстетического цикла»
Адмиралтейского района Санкт-Петербурга,
методист, «Информационно-методический Центр»
Адмиралтейского района Санкт-Петербурга,
Санкт-Петербург, Россия
yarmolinskaya@mail.ru

Спиридонова Алла Андреевна,
методист опытно-экспериментальной работы,
учитель средней общеобразовательной школы № 255,
Санкт-Петербург, Россия,
akulikova@yahoo.com

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ (ИЗ ОПЫТА АДМИРАЛТЕЙСКОГО РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)

Аннотация. *Статья посвящена проблеме развития инженерного мышления детей, актуализация которой вызвана объективными социально-экономическими процессами. Построение современного педагогического процесса должно обязательно включать вопросы создания условий для развития инженерного мышления обучающихся средствами образовательной техносферы. Описаны опыт Адмиралтейского района и перспективы дальнейших действий в данном направлении.*

Ключевые слова: инженерное мышление, образовательная техносфера, проектная культура, дополнительное образование.

Abstract. *The article is devoted to the problem of development of engineering thinking of children, the actualization of which is caused by objective socio-economic processes. The construction of a modern pedagogical process must necessarily include the creation of conditions for the development of engineering thinking trained by the means of the educational technosphere. The experience of the Admiralteysky district and prospects for further actions in this direction are described.*

Keywords: *engineering thinking, educational technosphere, project culture, additional education.*

Почему сегодня на повестку дня выдвигается проблема формирования инженерного мышления? Ответ на этот вопрос можно найти, обратившись к анализу процессов, происходящих в обществе.

Академик РАО А.М. Новиков [1] пишет: «Человечество резко перешло в совершенно новую эпоху своего существования – постиндустриальную эпоху. Что вызвало и вызывает коренные преобразования в политике, экономике, культуре, в труде, в личной жизни каждого человека». Главным признаком перехода общества от индустриального типа развития к постиндустриальному является замена профессионального типа организационной культуры на проектно-технологический тип. Эти изменения происходят на фоне и благодаря широкому распространению быстро развивающихся технологий. По мере разработки технических средств и технологий их применения возникает потребность в специалистах особой, специфической инженерно-технической субкультуры [2], формирование представлений о которой рождается среди социальных масс. Новую инженерную идеологию характеризует гуманизация, социальное мировоззрение, нацеленность на интересы, потребности и образ жизни

человека.

Главной целью инженера как носителя этой идеологии становится, с одной стороны, стремление к усовершенствованию технических средств и технологий в направлении увеличения их надежности, быстродействия, экологичности, с другой, - системность мышления, способность учитывать многие факторы и организовывать взаимодействие многих объектов между собой и человеком.

Организация «слаженной» деятельности сложных человеко-машинных систем требовала разработки нового подхода к решению этой проблемы и формирования проектно-технологической культуры. В проектную культуру включаются практически все аспекты творческой деятельности. Проект в его широком значении организует деятельность по различным направлениям, в достижении не только технических, но и социальных, психологических и эстетических целей.

Для деятельности реального сектора экономики актуальны крупные социально-инженерные проекты, в которых востребованы личностные и профессиональные компетенции, способность инновационно мыслить и относиться творчески к продукту деятельности. Здесь на первый план выступают такие личностные качества, как способность к самовыражению, саморазвитию, самоорганизации, взаимопониманию и сотрудничеству. Таким образом, «гуманистически ориентированное проектно-технологическое творчество самоорганизующихся коллективов ярких индивидуальностей стало главной составляющей экономического успеха любого предприятия» [2]. Очевидно, что образование должно реагировать на этот социальный запрос, и формирование инженерного мышления у выпускника может стать гарантом успешного развития общества в будущем.

Обращаясь к словам академика Новикова А.М., процитируем [1]: «...в связи с этим перед системой образования во всем мире, в том числе в Российском образовании, остро стоит проблема радикальной перестройки его целей, содержания, форм, методов, средств и всей его организации в соответствии с требованиями Нового Времени».

Тема, поднятая в статье, отражает одно из стратегических направлений развития системы образования сегодня. Так, на сессии Петербургского международного экономического форума 2016 года, были зафиксированы основные, ключевые для образования положения. Было констатировано возрождение тяги молодежи к инженерным специальностям, естественно-научным дисциплинам; привлечено внимание к повышению качества подготовки инженерных кадров, укреплению связей школ, колледжей и университетов с реальной экономикой, с государственным и частным сектором; и, наконец, главным приоритетом России названо образование. «Мы прекрасно понимаем, что технологии создает и использует человек. Именно талант исследователя, квалификация инженеров и рабочих являются важнейшим условием конкурентоспособности экономики и страны в целом, поэтому считаю образование тем самым, на что мы должны обратить внимание в ближайшие годы» [Путин В.В, 3].

Революция в сфере технологий изменила требования к инженерному труду. Сегодня объективно обусловлены тенденции широкой интеграции с разными областями человеческой деятельности, растет ценность деятельности специалистов на стыках различных направлений, меняется понимание процесса проектирования, изменяется его содержание, за счет новых технологий повышается эффективность инженерного труда, и... растет цена ошибки. «Сегодня проектирование понимается как деятельность, направленная на создание новых объектов с заранее заданными характеристиками при выполнении необходимых ограничений – моральных, экологических, технологических, экономических и многих других» [1].

Обобщая концептуальные идеи стратегии развития образования [4], в части обеспечения инновационного характера базового образования, можно выделить следующие важные моменты:

- создание условий в рамках школьного и дополнительного образования, способствующих реализации технических и научных проектов, организации командной и творческой работы;

- обновление структуры сети образовательных учреждений в соответствии с задачами инновационного развития;
- обеспечение компетентностного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений; развитие метапредметных навыков, и закрепление их в проектно-исследовательской деятельности;

- развитие вариативности образовательных программ;
- активное использование опыта, полученного совместно с международным движением World Skills и активизирование участия школьников в движении JuniorSkills Russia.

Указанные опорные моменты определяет наши ориентиры и являются тем базисом, на котором строится система работы Адмиралтейского района. Охарактеризуем кратко их отражение в системе работы.

Создание условий в рамках школьного и дополнительного образования, способствующих реализации технических и научных проектов, организации командной и творческой работы затрагивает кадровые, финансовые, материально-технические, методические, психолого-педагогические вопросы. Все эти вопросы в каждом учреждении решаются в комплексе мер поддержки научно-технического творчества детей. Три года назад мы начинали с трех учреждений, в которых в той или иной мере были созданы условия для технического творчества детей. Сегодня их число учреждений, использующих самое разное робототехническое и другое инновационное оборудование, значительно возросло. К лидерам направления Дворцу детского (юношеского) творчества «У Вознесенского моста», Дому детского творчества «Измайловский», школе 255 прибавились: гимназия 278, школы 238, 259, 281, 306, 615, 624 и др.

В систему работы методической службы района входят: информационно-методическая поддержка, организация мероприятий технической направленности, сопровождение и консультирование. Систематическая работа по развитию научно-технического направления дает свои результаты.

Последние три года команды из учреждений Адмиралтейского района являются постоянными участниками региональных и всероссийских турниров, фестивалей, конференций по робототехнике. Особенно активны и результативны коллективы ГБОУ СОШ №255, ДДТ «Измайловский», ДДюТ «У Вознесенского моста», на счету которых неоднократно завоеванные победы и призовые места не только на турнирах города, но Всероссийских соревнованиях.

С 2016 года регулярно стали проводиться районные мероприятия, нацеленные на поднятие престижности и популяризации научно-технического направления: ежемесячные методические совещания ответственных за развитие научно-технического творчества обучающихся, осенние и весенние районные соревнования по спортивной робототехнике, робототехнические соревнования «Юный конструктор», «Гонки неуправляемых машинок», «Веселые старты роботов». Интересными событиями района стали Спортивно-интеллектуальный марафон «СИМ», Районная выставка научно-технического творчества детей «Робби», конференции старшеклассников «Калейдоскоп открытий», конференции начальной школы «Юные исследователи», секции «Техника и информатика» в рамках Межшкольной научно-практической конференции «Лабиринты науки».

Второй год школьники района принимают участие в технических сменах лагеря «Зеркальный». По отзывам самих ребят, лагерь дает большой толчок в развитии их навыков и мотивирует к дальнейшим занятиям.

Район стал активным участником проекта «Инженеры будущего». На Международном Московском салоне образования-2017 представители нашего района презентовали «Мастер-класс по 3D моделированию и автомоделизму». В рамках проекта команды района успешно участвуют в проводимых соревнованиях в формате Scalextric for School, соревнованиях по инженерному 3D, выполняют творческие проекты.

В 2017 году в Санкт-Петербурге впервые была проведена Первая распределенная олимпиада по инженерному 3D-моделированию с международным участием. Из 15 площа-

док проведения олимпиады две были организованы Адмиралтейском районе в лицее 281 и школе 255. Трое учащихся школы 255 вошли в число награжденных за высокий результат, причем среди них один был удостоен высшей награды в компетенции «Профи».

Для успешной реализации планов в любом направлении недостаточно действий одного педагога, одного учреждения, одной организации. Особое внимание сегодня уделяется вопросам **обновления структуры сети образовательных учреждений в соответствии с задачами инновационного развития**, отработке новых форм сетевого взаимодействия.

Объединение усилий специалистов, умелое распределение и использование материальных ресурсов, времени – это основной ресурс развития школ района. Самая распространенная и привычная схема взаимодействия при проведении мероприятий на базе одной организации уже никого не удивляет. Задача сегодняшнего дня – расширение партнерских отношений, подключение организаций, не связанных напрямую со школой. Это в первую очередь, вузы. Активная позиция и желание сотрудничать характерны сегодня для многих из них (БГТУ «Военмех» им. Д.Ф. Устинова, РГПУ им. А.И. Герцена, СПбГТИ (ТУ) Технологический институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ), СПб ГУ аэрокосмического приборостроения и другие). Так, районные соревнования по спортивной робототехнике второй год проводятся на базе БГТУ «Военмех» им. Д.Ф. Устинова при активной поддержке преподавателей и студентов, а при проведении других мероприятий технической направленности задействованы выпускники учреждений и отделений дополнительного образования.

Поддержка проектно-исследовательской деятельности учащихся – это отдельная тема. Редко, когда учитель в школе обладает достаточной квалификацией в направлении инновационных технологий, куда должны ориентироваться темы проектно-исследовательских работ школьников. Тем ни менее рост проектно-исследовательской активности школьников, включая инновационные направления, налицо. Особо хочется отметить работу секции «Техника и информатика» в рамках Межшкольной научно-практической конференции «Лабиринты науки». Уровень проведения секции из года в год становится все выше. Это выражается как в количественном росте участников (докладчиков, педагогов, образовательных организаций), так и в качестве представляемых исследований. Например, в 2017 году на секции прозвучали выступления по направлениям интернет-вещей, экстремальная робототехника на платформе arduino, моделирование чудесных механизмов, участие в проекте «Инженеры будущего», разработка приложений на C++, инструменты анализа и статистики сайтов и другие. Студенты – хороший резерв в поддержке инновационного проекта. На следующий год мы планируем привлечь студентов вузов различных направлений для поддержки работы школьников в проектно-исследовательской деятельности.

Много сейчас говорят и о привлечении в школу сил реального сектора экономики. Практикующие инженеры, обладающие большим практическим опытом и знаниями – это люди, которые могли бы дать дополнительному образованию необходимый уровень знаний и опыта. Но привлечь к преподаванию в школу специалистов достаточно сложно. А вот разовые контакты, связанные с конкретной темой исследования возможны всегда. В качестве примера приведем работу над творческим проектом по теме: «Роботизированный комплекс подсчета и идентификации багажа при погрузке на борт воздушного судна», представленную командой 255 школы на Всероссийский фестиваль по робототехнике «Робофест-2017» в номинации «Инженерный проект». Несмотря на то, что в этом году к традиционному виду проектно-исследовательских работ прибавилось освоение нового формата – «Инженерной книги», приятно отметить, что первый блин не получился комом. При поддержке Института Гражданской авиации работа завоевала 1 место в младшей возрастной категории и команда награждена в рамках конкурса Аэробот бесплатной экскурсией в Международный аэропорт Сочи на три дня и две ночи с 23 по 25 мая. Со стороны администрации Пулково команде также обещана бесплатная экскурсия по техническим сооружениям аэропорта.

Активизация проектно-исследовательской деятельности учащихся должна иметь не точечный характер, а приобретать все более массовые формы. Это – ближайшая перспектива,

так как уже сейчас накоплен большой опыт проектно-исследовательской деятельности по различным направлениям и по смежным областям, и на него можно опереться и использовать в работе. Развитие проектно-исследовательской деятельности является наиважнейшей задачей, регламентируемой ФГОС, так как **обеспечивает компетентностный подход, взаимосвязь академических знаний и практических умений, развитие и закрепление метапредметных навыков.**

Развивать учащихся в направлении исследований инновационного характера непросто, учитывая ограниченность времени и ресурсов. Это возможно при построении индивидуального образовательного маршрута обучающихся в области развития технических компетенций. В соответствии с Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы в старших классах для всех учащихся должна будет обеспечена возможность выбора профиля обучения и индивидуальной траектории освоения образовательной программы...». Это в полной мере относится к дополнительным образовательным программам и может реализовываться через конструирование индивидуального образовательного маршрута учащихся. В районе отрабатывается на практике идея **вариативности дополнительных образовательных программ** в области научно-технического творчества детей.

Раннее выявление склонностей подростков и формирование их компетенций в самых разнообразных видах деятельности организовывалась в рамках Программы ранней профориентации и основ профессиональной подготовки школьников JuniorSkills, реализация которой была инициирована в 2014 году Фондом Олега Дерипаска «Вольное Дело» в партнерстве с WorldSkills Россия и при поддержке Агентства стратегических инициатив, Министерства промышленности и торговли РФ, Министерства образования и науки РФ. Перечень взрослых профессий (компетенций) WorldSkills Russia («Молодые профессионалы») охватывает около сотни наименований. В юношеских состязаниях их намного меньше. Однако, за два года движение JuniorSkills расширилось с 3-х компетенций осенью 2015 года до 32 – в 2017 году! Конкурсный отбор участников проходит в течение первого полугодия в рамках фестиваля «Техноактус», итоговые региональные соревнования осенью.

Ежегодно учащиеся Адмиралтейского района являются не только участниками соревнований, но и входят в число призеров в таких компетенциях, как Прототипирование, Электроника, Фрезерные работы на станках с ЧПУ. **Активное использование опыта, полученного совместно с международным движением World Skills и активизация участия школьников в движении JuniorSkills Russia** – важная профориентационная работа.

Формирование ДеФИМО происходит в условиях и опирается на возможности техносферы. П.Д. Рабинович [1], разрабатывая понятие техносферы, выделяет и подчеркивает значимость информационно-образовательной среды (далее ИОС), которая в последние десятилетия сильно преобразилась под влиянием развивающихся информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ). Поскольку задача развития инженерного мышления решается нами в условиях развития высоких технологий, широкого распространения и использования информационно-коммуникационных сетей и сервисов доступа к ресурсам, то разумно опереться на эти современные возможности в полной мере. Именно с этой целью нами начата разработка и постоянное сопровождение специального интернет-ресурса технической направленности <http://proiskra.ru>.

Целью создания ресурса является целью проекта является создание условий для формирования инженерного мышления обучающихся и повышение эффективности этого процесса за счет сетевого взаимодействия и сотрудничества школ Адмиралтейского района Санкт-Петербурга.

При этом планируется решение следующих задач:

- создать педагогическое пространство в глобальной сети, как площадки обмена опытом образовательных учреждений Адмиралтейского района;
- разработать и реализовать образовательные программы учебных модулей и вариативных курсов урочной и внеурочной деятельности естественнонаучной и технической на-

правленности;

- апробировать и внедрить новые практико-ориентированные технологии, формы и инструменты обучения, которые станут эффективными инструментами повышения качества общего образования и пропедевтики формирования инженерной культуры обучающихся;

- создать условия, повышающие мотивацию осознанного выбора инженерно-технических профессий в соответствии собственными индивидуальными возможностями, формировать готовность осуществлять трудовую деятельность связанную с инженерными специальностями;

- разработать механизмы сетевого взаимодействия, обеспечивающие интеграцию ресурсов образовательных учреждений для развития инженерного мышления, научно-технического творчества обучающихся;

- повысить квалификацию педагогов и привлечь научно-педагогические кадры для создания системы тьюторской поддержки и руководства исследовательской, конструкторской и проектной деятельности обучающихся;

- расширить спектр образовательных услуг и обеспечить их качество в соответствии с современными тенденциями государственной образовательной политики и образовательными потребностями педагогов, необходимыми для ДеФИМО.

Ресурс состоит из разделов:

- новости <https://proiskra.ru/news/>,
- планирование <https://proiskra.ru/plan/>,
- условия <https://proiskra.ru/condition/>,
- методика <https://proiskra.ru/metodika/>,
- педагогические технологии <https://proiskra.ru/metodika/technology/>,
- интернет-копилка <https://proiskra.ru/metodika/box/>
- профориентация <https://proiskra.ru/metodika/profession/>
- опыт <https://proiskra.ru/metodika/experience/>
- диагностика <https://proiskra.ru/diagnostik/>,
- результаты <https://proiskra.ru/results/>,
- взаимодействие <https://proiskra.ru/team/>.

Ресурс задуман как открытое саморазвивающееся пространство, где представлены материалы эффективные с точки зрения развития инженерного мышления: **педагогические технологии**, систематизированные в интернет-копилке **учебные материалы технической направленности**, интересные практикоориентированные **ресурсы по профориентации**, бесценный **опыт** образовательных организаций, примеры творческих проектно-исследовательских работ. Ресурс может быть полезен педагогам и представителям администрации, которые заинтересованы в организации работы по развитию научно-технического творчества детей и формированию у них инженерного мышления, но испытывают потребность в организационной, нормативной, методической поддержке.

Развить с нуля техническое творчество в школе – задача очень сложная, многоплановая (оборудование, квалифицированные кадры, мотивированные учащиеся...). Но трехлетняя работа Адмиралтейского района в направлении развития инженерного мышления позволила повысить ценностное отношение педагогов, администрации образовательных организаций к данному направлению деятельности. В районе появляются новые точки роста в плане ДеФИМО, активизируются педагоги, имевшие ранее отношение к техническому творчеству.

Литература

1. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. - М.: Эгвес, 2008. - 136с.
2. Чашин, Е.В. Техническое и технологическое мышление в современном обществе // Вестн. Челяб. гос. ун-та. – 2012. – № 35 (289): Философия. Социология. Культурология. – С. 51-55.
3. Новостной обзор РИА. Россия сегодня. [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/economy/20160617/1448964965.html>

4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document /cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/
5. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 — 2020 годы. [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70643472/>
6. Сазонова З.С., Четкина Н.В. Развитие инженерного мышления – основа повышения качества образования: Учебное пособие / МАДИ (ГТУ). – М.: 2007. –195 с.
7. Рабинович П.Д. Разработка и обмен контентом при интеллектуальном взаимодействии в распределенных средах / Образовательная политика, №1 (57) 2012, стр. 18-42 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/06/145.pdf>

© М.В. Ярмолинская, 2018

© А.А. Спиридонова, 2018

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА

«ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА: УСЛОВИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ»

УДК 374.1

*Баткаева Яна Алексеевна,
педагог дополнительного образования ФГБОУ ВДЦ «Океан»,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
ana_batkaeva312@mail.ru*

*Бессонова Алена Владимировна,
педагог дополнительного образования ФГБОУ ВДЦ «Океан»,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
alena_bessonova6@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА С ВОЗМОЖНОСТЬЮ ЕЕ ПРОДОЛЖЕНИЯ ПО МЕСТУ ПОСТОЯННОЙ УЧЕБЫ

Аннотация. В данной статье обобщается практический опыт организации проектной деятельности в условиях детского временного коллектива на примере учебно-исследовательских курсов в рамках смены «Наука. Техника. Прогресс». Особое внимание уделяется форме работы, при которой на одной проектной площадке объединяются педагоги разных предметных областей.

Ключевые слова: дополнительное образование, проект, проектная деятельность.

Abstract. In this article is generalised practical experience of the project activities in the context of children's transition team on the basis of educational and research courses through the change "Science. Technique. Progress". Particular attention is paid to the form of work in which teachers of different subject areas are united on one project site.

Keywords: additional education, project, project activity.

На протяжении многих лет педагоги отдела дополнительного образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Всероссийский детский центр «Океан» успешно реализуют свои учебные программы различных направленностей. Однако время не стоит на месте, и современные условия требуют изменения не только в самих программах, но и в формах работы с детьми в целом.

Одним из приоритетных направлений Программы развития ФГБОУ ВДЦ «Океан» на 2014–2020 годы является сопровождение процесса индивидуального развития ребенка, прошедшего дополнительную общеобразовательную программу. В этой области ведется работа по формированию уникальной системы развития знаний и опыта, которые дети получают при прохождении дополнительных общеобразовательных программ в Центре. Эта система включает такие элементы, как выявление интересов и способностей ребенка, погружение в среду, формирование портфолио, профессиональная ориентация при участии образовательной организации высшего образования. В том числе разрабатываются дополнительные общеобразовательные программы, включающие разработку проекта, реализация которого будет продолжена ребенком в общеобразовательной организации по месту его постоянной учебы [1].

В поисках новых форм реализации программ дополнительного образования Центр

проводит различные пробы, связанные с тематикой смен. Одним из таких экспериментов стала смена «Наука. Техника. Прогресс», в рамках которой педагогам и ребятам выпала возможность поработать не в привычном формате мастерских, студий, салонов и лабораторий, а стать участниками учебно-исследовательских курсов, которые предполагали работу над проектами. Такая форма работы показалась нам интересной тем, что появилась возможность поработать не только в рамках своих программ, а выйти за пределы – объединиться с педагогами разных направлений и прийти к результату, который мы даже не можем прогнозировать, так как основной задачей проектной деятельности мы, как педагоги, ставили свободу детских инициатив. Объединив на одной проектной площадке педагогов трех направлений (VR/AR, химия/биология, физика) мы получили широкий спектр возможностей и серьезную материально-техническую базу. Тему для проектной площадки («Учебник будущего») определили исходя из требований: она должна быть интересной для ребят, иметь ресурсный потенциал для большого количества участников проектной деятельности, итоговый продукт должен быть полезным для больших социальных групп, проект должен обладать свойством к саморазвитию.

Результат превзошел наши ожидания. Дети провели глубокую исследовательскую работу и выяснили, какие проблемы возникают у школьников при изучении учебного материала, чего не хватает для более успешного усвоения школьной программы и, учитывая интересы всех участников проектной группы, пришли к следующему решению: «Необходимо создать интернет-ресурс, который будет отвечать запросам школьников и учителей». Анкетирование показало, что наиболее сложными для понимания среди школьников являются предметы естественно-научного цикла. Поэтому разработку сайта решили начать с добавления материалов именно по этим предметам: физике, химии и биологии.

Для определения содержания сайта было проведено анкетирование преподавателей и учащихся. Из 20 опрошенных преподавателей 100 % заинтересовались созданием сайта, содержащего электронные варианты учебников. 86 % посчитали необходимым наличие в нем видеозаписей различных опытов и описаний к ним, краткого содержания параграфов, лайфхаков по различным предметам. Также абсолютно все опрошенные желали бы установить себе приложение-компаньон к учебнику. Среди 250 опрошенных учеников более 80 % заинтересовались возможностью использования сайта и наличием на нем всех выше перечисленных возможностей. Опрошенные желали бы видеть на сайте: готовые домашние задания (ГДЗ) - 31 %, предметы по другим направлениям - 31 %, онлайн видеоуроки - 15 %, 3D изображения молекул - 15 %, возможность оставления отзывов - 8 %. Однако участники проекта не посчитали нужным добавление на сайт ГДЗ, поскольку данный интернет-ресурс направлен в первую очередь на получение знаний, а не на пропаганду бездумного копирования ответов.

Одним из важных аргументов объединения трех лабораторий в одну площадку была возможность предоставить детям, находящимся в одной проектной группе, выбор направления деятельности, которая им более интересна. Таким образом, и распределение обязанностей проходило на более сложном уровне, ребятам приходилось выстраивать работу, учитывая зависимость друг от друга – пока один не выполнит свой объем работы, другой не может приступить к своей части. Участники проекта разделились на группы и выполняли определенный набор задач: одни занимались опытами по химии, физике, другие разрабатывали дизайн сайта, создавали приложения, трехмерные модели и т.д.

По завершению учебно-исследовательского курса дети пришли к следующим выводам: создание сайта позволило им расширить свои собственные познания в области естественных наук, информатики; с экономической точки зрения сайт актуален, потому что он абсолютно бесплатен, не содержит рекламы и не потребует от пользователей последующих денежных вложений.

Интернет-ресурс уже содержит необходимый минимум информации, и в дальнейшем продолжит свое расширение за счет деятельности создателей и участников последующих смен. Группы, занимающиеся проведением и съёмкой опытов по химии и физике, смогут

продолжать работу в своих школах, а затем передавать готовый материал IT-группе для обработки и загрузки на сайт. Также школьники и их учителя смогут предлагать модераторам дополнения для сайта, загружать необходимые им сведения [2].

Отношение учащихся к проекту можно увидеть из текста *паспорта проекта «Учебник будущего»*, составленного участниками проекта:

Актуальность: Вопрос образовательного процесса является одним из самых важных в нашей жизни. Знания – один из основополагающих ресурсов человечества в информационном обществе. Проблема «недопонимания» происходящего на уроках, вопрос подготовки к экзаменационным работам, сложность поиска необходимых ресурсов среди огромного количества информации особенно ощутимы в кругах школьников и педагогов. Создание сайта, содержащего все необходимые для учебы данные, может значительно облегчить деятельность преподавателей и учащихся.

Исходя из полученных результатов можно отметить, что данная форма работы оказалась достаточно эффективной: участники проектной группы не просто создали полезный продукт, но и погрузившись в проектную деятельность сумели в сжатые сроки научиться планировать свою работу, распределять обязанности, грамотно выстраивать коммуникации и преодолевать трудности, возникающие при достижении поставленных целей.

Литература

1. Программа развития федерального государственного бюджетного образовательного учреждения "Всероссийский детский центр «Океан» на 2014 - 2020 годы [электронный ресурс] / URL: <http://static.government.ru/media/files/1AO3UApyTzE.pdf>. - [дата обращения 01.09.2017].
2. Ссылка на сайт «Учебник будущего» [электронный ресурс] / URL: <https://vdcokeanvr.wixsite.com/sbf2017> . - [дата обращения 01.09.2017].

© Я.А. Баткаева, 2018

© А.В. Бессонова, 2018

*Желтова Виктория Валериевна,
МБОУ ДО «Станция юных техников № 1»,
г. Красноярск, Россия,
cut_cut@mail.ru*

*Желткевич Ирина Анатольевна,
МБОУ ДО «Станция юных техников № 1»,
г. Красноярск, Россия,
cut_cut@mail.ru*

*Мичикова Наталья Викторовна,
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»,
г. Красноярск, Россия,
nmichikova@sfu-kras.ru*

*Тюканов Василий Леонидович,
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»,
г. Красноярск, Россия,
nmichikova@sfu-kras.ru*

ОПЫТ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ СТАНЦИИ ЮНЫХ ТЕХНИКОВ

Аннотация. В статье описан опыт взаимодействия педагогических коллективов МБОУ ДО «Станция юных техников № 1» и кафедры современных образовательных технологий Сибирского федерального университета г. Красноярска. Продемонстрированы возможности дистанционного и сетевого взаимодействия университета, учреждений дополнительного и общего образования школьников, производственных предприятий.

Ключевые слова: современные компьютерные технологии, дистанционная среда, практический семинар, сетевая реализация программ, дополнительное образование, техническое творчество.

Abstract. In the article we show the experience of interaction of educators from “Station of young technicians” and chair of modern educational technologies of Siberian federal university of Krasnoyarsk. There are also shown the opportunities of remote and network interaction of university, institutions of additional and general education for schoolchildren, industrial enterprises.

Keywords: modern computer technologies, remote environment, practical seminar, network implementation of programs, additional education, technical creativity.

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Станция юных техников № 1» г. Красноярска (СЮТ) более двадцати лет осуществляет обучение по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам научно-технической направленности. В настоящее время в образовательной деятельности активно используются современные информационные коммуникационные технологии и ресурсы.

С целью повышения интереса к технически ориентированным сферам профессиональной деятельности, инженерным профессиям, привлечения школьников на занятия по техническому творчеству, СЮТ организует профессиональные пробы и практики, мастер-классы представителей инженерных профессий, экскурсии на предприятия, деловые игры, в которых учащиеся погружаются в проектную деятельность и получают социальный опыт. Эффективность реализации данных мероприятий достигается в рамках интеграции ресурсов учреждения с другими образовательными организациями и производственными предприятиями.

Взаимодействие СЮТ с кафедрой современных образовательных технологий (СОТ)

института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета осуществляется с 2015 года на основе договора о сотрудничестве. Модель взаимодействия определена ресурсами, которые необходимы для реализации социальных образовательных проектов, программ. Для СЮТ актуальным является методическое обеспечение программ, профориентационные ресурсы, внедрение современных образовательных технологий, квалифицированные кадры (участие преподавателей и выпускников кафедры в образовательной деятельности СЮТ).

Сотрудничество осуществляется по следующим направлениям:

- участие в организации и проведении мероприятий образовательной и проектной деятельности различного уровня;
- участие в организации методических мероприятий по повышению квалификации педагогических работников;
- консультативная помощь в разработке дополнительных общеразвивающих программ, проектов, методических материалов;
- организация педагогических практик студентов.

В направлении организации и проведения мероприятий образовательной и проектной деятельности кафедра является партнером СЮТ в проведении Городского конкурса по компьютерной графике. Преподаватели кафедры входят в состав жюри конкурса, принимают участие в торжественной церемонии награждения, проводят в рамках конкурса практический семинар «Современные компьютерные технологии в творчестве учащихся» для учителей технологии, информатики, черчения, педагогов дополнительного образования образовательных организаций г. Красноярска.

В результате взаимодействия с членами жюри, представителями кафедры, был разработан электронный формат выставки творческих работ участников в дистанционной среде [1], который стал дидактическим ресурсом для образовательной и проектной деятельности СЮТ, организации непрерывного взаимодействия и охвата необходимой как детской (обучающиеся), так и взрослой (учителя, родители) аудитории района и города.

В 2016 г. педагогами СЮТ был реализован образовательный проект «Конструкторское бюро «Инженеры будущего», ставший победителем грантового конкурса по организации проведения мероприятий по профессиональной ориентации молодёжи Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности». В реализации проекта активное участие приняли преподаватели кафедры, которые осуществляли методическое сопровождение мероприятий проекта: оценивали творческие задания дистанционной игры «Знакомство с профессией «Инженер», осуществляли взаимодействие с педагогами СЮТ по организации выставки 3D-моделей в дистанционной среде, приняли участие в работе жюри конкурса моделей в рамках выставки.

Преподаватели консультировали методистов и педагогов СЮТ в части разработки заданий, формата представления и защиты творческих работ; делились опытом оценки конкурсных работ по компьютерной графике, совместно с методистами СЮТ разрабатывали критерии оценки заданий дистанционного этапа, а также сложности технологических и конструктивных особенностей конкурсных моделей. Школьники самостоятельно размещали подготовленные работы в специально организованных в дистанционной среде СЮТ форумах для обсуждения и оценивания. В дистанционном формате, с использованием сервисов google, была организована и работа жюри.

Взаимодействие осуществляется и в проведении методических мероприятий для педагогических работников. Для учителей информатики, технологии, педагогов дополнительного образования Ленинского района г. Красноярска преподаватели кафедры провели: в 2015 г. практический семинар «Коллаж: композиция и способы создания», где продемонстрировали основные принципы создания композиций, а также программное обеспечение для создания композиций с помощью компьютерной графики; в 2016 г. – практический семинар «Цифровая скульптура. Создание персонажей для анимации и компьютерных игр», в рамках которого познакомили участников с возможностями программного обеспечения Sculpttris для создания сложных моделей

по аналогии с традиционной лепкой из глины и пластилина (скульптинга) [2].

Преподаватели университета осуществляют методическую поддержку СЮТ. Наиболее успешным примером взаимодействия преподавателей СЮТ и кафедры СОТ стала разработка дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Создай свою модель в КОМПАС-3D» для обучающихся 13–15 лет, реализуемой в сетевой форме. На основании договора о сетевой форме реализации программы, участниками которого являются также МАОУ СОШ № 148 и региональный центр «АСКОН-Енисей», кафедра принимает участие в организации и проведении установочного семинара «Подготовка к участию в конкурсах по компьютерной графике» (трансляция опыта применения информационно-коммуникационных технологий в техническом творчестве), а также оказывает методическое сопровождение педагогических работников СЮТ и МАОУ СОШ № 148 по реализации программы. Представители регионального центра «АСКОН-Енисей» принимают участие в организации и проведении семинара «Возможности КОМПАС-3D в моделировании технических объектов» в части трансляции опыта по созданию и сборке 3D-моделей в программе КОМПАС-3D V16. В настоящее время СЮТ и СОШ № 148 разрабатывают систему взаимозачетов по разделам программы. СЮТ по результатам освоения программы и сдачи итоговой аттестации выдаёт обучающимся сертификат об окончании обучения по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Создай свою модель в КОМПАС-3D», а школа по результатам освоения программы и сдачи итоговой аттестации вносит запись в аттестат в раздел дополнительных сведений. Все организации-участники, реализующие программу, используют необходимые ресурсы для обеспечения качества оказываемой образовательной услуги, соответствующего требованиям, установленным федеральными государственными образовательными стандартами.

Привлечение преподавателей кафедры СОТ к реализации программы, применение нестандартных форм обучения (дискуссии в форумах дистанционной среды СЮТ, webquest, использование ресурсов google), с одной стороны, расширяет границы информированности обучающихся об имеющихся образовательных и иных ресурсах и позволяет им сделать осознанный выбор собственной образовательной траектории, повышает мотивацию к учебе. С другой стороны, активизирует обмен передовым опытом и создает условия для повышения уровня профессионального мастерства педагогических кадров для использования в процессе обучения современного программного обеспечения, материально-технической и методологической базы.

В реализации программы используются возможности дистанционной среды СЮТ, которая позволяет успешно решать с помощью Интернет-технологий задачи по формированию информационно-коммуникационной культуры обучающихся, выявлению и развитию их творческого потенциала. Осуществляется сотрудничество по разработке дидактических материалов к занятиям и их размещения в дистанционной среде [3].

В настоящее время в образовательный процесс СЮТ внедряется дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Трёхмерное моделирование» на основе программного обеспечения Sculptris. Реализует программу, с использованием технологий смешанного обучения, педагог профессионального обучения – выпускница кафедры.

Результатами обучения по представленным программам является участие обучающихся в конкурсах по компьютерной графике, при этом преподаватели кафедры СОТ оказывают методическую помощь педагогам по подготовке конкурсных работ обучающихся, рекомендуют к участию в престижных конкурсах технической направленности. В галерее проектов конкурса «Будущие асы цифрового машиностроения» представлены 12 творческих проектов обучающихся СЮТ [4]. В 2017 г. обучающийся СЮТ стал победителем II межрегионального заочного конкурса 3D-технологий «3D LIFE» в номинации «Инженерные проекты» [5].

Организация педагогических практик студентов, обучающихся по направлению «Профессиональное обучение (декоративно-прикладное искусство и дизайн)», на станции юных техников является одним из направлений сотрудничества. Студенты разрабатывают дидактические материалы и проводят занятия с обучающимися по программам «Инженерное проектирование» и «Компьютерное моделирование». В результате материалы, подготовлен-

ные в ходе практики, включены в учебно-методический комплекс программ.

В целом, сотрудничество наших организаций направлено на повышение качества содержания образовательной деятельности на основе современных образовательных технологий, которые определяют перспективы взаимодействия:

1. Разработка и внедрение дополнительных общеобразовательных программ, модулей на основе современных информационных технологий, в том числе размещенных в дистанционной среде и реализуемых в сетевой форме.

2. Методическое сопровождение педагогов СЮТ и учителей школ в реализации программ и проектов, в том числе, реализуемых в сетевой форме: консультирование, проведение практических семинаров, мастер-классов по использованию инновационных технологий и приемов в образовательной деятельности.

3. Сотрудничество по организации практик студентов на базе СЮТ в реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ на основе информационных технологий и внедрение инновационных разработок практикантов в образовательную деятельность.

Опыт совместной деятельности позволяет сделать следующие выводы:

- методическое сопровождение кафедрой мероприятий образовательной и проектной деятельности способствовало эффективности их реализации и повышению качества содержания методических материалов;

- проведение преподавателями кафедры методических мероприятий для педагогических работников способствовало повышению их компетентности в области современных информационных коммуникационных технологий и программного обеспечения;

- консультативная помощь в разработке и реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, проектов повысила качество их содержания; способствовала внедрению современных образовательных технологий в образовательный процесс;

- участие специалистов кафедры в мероприятиях СЮТ повысило интерес обучающихся к новым информационным технологиям;

- необходимо распространять успешный опыт сетевой реализации программ с участием образовательных организаций и производственных предприятий: расширять спектр программ технического и художественного творчества молодежи и привлекать к сотрудничеству новых участников: современные цифровые лаборатории, государственные и частные учреждения дополнительного образования детей, в том числе из других городов и регионов.

Литература

1. Дистанционная среда СЮТ №1 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://sut.cross-edu.ru/moodle>. – Заглавие с экрана. – (Дата обращения: 14.10.2017).

2. Студенты ИППС провели семинар по скульптингу на летней творческой площадке станции юных техников №1 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ipps.sfu-kras.ru/node/14370>. – Заглавие с экрана. – (Дата обращения: 14.10.2017).

3. Дополнительная общеразвивающая программа "Создай свою модель в КОМПАС-3D LT" [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://sut.cross-edu.ru/moodle/course/index.php?categoryid=1>. – Заглавие с экрана. – (Дата обращения: 14.10.2017).

4. Проекты ежегодного молодежного конкурса 3D-моделей [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://edu.ascon.ru/main/competition/gallery/>. – Заглавие с экрана. – (Дата обращения: 14.10.2017).

5. Подведены итоги конкурса «3D LIFE» [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.volpi.ru/news_vpi/17052401/. – Заглавие с экрана. – (Дата обращения: 14.10.2017).

© В.В. Желтова, 2018

© Желткевич, 2018

© Н.В. Мичикова, 2018

© В.Л. Тюканов, 2018

Жигалова Ольга Павловна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Уссурийск, Россия,
zhigalova.op@dvgu.ru

Лисенко Максим Леонидович,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Уссурийск, Россия,
corel24@inbox.ru

ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описан опыт реализации сетевого взаимодействия в сфере дополнительного образования и возможности сетевой образовательной структуры «Университет-Школа-Центр дополнительного образования».

Ключевые слова: дополнительное образование, сетевая образовательная структура, сетевое взаимодействие.

Abstract. The article describes the experience of implementing the network interaction in the sphere of additional education and the possibility of the network educational structure «University-School-Center for Additional Education».

Keywords: additional education, networked educational structure, networking.

В современных условиях организации системы образования внедряется новая модель системы дополнительного образования детей. Новая модель системы дополнительного образования ориентирована на разработку и внедрение современных образовательных форматов и программ, проектирование образовательных сред и внедрение современных форм организации деятельности учащихся в сфере инженерного и научно – технологического творчества. Среди ключевых задач следует выделить задачу организации пространства для сетевого проектного взаимодействия [4].

Недостаточное ресурсное обеспечение образовательных учреждений выступает препятствием к решению поставленных инновационных задач. Эксперты указывают на возникновение противоречия между новыми требованиями к качеству образования и возможностями образовательного учреждения. Сетевое взаимодействие в условиях реализации государственной инициативы, ориентированной на формирование новой модели дополнительного образования, рассматривается как действенный механизм в современном образовании, ориентированный на запросы экономики будущего [2].

Формирование сетевой структуры организации сферы дополнительного образования, выстраивание отношений в условиях социального партнерства и сетевого взаимодействия рассматривается нами как решение данной проблемы. Кооперация образовательных учреждений в плане решения выявленной проблемы направлена на эффективное решение задач в сфере организации пространства для сетевого проектного взаимодействия в области научно – технического творчества школьников.

Формирование сетевой структура направлено на усиление ресурсной базы (кадрового потенциала, материально – технического и программного обеспечения) и создание инфраструктуры для открытого взаимодействия. Участие в создании сетевой структуры педагогического Вуза позволяет трансформировать и распространять современные форматы и методики обучения, ориентированные на неформальное взаимодействие, использование игровых механик и методов активного взаимодействия в условиях создания новой модели системы

дополнительного образования детей. Педагогический Вуз выступает органом, который координирует деятельность образовательных учреждений, что является необходимым условием при реализации социального партнерства в сфере образования [1].

В рамках реализации сетевого проектного взаимодействия по робототехнике создана сетевая структура: Школа педагогики ДВФУ – МАОУ СОШ № 25 – МОУ ДО «Станция юных техников». Цель создания сетевой структуры *Вуз – Школа – Центр дополнительного образования*: формирование условий реализации новой модели дополнительного образования детей в условиях муниципального управления образованием. Создание сетевой структуры направлено на решение следующих задач в сфере робототехники:

- усиление кадрового потенциала через создание условий для обмена опытом, приобретение новых компетенций в процессе взаимодействия, наставничества и организации совместной работы над проектами педагогов дополнительного образования, педагогов Вуза и студентов;
- расширение материально – технической базы через объединение ресурсов;
- расширение сфер коммуникации и взаимодействия за счет использования возможностей сетевой платформы (www.lego-legko.ru);
- создание зоны ответственности за результаты в условиях организации совместной деятельности, причастности к реализации сетевого образовательного проекта «Lego-LegKo».

Реализация данного проекта предполагает ряд мероприятий, направленных на подготовку педагогов дополнительного образования в области научно – технического творчества; популяризацию данного направления в Приморском крае, привлечение детей и взрослых к научно – техническому творчеству, создание региональной сетевой структуры по данному направлению. В рамках реализации сетевого образовательного проекта «Lego-LegKo» осуществляется разработка, внедрение и распространение опыта организации проектной деятельности школьников в сфере робототехники. Сетевое взаимодействие направлено на обучение школьников различных образовательных учреждений конструированию и программированию роботов, он – лайн сопровождение деятельности учащихся, организацию конкурсных мероприятий с использованием технологий дистанционного обучения, создание площадки для активного обсуждения и обмена опытом на ШП ДВФУ, создание сетевого ресурса для сопровождения и оказания учебно – методической поддержки педагогам и учащимся.

Сопровождение деятельности осуществляется с использованием сетевого ресурса www.lego-legko.ru. Цель создания сетевого ресурса: объединить и создать сферу интересов по робототехнике для учителей, учеников и их родителей в Приморском крае. Сетевой ресурс «Lego-Legko» - выступает площадкой для организации и проведения различных образовательных и соревновательных мероприятий: семинаров и форумов по робототехнике, мастер - классов для учителей и учеников, олимпиад по робототехнике, сетевых проектов, учебных курсов.



Рис. Сетевой ресурс «Lego – LegKo»

Сетевой ресурс «Lego-Legko» ориентирован на вхождение в сферу робототехники учеников, педагогов и родителей, и сопровождение данного вида деятельности в Приморском крае.

Сетевой ресурс «Lego-Legko» предоставляет для педагогов, учеников и их родителей широкие возможности. Для учителей: размещение авторских материалов по робототехнике; заимствование методических материалов, разработанных в рамках проекта «Lego-Legko»; комментирование, взаимо оценивание, консультирование в процессе реализации сетевых проектов; участие в планировании мероприятий по робототехнике на региональном уровне. Для учеников: участие в сетевых проектах по робототехнике и программах подготовки, организованных с использованием технологий электронного обучения (<http://lms.uss.dvfu.ru/>); получение индивидуальной консультации; доступ к региональной базе кружков по робототехнике; доступ к информационной базе ресурсов по робототехнике; открытый доступ к информации о предстоящих мероприятиях и правилах участия по робототехнике в Приморском крае. Для родителей: возможность получить информацию о кружке, деятельности, осуществляемой в рамках кружка, квалификации и подготовке педагога; открытый доступ к соревновательным и образовательным мероприятиям по робототехнике в Приморском крае; доступ к взаимодействию с педагогами, получению консультации и помощи по различным вопросам в сфере робототехники.

Создание сетевой организации в сфере робототехники на базе образовательных учреждений: ШП ДВФУ – МАОУ СОШ №25 – МОУ ДО «СЮТ» позволяет решать задачи, ориентированные на формирование эффективно работающей модели дополнительного образования в сфере робототехники. Сетевой ресурс является платформой для сопровождения деятельности сетевой организации.

Литература

1. Грибоедова Т.П. Содержание понятия и особенности реализации социального партнерства в современном образовании // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №68. С. 50-60.
2. Жуковичкая Н.Н. Модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений в региональной образовательной системе//Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №73-1. С. 205-209.
3. Медведев И. Б., Скрипниченко В. И. Проблемы формирования сетевого взаимодействия образовательных учреждений // Вестник ТГПУ. 2011. №13. С.239-242.
4. Рекомендации по совершенствованию дополнительных образовательных программ, созданию детских технопарков, центров молодежного инновационного творчества и внедрению иных форм подготовки детей и молодежи. М.: Агенство АСИ, 2016 г. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://asi.ru/social/education/Recommended.pdf>

© О.П. Жигалова, 2018

© М.Л. Лисенко, 2018

Кравцов Вячеслав Владимирович,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
svkravtsov@yandex.ru

Типер Наталья Владимировна,
магистр педагогики, руководитель Центра
«Абитуриент» ВГУЭС,
г. Владивосток, Россия,
natalya.tiper@vvsu.ru

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ ШКОЛА И ВУЗ

Аннотация. В статье рассматривается понятие “сетевое взаимодействие” с позиции образовательных сетей (И.Иллич) и предлагаются мероприятия, направленные на выстраивание сетевого взаимодействия ВУЗ - Школа для повышения качества образования, возможности использования каждым из субъектов уникальных ресурсов сети для достижения собственной образовательной цели.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, образовательные сети, сетевые ресурсы, индивидуальная образовательная траектория.

Abstract. The article deals with the notion of "network interaction" from the position of educational networks (I. Illich). Considered the activities aimed at building a network interaction of the university - the School. To improve the quality of education or the possibility of using each of the subjects of unique network resources to achieve their own educational goals.

Keywords: network interaction, educational networks, network resources, individual educational path.

Говоря о сетевом взаимодействии, необходимо определиться, что же понимается под этим термином. В образовательной практике любое взаимодействие между субъектами образования с использованием интернет сервисов называют сетевым взаимодействием.

Как отмечает А.М. Лобок, «по мере того, как словосочетание «сетевое взаимодействие» становилось графой управленческой отчетности, многие образовательные учреждения начали использовать этот термин для обозначения любых без исключения форм межшкольного взаимодействия, в результате чего его содержательный объем окончательно размылся и девальвировался» [2] и предлагает отличительной его чертой считать уникальность взаимодействующих субъектов, у которых в процессе встречи рождается новое качество которым не обладал ни один из участников встречи. «Потому подлинное сетевое взаимодействие – это всегда открытый, креативный и многосубъектный процесс, у которого не может быть линейного управления и иерархически выверенного распределения ролей» [2].

В нормативных документах министерства образования сетевое взаимодействие определяется как система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан, вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных технологий [1].

Система горизонтальных и вертикальных связей представляет собой структуру сети. Вертикальные, это иерархические связи, опосредованные различными нормативными, договорными и должностными отношениями, а горизонтальные, это связи «равных» участников, без четко обозначенных нормативных отношений. Можно предположить, что вертикальные связи отвечают за стабильность сети, ее устойчивость, это роли модератора, фасилитатора, администратора, а горизонтальные связи обеспечивают развитие сети, ее подвижность.

В содержательном плане взаимодействие между участниками носит партнерский характер, «в сетевом подходе ни один из участников сети не может быть заранее запланирован в качестве «ведущего» участника, «ресурсного центра» и т. п. Управление здесь происходит не путем наделения кого-то статусом, а путем проблематизации и инвентаризации имеющихся у участников ресурсов» [2].

В узлах этой сети находятся различные субъекты образования (люди, группы, организации). Цель сетевого взаимодействия, обозначенная в нормативных документах министерства, не до конца раскрывает его возможности, которое способно не только предоставлять доступ к качественному образованию, но и повышать его качество. Когда мы рассматриваем процесс сетевого взаимодействия, то учитываем, что каждый его участник ставит перед собой определенную цель. Данные цели могут сильно различаться (вариативность образования, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов), но пока, сложно скоординированная из разных целей участников, общая цель будет направлена на повышение качества образования и доступа к качественному образованию для всех категорий людей, мы говорим о сетевом взаимодействии.

Субъект, присоединяясь к сети, получает возможность использовать уникальные ресурсы сети для достижения своей цели, при этом добавляя свои ресурсы на достижение общей цели образовательной сети и частных целей других субъектов.

Информационно-коммуникационные технологии выступают инструментом, с помощью которого выстраивается сетевое взаимодействие. Чем они более активно внедряются и используются, тем более мобильной, открытой, ресурсоемкой и доступной становится сеть.

Таким образом, сетевое взаимодействие характеризует:

- нацеленность на повышение качества образования и доступа к качественному образованию для всех категорий людей;
- наличие горизонтальных и вертикальных связей;
- уникальность участников образовательной сети;
- активное использование ИКТ.

Рассматривая систему сетевого взаимодействия Школа-ВУЗ, имеет смысл обратиться к идеям организации образовательной сети Ивана Ильича, которые он развивал в 70-е годы двадцатого века. Образовательная сеть значительно расширяет возможности человека в «наполнении всякого момента его жизни учением, взаимодействием с другими людьми и вниманием к ним» [3]. Он говорил об освобождении общества от школ, об образовательной революции предполагающей:

- отмены контроля отдельных людей и организаций над доступом к объектам, обладающим образовательной ценностью;
- гарантии полной свободы обучения практическим навыкам, их освоения или упражнения в них;
- освобождения критических и творческих ресурсов людей путем возвращения им возможности созывать и проводить встречи — возможности, ныне все более монополизированной социальными институтами, притязающими на право говорить от имени людей;
- освобождения человека от обязанности непременно приравнивать свои стремления к социальным институтам, созданным представителями той или иной профессии, предоставления ему возможности воспользоваться опытом сверстников и самому выбирать учителя, руководителя, советника или врача.

С позиции учащегося, реализация этих принципов означает, что у него появляется возможность доступа к объектам, обладающим образовательной ценностью, возможность практиковаться в разнообразной деятельности, возможность создавать и участвовать в разнонаправленных сообществах и встречах.

Рассмотрим деятельность вуза, направленную на предоставление школьникам таких возможностей.

Традиционно основные направления работы вуза связаны с работой с одаренными детьми и профориентацией старшеклассников. Проводятся такие мероприятия как: день от-

крытых дверей, фестиваль науки, летняя и зимняя школа, профильная смена во время школьных каникул, кружок научно-предметной направленности, олимпиады.

Несмотря на большое разнообразие форм деятельности, многие ресурсы вуза, имеющие образовательную ценность, остаются невостребованными большинством учащихся, причиной является:

1. Участие в указанных мероприятиях в большинстве случаев требует от учащегося присутствия на территории вуза.

2. Недостаточное информационное освещение мероприятий, в основном используются традиционные средства информирования (буклеты, плакаты, листовки, программки), реже сайт, почтовая рассылка, реклама в соцсетях.

3. При организации мероприятий не всегда учитывается интерес и потребности учащихся.

4. Эпизодичность мероприятий.

5. Полное отсутствие или недостаточность организации системы сопровождения детей, после проведения мероприятий.

6. Отсутствие преемственности в образовательных программах.

Для осуществления более продуктивного взаимодействия вуза и школы Центр «Абитуриент» Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (ВГУЭС) предлагает комплекс мероприятий, позволяющих уменьшить или устранить указанные недостатки.

В сфере профессионального самоопределения школьников, начиная с учащихся восьмых классов, сотрудниками Центра «Абитуриент», как Регионального представительства центра тестирования и развития в МГУ им. Ломоносова «Гуманитарные технологии» проводится профориентационная диагностика и индивидуальное консультирование ребят специалистами-психологами. Цель данного мероприятия: определение профессиональной направленности школьников; предоставление им осознанного выбора будущей профессии с учетом собственных склонностей и возможностей; анализ интересов и личностных качеств; построение индивидуальной образовательной траектории. Данное мероприятие осуществляется по запросу учащихся, родителей учащихся в удобное для них время.

Результаты проведенной диагностики являются основой для дальнейшей работы с детьми: приглашение их на мероприятия в соответствии с их интересами; разработки эффективной системы мастер-классов и дополнительных занятий, позволяющей включать в учебный процесс комплекс мероприятий, направленных на развитие познавательной активности старшеклассников к научно-исследовательской деятельности; формирование интереса к тем направлениями подготовки вуза и специальностям, которые на настоящий момент являются наиболее востребованными на рынке труда.

Преподавателями институтов и кафедр ВГУЭС разработано более ста различных мастер-классов, деловых игр, научных квестов и интерактивных занятий, уникальных экскурсий в мастерские вуза, учебно-производственные лаборатории и на базовые предприятия. Эти мероприятия позволяют школьникам не только узнать особенности направлений подготовки ВГУЭС и рабочих профессий, но и попробовать себя в роли специалиста.

Важно отметить «открытость» и доступность всех программ для учащихся: преподаватели институтов и кафедр при согласовании с администрацией образовательного учреждения большую часть разработанных мероприятий проводят на базе школ (исключения составляют экскурсии и мастер-классы в лаборатории, проводимые с использованием уникального оборудования).

Проводится пилотный проект сопровождения обучающихся и их родителей сотрудниками Центра Абитуриент и преподавателями вуза по запросу администрации общеобразовательной школы. Основные направления сопровождения:

- диагностика личностных качеств учащегося;
- познавательных и профессиональных интересов учащихся;
- выявление у учащегося затруднений в коммуникации со сверстниками;

- выявление трудностей во взаимодействии родитель-ребенок.

Работа по сопровождению осуществляется как в очном, так и в дистанционном формате (соцсети, сайт, ватсап, вебинар).

Уникальные предложения вуза, такие, как IT-школа ВГУЭС, Школа английского языка, Школа телевидения, Малая компьютерная академия, профильные смены «Профессиональный перекресток», организуемые Центром «Абитуриент», открывают ребятам доступ к объектам, обладающим образовательной ценностью: занятия со специалистами-профессионалами; организация совместных проектов не только со сверстниками, но и со студентами университета под непосредственным руководством профессорско-преподавательского состава; «погружение» в образовательную среду вуза; возможность формирования практических навыков, необходимых для дальнейшего профессионального самоопределения.

Мастер-классы, традиционно организуемые университетом в рамках чемпионата WorldSkills Russia, становятся популярными среди старшеклассников. Ребята имеют возможность не только ознакомиться с условиями участия в конкурсе профессионального мастерства, но и пообщаться с участниками – молодыми квалифицированными рабочими, студентами университетов и колледжей, получить консультацию у известных профессионалов, специалистов, мастеров производственного обучения и наставников, которые приглашаются в качестве экспертов чемпионата, а также стать активными участниками интерактивных занятий, направленных на формирование профессиональных компетенций, популяризацию рабочих профессий и развитие профессионального образования.

Взаимодействие вуз-школа в рамках сети является взаимообогащающим: общаясь с участниками образовательного процесса школы, преподаватели вуза имеют возможность влиять на качество образования старшеклассников, что позволяет в конечном итоге обеспечить:

- более качественную подготовку учащихся как потенциальных абитуриентов;
- мотивацию на получение качественного образования;
- осознанный выбор направления подготовки, что снижает процент разочарования в выборе будущей профессии и как, следствие, ведет к сохранности контингента студентов вуза.

Дальнейшее направление развития работы с учащимися предполагает создание единой общеуниверситетской информационной базы, позволяющей фиксировать активность ребенка и способствовать построению траектории его индивидуального развития.

Литература

1. Письмо Министерства образования и науки РФ от 7 декабря 2015 г. № 09-3482 «О направлении информации» // Информационно правовое обеспечение «Гарант».
2. Лобок А.М. «Сетевое взаимодействие: новый формат или модное название?» // Журнал руководителя управления образованием, №7 2014 г., http://obr.direktor.ru/archive /2014/7/Setevoe_vzaimodeystvie_novyy_format_ili_modnoe_naz.
3. Иллич Иван, Освобождение от школ, [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://bojid-arivkov.files.wordpress.com/2012/11/illich_ivan-osvobojdienie_ot_schkol.pdf.

© В.В. Кравцов, 2018

© Н.В. Типер, 2018

Кунгурова Ирина Михайловна,
кандидат педагогических наук,
Ишимский педагогический институт им. П.П. Еришова (филиал),
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Ишим, Россия,
irinakungur2011@mail.ru

Слизкова Елена Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Ишимский педагогический институт им. П.П. Еришова (филиал),
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Ишим, Россия,
lick_diana@mail.ru

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА (НА ПРИМЕРЕ ГОРОДА ИШИМ ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ)

Аннотация. В статье рассматривается понятие «сетевое взаимодействие», а также вопросы моделирования сетевого взаимодействия как условия формирования единого культурно-образовательного пространства малого города. Описывается интегративная модель сетевого взаимодействия на территории города Ишима Тюменской области, условия ее эффективной реализации.

Ключевые слова: сеть, сетевое взаимодействие, модель сетевого взаимодействия, пространство, культурно-образовательное пространство, малый город.

Abstract. The article considers the concept «network interaction» and the questions of network interaction modeling as the conditions of formation of integrated cultural and educational space of a small town. The authors describe the integrative model of network interaction in Ishim, Tyumen region, the conditions of its effective realization.

Keywords: network, network interaction, model of network interaction, space, cultural and educational space, town.

В последнее время образование все чаще осознается как сложный культурный процесс или личностно-ориентированная культурная деятельность. Происходящие в стране сложные и неоднозначные процессы общественных преобразований сейчас как никогда остро проявляются в двух взаимосопреженных сферах, в качестве которых выступают образование и культура. Причем, мы можем отметить недостаточное использование имеющегося потенциала этих двух важнейших социально-культурных институтов на территории юга Тюменской области. С одной стороны, социально-культурные институты не всегда используют личностный потенциал образовательных организаций. С другой стороны, недостаточно полно в рамках образовательных систем используются возможности культуры в стимулировании процессов развития и саморазвития личности обучающихся разных возрастных групп. Особенно остро это проявляется в условиях малых городов юга Тюменской области, где объективно ограничены ресурсы, которые и определяют эффективность функционирования образовательной и культурно-досуговой деятельности. Ограничением является отсутствие в шаговой доступности социально-культурных объектов или малое их количество, что обуславливает необходимость их интеграции.

Базовое понятие «интеграция» лежит в основе сетевого взаимодействия. В современном мире отмечается рост интегративных процессов во всех сферах общественной жизни (экономическая, информационная, культурная и др.). «Интеграция» как полноправное научное понятие появилось в педагогической теории и практике в начале 80-х гг. и сразу стало

одной из важнейших педагогических проблем современности. Значительный вклад в разработку теории интеграции образования внесли такие ученые, как: А.П. Беляева, Л.Б. Баряева, С.И. Корнеев, В.Н. Максимова, Ю.С. Тюнников, Н.К. Чапаев и др. По мнению большинства исследователей, интеграция сегодня выступает одним из наиболее перспективных направлений реализации личностно-ориентированного образования, поскольку формирование индивидуальных характеристик обучающихся, их коммуникативных, интеллектуальных и гражданских компетенций возможно только в условиях взаимодействия с окружающей средой.

Интеграцию мы рассматриваем как многостороннее объединение и взаимодействие деятельности образовательных организаций и социальных институтов, которые напрямую или косвенно занимаются образовательными и социальными инициативами путем слияния всех необходимых ресурсов и разработки совместных планов, программ и курсов в единый образовательный процесс, рассматриваемый как методически грамотно организованная система, состоящая из частей, которые функционируют во взаимосвязи друг с другом. В условиях недостатка необходимых ресурсов в системе образования в решении ряда вопросов развития, воспитания, социализации личности с конца 90-х гг. особенно ощущается ценность сотрудничества как индивидуальных, так и коллективных субъектов образования и иных учреждений социальной сферы.

В связи с этим, актуальность обращения к интеграционной модели сетевого взаимодействия как условия формирования единого культурно-образовательного пространства малого города можно определить следующим:

а) наличие нерешенных проблем функционирования образовательных и культурно-досуговых институтов, решение которых возможно только через объединение и конвертирование соответствующих институциональных ресурсов;

б) логика развития педагогического знания, утверждающего креативно-образовательный потенциал культурно-досуговой деятельности, ее социализирующие и самореализационные возможности.

Нам импонирует интегративная модель Л.Б. Баряевой, согласно которой ключевым является инвариантный компонент, включающий синтез разных видов деятельности. Такая модель, по мнению ученого, «позволяет проявлять максимально возможную самостоятельность, реализовывать позицию субъекта в процессе деятельности, стимулировать мотивацию обучения и рост качества жизни населения в условиях малого города» [2].

Реализуемая интегративная модель включает новые формы сетевого взаимодействия. Сегодня этому вопросу посвящены труды таких ученых, как: А.И. Адамский, А.А. Пинский, А.Г. Каспржак, И.М. Реморенко, Н.И. Бугаев, Е.В. Посохина, Н.В. Немова и др. В педагогике понятие «сетевое взаимодействие» стало употребляться в 90-х гг. прошлого века. По мнению И.М. Реморенко, «сеть - это совокупность институций, выполняющих определенную функцию... В таких сетях узлами являются материальные единицы – учреждения» [7].

Н.В. Немова определяет сеть как «особый тип взаимодействия самых разных образовательных учреждений, основанный на их равном положении относительно друг друга и на многообразии горизонтальных связей. А взаимодействие есть двунаправленный процесс обмена действиями между двумя и более партнерами» [3]. А.А. Пинский, А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов считают, что «сетевое взаимодействие образовательных и иных учреждений представляет собой их совместную деятельность, обеспечивающую обучающемуся возможность осваивать образовательную программу определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких (двух и более) образовательных учреждений» [4]. Участниками сетевого взаимодействия, по мнению исследователей, «могут быть юридические лица: общеобразовательные учреждения начального, среднего, высшего профессионального образования, дополнительного образования детей и взрослых, а также негосударственные образовательные организации» [4].

Причиной возникновения и становления сетей, как правило, являются культурно-образовательные инициативы. По мнению Н.В. Пинчук и М.С. Якушкиной, сеть - «сообщество социокультурных институтов не только как организаций, но и как неких способов фор-

мирования образовательных культур» [5]. Они рассматривают культуру как «самодетерминацию личности» и, следовательно, «образовательную культуру» определяют как «культурную форму, в которой происходит самоопределение личности» [5]. Цель создания сетевой организации – конкурентное сотрудничество, которое позволяет сохранить стимулы к развитию и укрепить это сотрудничество там, где оно может принести взаимную пользу.

По мнению А.И. Адамского, сетевое взаимодействие – это «система связей, позволяющих разработать, апробировать и предложить профессиональному сообществу и обществу в целом инновационные модели содержания образования, экономики образования, управления системой образования и образовательной политики» [1]. Ученый говорит об особом характере отношений, связей, взаимодействий образовательных институтов, отсюда цель сетевого взаимодействия он определяет как «моделирование характера отношений, связей и типов взаимодействий, присущих гражданскому открытому обществу» [1].

Цель сети - это интегрированный фактор, который объединяет разных участников, территории, в то время как условия формирования системы взаимоотношений между участниками, сферы деятельности, функции, статусы, идеалы и ценности могут быть различными, что объясняется тем, что одни группы субъектов изначально заняты процессом организации только передачи знаний, другие группы - определением содержания и технологий воспитания, третьи - просвещением в области культуры, четвертые - определением стратегии развития образования. Объединение всех объектов сети позволяет создать максимально комфортные условия для них.

А.Г. Шепило представляет две модели сетевой организации [9]. Первый вариант связан с объединением нескольких учреждений вокруг наиболее сильного учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, исполняющего роль «ресурсного центра». Второй основан на кооперации общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования и привлечении дополнительных ресурсов в формате сетевого взаимодействия.

Е.В. Посохина выделяет следующие основания классифицирования сети:

- а) в осуществлении процесса обучения и воспитания: организация сетевых классов и групп на базе образовательных и других учреждений сети;
- б) в использовании материально-технических ресурсов: использование помещений, оборудования и т.д. образовательных и других учреждений;
- в) в использовании кадровых ресурсов: ротация кадров, работа выездных бригад, работа сетевых преподавателей в реальных и виртуальных образовательных сетях;
- г) в форме виртуальных (компьютерных) и др. видов связей» [6].

Сетевое взаимодействие учреждений, преследующих единые цели в культурно-образовательном пространстве путем добровольного объединения своих ресурсов, - более перспективное направление в организации сети образовательных учреждений, нацеленных на повышение качества образования.

Культурно-образовательное пространство мы, вслед за Е.М. Фридманом, рассматриваем как «совокупность условий и возможностей личностного развития, определяемых качеством функционирования образовательных и культурно-досуговых учреждений и социально-культурной средой» [8, с. 76].

Культурно-образовательное пространство малого города – это часть пространства, объективно или субъективно воздействующего на личность, ее самореализацию и конкурентноспособность. Ярким примером на территории Ишима Тюменской области является наличие развитой сети образовательных, культурных, медицинских, социально-молодежных учреждений, массовых детских и молодежных общественных движений. Широкое развитие на территории города получили военно-патриотические традиции. Популяризируются спортивные достижения, осуществляется содействие профессиональному развитию молодежи, проводится большая работа по обеспечению правовой защищенности и социальных гарантий граждан.

Наряду с отмеченными положительными фактами следует отметить и ряд отрица-

тельных моментов, вызванных как субъективными, так и объективными причинами:

- недостаточное развитие механизмов привлечения общественности к вопросам формирования и реализации образовательной деятельности в городе;
- недостаточная координация действий существующих структур, организаций, учреждений, направленных на организацию положительного воздействия в рамках проводимых мероприятий;
- отсутствие четко выраженной содержательной и организационной преемственности между уровнями образования по вопросам образования;
- невысокий уровень взаимодействия существующих на территории города Ишим учреждений и институтов (семья, образовательные учреждения, органы управления образованием, детские и молодежные общественные организации и объединения, религиозные конфессии и др.) в воспитании и социализации обучающихся;
- неразработанность критериев оценки качества и результативности воспитательной деятельности,
- наличие у образовательных учреждений материальных и финансовых проблем;
- формирование у подрастающего поколения потребительского отношения к жизни, что связано с отсутствием у большинства членов общества социально значимых идеалов (чаще всего приоритет отдается материальным ценностям).

Преодоление вышеперечисленных отрицательных фактов может быть достигнуто только в том случае, если в городе Ишим будет создано единое культурно-образовательное пространство. Все сказанное свидетельствует о необходимости и актуальности разработки и внедрения модели сетевого взаимодействия, основной идеей которого является вовлечение возможности всех институтов, к которым мы относим семью, образовательные учреждения всех типов, учреждения культуры, здравоохранения, занятости, учреждения физической культуры и спорта, клубы и центры, правоохранительные органы, общественные организации (религиозные, общественности, СМИ и т.д.), в создание единого культурно-образовательного пространства города Ишим, комплексирование и интеграция деятельности этих институтов с целью максимального использования их потенциала. Цель реализации интегративной модели на территории города Ишима - это становление и развитие нравственно и физически здоровой, образованной, социально активной личности обучающегося, способной быстро адаптироваться в изменяющихся условиях общественной жизни, законопослушного гражданина и патриота.

Практика показывает, что ключевыми условиями эффективной реализации интегративной модели сетевого взаимодействия на территории города Ишима следует считать:

- нормативно-правовую и финансовую поддержку всех направлений, вовлеченных в сетевое взаимодействие, на уровне местного самоуправления;
- консолидацию административных, творческих, интеллектуальных, научных и коммерческих ресурсов для решения поставленных задач;
- наличие активно действующего органа государственно-общественного управления;
- информационное взаимодействие всех учреждений и социальных институтов, принимающих участие в создании единого культурно-образовательного пространства в городе Ишим;
- корпоративное использование возможностей и ресурсов всех институтов (семья, образовательные учреждения, учреждения культуры, здравоохранения, занятости, учреждения физической культуры и спорта, клубы и центры);
- совершенствование подготовки кадров, вовлеченных в сетевое взаимодействие, систематическое повышение их квалификации.

В целом мы считаем, что эффективная реализация модели сетевого взаимодействия как условия формирования культурно-образовательной среды малого города предполагает комплексный подход, предусматривающий единство и согласованность всех его составных частей, взаимодействие всех субъектов системы образования города и культурных организаций. Реализация модели предполагает следующие этапы:

1. Диагностика культурно-образовательной среды города: учет ее позитивного и негативного потенциала; определение субъектных интересов, изучение потребностей и условий города и региона, его системообразующих социокультурных факторов, их функций, роли, методов и возможностей воздействия; выявление особенностей воспитательной системы образовательных учреждений города, так как они являются основными факторами формирования культуры на территории и отражением существующих на территории норм и ценностей;

2. Создание единого культурно-образовательного пространства; проектирование возможностей, целей, способов, средств, методов интеграции социокультурного окружения для решения задач развития, воспитания и обучения, прогнозирование результатов разрешающих возможностей интеграции и конструирование оптимальных форм взаимовлияния, взаимодействия, сотрудничества институтов, задействованных в формировании единого культурно-образовательного пространства;

3. Разработка и реализация целевых программ, их мониторинг и коррекция;

4. Обобщение и распространение полученных результатов работы социокультурного комплекса.

Результатом реализации настоящей модели должно стать перспективное преобразование социокультурного пространства малого социума, усиление его позитивного влияния на развитие и формирование личности с раннего возраста до момента ее профессионального самоопределения, что, в свою очередь, предполагает обогащение содержания, форм, методов взаимодействия образовательных организаций с социальной инфраструктурой и создание условий для их плодотворного сотрудничества.

Литература

1. Адамский А.И. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку. - М.: Эврика, 2006
2. Баряева Л.Б. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 Москва, 2005. – 405 с.
3. Немова Н.В. Как создать среду, побуждающую к успеху? // Директор школы. – 2002. - №7. – С. 43–50.
4. Пинский А.А., Каспржак А.Г., Митрофанов К.Г. Рекомендации по организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений (организаций) при введении профильного обучения учащихся на старшей ступени общего образования // Профильное обучение. Часть 1. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». - № 4. – 2004. – С. 39-55.
5. Пинчук Н.В., Якушкина М.С. Моделирование социокультурных сетей в процессе формирования образовательного пространства // Человек и образование. - № 4 (29). – 2011.
6. Посохина Е.В. Педагогические условия формирования у школьников теоретического отношения к окружающей действительности: Дисс. кан. пед. наук: 13.00.01. – Белгород, 2000. – 279 с.
7. Реморенко И.М. Разное управление для разного образования. – СПб.; М.: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. – 367 с.
8. Фридман Е.М. Оптимизация культурно-образовательной среды в условиях малого города: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. - Санкт-Петербург, 2002. – 178 с.
9. Шепило А.Г. Интегративная модель сетевого взаимодействия учреждений городской образовательной системы по реализации технологического профиля обучения старшеклассников: Дисс. канд. пед. Наук: 13.00.01. – Великий Новгород, 2008. – 196с.

© И.М. Кунгурова, 2018

© Е.В. Слижкова, 2018

Кусков Семён Валерьевич,
воспитатель учебного курса,
ФГКОУ «Филиал Нахимовского военно-морского училища
(Владивостокское ПКУ)» МО РФ, г. Владивосток,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
kuskov@vlpku.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОПУЛЯРНЫХ СЕРВИСОВ ВИДЕОТРАНСЛЯЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ В ЦЕЛЯХ ОРГАНИЗАЦИИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, ИХ ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности и особенности онлайн-видеотрансляций в организации различных форм внеурочной деятельности, а также некоторые приложения и сервисы передачи видеопотока, их достоинства и недостатки.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, потоковые трансляции, онлайн трансляции, социальные сети, лайф-видео.

Abstract. The article considers the possibilities and features of online video broadcasts in organizing various forms of after-hour activity, as well as some video streaming applications and services, their advantages and disadvantages.

Keywords: after-hour activities, streaming broadcasts, on-line broadcasts, social networks, life-video.

Педагоги в ходе своей деятельности, постоянно ищут новые прогрессивные формы проведения мероприятий и способы повышения их эффективности, задумываются о том, как привлечь себе на помощь возможности видео. Очевидно, что в наш век прогрессивных технологий, видео является одним из самых эффективных способов передачи информации. Но зачастую, мы ограничиваемся только демонстрацией заранее подготовленного видеоконтента.

Тем временем, современные способы создания и передачи видео, открывают перед нами поистине безграничные возможности; позволяют не только демонстрировать видеоролики или даже экран своего компьютера, записывать свой урок с камеры или даже экрана, но и вести потоковые трансляции в интернете для широкой аудитории, в статусе онлайн. Такой способ передачи видео сходен с прямым телевизионным эфиром, но в настоящее время способен предоставлять ряд дополнительных возможностей, таких как интерактивность или возможность получения моментальной обратной связи. По такому типу проводится вебинары. Вебинар (от англ. «webinar», сокр. от «Web-based seminar») – онлайн-семинар, лекция, курс, презентация, организованный при помощи web-технологий в режиме прямой трансляции. Как правило организация вебинара требует дорогостоящего оборудования и программного обеспечения.

Рассмотрим низкозатратные и бесплатные возможности демонстрации и записи любых мероприятий. Это могут быть онлайн открытые уроки, родительские собрания, совещания, методическое объединения или торжества. Наверняка Вы найдете свое применение рассматриваемых приложений и сервисов.

Самыми популярными могут быть:

- демонстрация уроков детям, находящимся на лечении или отсутствующих по другим причинам;
- организация общения таких детей со всем коллективом;
- уточнение и разъяснение домашнего задания или задания на каникулы во внеурочное время;

- демонстрация документа или какого-либо процесса (опыта) на большой экран;
- проведение виртуальной экскурсии ограниченным составом участников для остальных членов коллектива;
- трансляция урока или работы по выполнению домашнего задания родителям с целью информационной открытости. Такой формат может быть полезен и в воспитательном плане: зная, что в данный момент за ним наблюдают родители, ребенок захочет показать себя с лучшей стороны.

Большие возможности по бесплатной трансляции видео предоставляют сегодня социальные сети. Это вполне логично, ведь теперь каждый может вести трансляции прямо со своего с телефона. Степень распространения скоростного интернета и стоимость за использование каналов связи позволяют это делать с минимальными затратами.

Соцсети называют прямые трансляции словосочетанием «Live-видео», ([lav], дословный перевод с английского: «живой») [1]. На глобальном уровне этот тип контента продвигает Facebook, активно составляющий конкуренцию самому популярному приложению для прямых трансляций Periscope, принадлежащий компании Twitter Inc. В России популярнейшие социальные сети «ВКонтакте» и «Одноклассники» вступили в соперничество и в прошлом году успели также выпустить пользовательские мобильные приложения. Последним в сетях предложил своим пользователям эту функцию Instagram. Сервисы в основном ориентированы на использование мобильного телефона. Речь идёт о софте для iOS и Android, которые можно найти в PlayMarket и AppStore. Это специальные клиенты, которые могут передавать изображение с камеры, а иногда и экрана телефона на соответствующие сервисы. Единственный из перечисленных сервисов позволяющий вести трансляции с персонального компьютера (ПК) это Facebook.

Отдельно стоит выделить сервисы компаний Google и Microsoft.

В Youtube также есть возможность проводить мобильные трансляции, но делается это с помощью специальных программ видеокодеров. В отличие от сервисов вебинаров, в Youtube нет ограничений по числу одновременно подключенных слушателей, такое вещание осуществляется бесплатно, и, что немаловажно, вещание с Youtube открывается на любых устройствах: ПК, смартфонах, планшетах, телевизорах. Все видео сохраняется в канале и может быть доступно для просмотра в любое время [2].

Skype - это приложение для видеосвязи, но для проведения трансляций его можно использовать. В нем есть функция групповой видеосвязи, совершенно бесплатно и с любого устройства – смартфона, планшета или компьютера. Также есть возможность трансляции экрана ПК и чат. Главный недостаток то, что стандартными средствами сохранить запись видеозвонков в Skype нельзя. Интересной особенностью является возможность сервиса Skype Web осуществлять видеотрансляции без установки программы. И даже без регистрации (только на ПК), достаточно нажать кнопку «Начать разговор» на главной странице сервиса в браузере, ввести любое имя и поделиться ссылкой на трансляцию. Сервис часто бывает ненадежен и не отличается хорошим качеством связи из-за перегруженности в следствие его популярности [3].

Достоинства и недостатки приложений и сервисов для организаций онлайн трансляций прямо зависят от их возможностей, а также от цели, для которой их планируется использовать. Сравнение актуального функционала приложений и сервисов для организации онлайн трансляций в интернете приведено в таблице 1.

Таблица 1. Сравнение функционала приложений и сервисов для организации онлайн трансляций

	Facebook	Periscope	VK Live	OK Live
версия ОС Android/iOS	зависит от устройства/8.0+	4.4+/8.1+	4.3+/8.0+	4.3+/9.0+

наличие аккаунта	да	да	да	Да
количество участников трансляции	не ограничено	не ограничено	не ограничено	не ограничено
возможность закрытой трансляции	да	да	да	да
время трансляции	не ограничено	не ограничено	?	8 часов
возможность сохранять видео	4 часа	в течение 24 часов после трансляции	да	да
возможность трансляции с ПК	да	нет	нет	нет
возможность просмотра трансляции на ПК	да	да (только открытые трансляции)	да	да
	Instagram	Skype приложение	Skype Web	YouTube
версия ОС Android/iOS	зависит от устройства/ 8.0+	зависит от устройства/ 8.0+	зависит от устройства/ 8.0+	зависит от стороннего видеокодера
наличие аккаунта	да	да	нет	да
количество участников трансляции	не ограничено	до 25	до 25	не ограничено
возможность закрытой трансляции	да	да	да	да
время трансляции	1 час	4 часа для групп	4 часа для групп	не ограничено
возможность сохранять видео	нет	нет	нет	да
возможность трансляции с ПК	нет	да	да	да

Приложения и сервисы постоянно развиваются, их технические характеристики и возможности могут меняться с выходом новых версий.

Общие достоинства при использовании приложений и сервисов онлайн трансляций:

- ✓ Доступность;
- ✓ Мобильность;
- ✓ Популярность;
- ✓ Интерактивность;
- ✓ Инновационность;
- ✓ Простота реализации;
- ✓ Бесплатные трансляции;
- ✓ Оперативная обратная связь;
- ✓ Минимум технических средств и знаний;

Общие недостатки при использовании приложений и сервисов онлайн трансляций:

- ✓ Недостатки прямого эфира;
- ✓ Наличие выхода в сеть интернет;
- ✓ Высокие требования к качеству связи;
- ✓ Высокие требования автономности мобильных устройств;
- ✓ Наличие достаточно современного мобильного устройства;
- ✓ Наличие аккаунта соответствующей сети для транслирующего (не для всех сервисов);
- ✓ Наличие аккаунтов, соответствующих соцсетей для смотрящих трансляцию (для закрытой трансляции).

Если Вам не хватает возможностей рассмотренных сервисов и приложений, то стоит обратить внимание на специальные программы для организаций онлайн трансляций. Например, на Open Broadcaster Software (OBS). OBS – это бесплатная программа для записи и потокового вещания на ПК, которая может стать отличным выбором для начинающих пользователей, делающих первые шаги в сфере организации онлайн трансляций.

При использовании подобных сервисов и программ следует помнить о соблюдении конфиденциальности обучающихся, персонала учебного заведения и правил учебного заведения в соответствии с законодательством. Во всех сервисах есть функции ограничения доступа к трансляциям, не стоит ими пренебрегать без разрешения на то соответствующих лиц.

Литература

1. Википедия — свободная энциклопедия [Электронный ресурс].—<https://ru.wikipedia.Org/wiki/Live> [дата обращения 01.09.2017].
2. YouTube [Электронный ресурс]./URL: <https://www.youtube.com/> [дата обращения 01.09.2017].
3. Skype [Электронный ресурс]./URL:<https://www.skype.com/ru/> [дата обращения 01.09.2017].

© С.В. Кусков, 2018

УДК 371.315.6

*Маткин Алексей Александрович,
инженер-оптик,
Уссурийская астрофизическая обсерватория ДВО РАН,
г. Уссурийск, Россия,
bijmat@yandex.ru*

*Непочатых Ирина Анатольевна,
старший преподаватель,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Уссурийск, Россия,
i-ri-na2010@yandex.ru*

*Кадеева Оксана Евгеньевна,
старший преподаватель,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Уссурийск, Россия,
kadeeva.oe@dvfu.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСТРОХОСТИНГИ В РОССИИ ИЛИ ШКОЛЬНАЯ ВИРТУАЛЬНАЯ ОБСЕРВАТОРИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается вариант создания в школах России простейшей виртуальной лаборатории. В основе статьи лежит идея использования экспериментального метода и метода наблюдения, которые позволят учащимся на уроках астрономии более наглядно изучать космические объекты и явления. Работая в школьной обсерватории с телескопами-роботами и имея доступ к обсерваториям по всему миру, ребята смогут самостоятельно совершить открытия и внести свой вклад в развитие науки.

Ключевые слова: астрономия, виртуальная обсерватория, астрохостинги, телескопы-роботы, коллективный центр доступа.

Abstract. In this article, we consider the option of creating a simple virtual laboratory in Russian schools. The article is based on the idea of using the experimental method and the observation method, which will allow students in astronomy lessons to more clearly study space objects and phenomena. Working in the school observatory with telescopes-robots and having access to obser-

vatories all over the world, the guys will be able to independently make discoveries and contribute to the development of science.

Keywords: *astronomy, virtual observatory, astrohostings, telescopes-robots, collective access center.*

Астрономия – всеобъемлющая наука, которая включает в себя знания таких областей знаний как физика, математика, химия, биология. Без астрономических сведений невозможно формирование целостной естественнонаучной картины мироздания. Астрономическое образование является неотъемлемым компонентом общего образования широких масс населения.

В школьном курсе астрономия как самостоятельная дисциплина до настоящего времени не изучалась, но некоторые вопросы астрономии рассматривались и рассматриваются в курсах «окружающий мир», биология и физика. Это, такие тематические единицы, как: геоцентрическая и гелиоцентрическая системы мира; физическая природа небесных тел Солнечной системы; происхождение Солнечной системы; физическая природа Солнца и звезд; строение Вселенной, эволюция Вселенной; гипотеза Большого взрыва.

Наблюдения – основной источник информации о небесных телах, процессах, явлениях, происходящих во Вселенной. Космос – большая лаборатория, вещество и объекты в которой существуют в больших масштабах, и, зачастую, при таких значениях физических параметров, которые невозможно воспроизвести на Земле [2]. Более того, для изучения какого-либо явления необходимы длительные временные ряды, одновременное наблюдение родственных объектов. При решении определенных задач появляется необходимость указания координат небесных тел в пространстве.

Ведущим методом обучения в школьном курсе астрономии является метод наблюдения. Систематические и постоянные астрономические наблюдения сложно реализовать в учебно-воспитательном процессе современной школы.

В курсе разработанных практических и лабораторных работ по астрономии в средней общеобразовательной школе, наблюдения необходимо проводить в вечернее и ночное время суток. Эти работы рассчитаны на проведение внеклассных помещений, на астрономической площадке, и по этой причине сложно реализуемы в рамках школьной программы.

Оснащение школы собственной обсерваторией довольно сложное и дорогостоящее занятие, и не всегда возможное по ряду причин. Основные из которых: малое количество ясного неба в данной местности, плохая видимость небесных объектов (по причине топографических особенностей положения, небо закрыто близлежащими высотными домами, горами, деревьями и многое другое), школа и пришкольная территория не соответствуют возможности ее размещения. Наряду с этим, школьная обсерватория не позволит увидеть многие недоступные с данной географической точки объекты, не говоря о южном полушарии неба. Для разрешения данной проблемы создана система средств обучения астрономии, в школах организуется астрономический уголок при кабинете физики и учебная астрономическая площадка с переносным оборудованием.

С внедрением компьютера предлагается создание новых средств обучения астрономии и разработка адекватных методик их применения. Их широкое применение иногда воспринимается как возможность принципиального отказа от вечерних астрономических наблюдений. Это не совсем верно, потому что мультимедийные пособия и модели заменяют астрономические наблюдения на уроках при невозможности их выполнения из-за технических, экономических или организационных проблем.

Применение оптических наблюдательных приборов той или иной модели значительно расширяет возможности астрономических наблюдений и делает их более содержательными и интересными. Развитие технологии производства современных цифровых приемников изображений, автоматизированных систем управления на базе микроконтроллеров, и широкополосных каналов доступа в Интернет позволяют реализовать идею создания виртуальной обсерватории и ее интеграции в образовательный процесс. В ряде академических учрежде-

ний России существуют и успешно развиваются сети автоматизированных телескопов (телескопов-роботов) для решения научных и научно-прикладных задач. Причем, как правило, подобные телескопы географически разнесены с центрами обработки данных, полученных с их помощью, и управления на достаточно большие расстояния, в том числе находятся на других континентах. Это дает несравнимое преимущество. Появляется возможность установить телескоп в близких к идеальным климатическим условиям, с большим количеством пригодного для наблюдений времени. При наличии в сети нескольких телескопов, разнесенных по долготе на достаточное расстояние, появляется возможность проведения непрерывных рядов наблюдений. К тому же, возникает возможность проведения астрономических наблюдений, когда в месте, где находится наблюдатель дневное время, и естественные биоритмы организма не нарушаются как при ночной работе.

Инновационный опыт использования удаленных телескопов-роботов можно перенять и использовать в образовательном процессе в средних общеобразовательных школах России. Это повысит качество образования по таким предметам как астрономия, физика, химия и математика, информатика. Позволит сделать образовательный процесс более наглядным и занимательным.

Виртуальная обсерватория представляет совокупность аппаратных и программных средств, основной целью которой является получение, обработка, анализ и систематизация информации о конкретных астрономических явлениях, событиях, астрономических объектах и процессах в них протекающих. Под аппаратными средствами понимается оптическая труба телескопа с цифровым приемником изображения и модулем специальных фильтров, мониторинг телескопа, основной управляющий компьютер и контроллер управления периферийными устройствами и компонентами. Программные средства необходимые для реализации виртуальной обсерватории – программное обеспечение управление телескопом (включая web-интерфейс управления и визуализации данных) и программное обеспечение для обработки и систематизации полученной информации. Причем как программная, так и аппаратная часть обсерватории может быть создана на основе стандартных решений, которые широко представлены на рынке. Выбор оптического телескопа и цифровой камеры для обсерватории необходимо сделать исходя из круга решаемых задач.

Основная идея использования виртуальной обсерватории заключается в представлении ее в виде коллективного центра доступа, совместного ресурса с разграничением доступа к наблюдательному времени и возможностью постоянного доступа к архиву сервера хранения изображений. Немаловажным критерием является размещение телескопа по принципу доступности наблюдательного времени на нем, в соответствии с расписанием занятий учебного учреждения. Так, например, для школы, находящейся в Приморском крае, в которой в 11 часов утра по расписанию урок астрономии, необходимо иметь доступ к обсерватории, которая, скажем, расположена в Карачаево-Черкесии. Для школ европейской части России, можно установить виртуальную обсерватории в Южной или Северной Америке, большая часть которых имеет удобную разницу по времени с этими регионом.

Для планирования образовательного процесса и распределения времени между учреждениями, необходимо создание и администрирование единого web-интерфейса. Чтобы принять участие в процессе работы с обсерваторией, необходимо подать заявку, с указанием временных параметров доступа и круга решаемых задач. Варианты решения по заявке: принятие, отвержение, корректировка и уточнение параметров.

Аналогов создания виртуальной обсерватории для образовательных процессов в средней школе в России не существует. Что касается общемировой практики, в ряде стран существуют проекты по созданию так называемых «астрохостингов», где любой желающий может разместить на коммерческой основе свой телескоп с возможностью его удаленного управления. Подобными проектами являются астрохостинг iTelescope, расположенный в обсерватории Сайдинг-Спрингс, Австралия, и EtscornCampusobservatory в США. Оба астрохостинга имеют телескопы, которые участвуют в образовательных программах для средних общеобразовательных школ США и Австралии и позволяют реализовать концепцию вирту-

альной обсерватории.

При помощи удаленного телескопа можно решать широкий спектр астрономических задач, многие из которых не выходят за рамки программы средней школы. С точки зрения организации учебного процесса, виртуальная обсерватория позволит получать в режиме реального времени материал для наглядной иллюстрации процессов, протекающих во Вселенной и приобщить учащихся к непосредственному участию в этом процессе.

Для изучения учебных дисциплин возможно применение обсерватории по следующим основным направлениям: изучение ближнего космоса, изучение Солнца, планет и малых тел Солнечной системы, изучение дальнего космоса.

Средства виртуальной обсерватории позволят изучать не только созвездия северного полушария, но и при должном размещении оборудования, южные созвездия. Которые недоступны для наблюдений на территории России, что позволит составить полную картину многообразия созвездий звездного неба.

Обсерватория позволит провести спектральную классификацию звезд и дать точную оценку их блеска. Это позволит заметить различия в цвете звезд и планет, разобраться в шкале звездных величин. Для наглядной визуализации суточного вращения Земли появится возможность наблюдения за движением звезд. При проведении наблюдений планет виртуальная обсерватория позволит наглядно изучить их параметры, фазы, атмосферы планет-гигантов и динамику движения их спутников.

Наблюдения малых тел солнечной системы, таких как астероиды и кометы позволят дать представление о формировании Солнечной системы и разобраться в многообразии наблюдаемых объектов, понять их классификацию и познакомиться с проблемой астероидно-кометной опасности и астероидами и кометами потенциально опасными для земной цивилизации. Так же, для комет возможно проведение долговременных рядов наблюдений, что позволит в дальнейшем составлять анимацию и наглядно изучать динамику и их поведение.

Наблюдения Луны позволят изучить морфологию ее поверхности. В частности, возможно, рассмотреть горы, равнины, кратеры. Объекты далекого космоса, помимо возможности наглядно изучить морфологическую классификацию галактик, дадут представление о безграничности нашего мира. Наблюдение газопылевых туманностей станет наглядным представлением процесса рождения новых звезд и конца их жизненного пути.

Виртуальная обсерватория познакомит учащихся со строением нашей галактики: даст представление о структуре млечного пути, гало с системой шаровых звездных скоплений и областью центра галактики с непрозрачными газопылевыми туманностями.

Наблюдения Солнца в реальном времени позволят следить за движением и эволюцией Солнечных пятен, понять вращение Солнца вокруг своей оси, познакомят с процессами Солнечной активности и их влиянием на Землю. Учителя и школьники получают возможность создания наглядного анимационного материала для применения в исследовательской деятельности.

При благоприятных условиях, можно проводить наблюдения Солнечных и Лунных затмений в режиме реального времени. В ближнем космосе обсерватория позволит познакомиться с космическими аппаратами, как действующими так и не рабочими. Даст представление о типах орбит космических аппаратов.

Ученики смогут не только заниматься познавательной деятельностью, но и совершить свое открытие и внести свой вклад в развитие науки. Появится возможность самостоятельно найти неизвестный ранее астероид, либо помочь ученым уточнить орбиты одного из потенциально опасных объектов. Периодические наблюдения галактик дадут возможность стать автором открытия сверхновой звезды. При пролете астероидов сближающихся с землей, можно в реальном времени наблюдать движение подобных объектов и получать ценную информацию относительно блеска объекта и его структуры.

Литература

1. Маткин А.А., Корниенко Г.И. Астрономический инструментальный комплекс для наблю-

дения искусственных спутников Земли и космического мусора URL:// http://www.Uafo.ru/publ/uafo/2013UAFO__15__65M.pdf.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) URL:// <http://base.garant.ru/55170507/#friends>.

© А.А. Маткин, 2018

© И.А. Непочатых, 2018

© О.Е. Кадеева, 2018

УДК 376.2, 376.3

Олейник Светлана Владимировна,
магистр педагогики,
учитель информатики, заместитель директора
по учебно-воспитательной работе МБОУ СОШ №3,
г. Уссурийск, Россия,
svetlanaoleynik@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье раскрыты возможности сетевого взаимодействия для социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова. Индивидуализация, ограниченные возможности здоровья, сетевое взаимодействие, социализация.

Abstract. The article explores the possibilities of networking for the socialization of children with disabilities.

Keywords: Individualization, limited health opportunities, networking, socialization.

Проблема воспитания и социализации подрастающего поколения является одной из важнейших для любого общества. Приоритетной задачей школы является подготовка детей к самостоятельной жизни и труду, создание условий для социализации и интеграции обучающихся.

Социализация – процесс интеграции личности в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение её социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими ей успешно функционировать в обществе [3].

Проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья актуальна в любое время, так как социализация служит основой благополучия человека в обществе. От успешного труда человека, условий его быта, интересного досуга зависит личное и социальное благополучие. У детей с ограниченными возможностями здоровья процесс социализации существенно затруднен, хотя их жизнь и будущее напрямую зависит от умения зарабатывать себе на жизнь, трудиться, создать свой быт, выстраивать отношения с окружающими, организовывать свой досуг [1].

Дети с ограниченными возможностями здоровья - это дети, которые имеют различного рода отклонения (психические и физические), обуславливающие нарушения естественного хода их общего развития, в связи с чем они не всегда могут вести полноценный образ жизни.

Главная проблема ребёнка с ограниченными возможностями заключается в нарушении его связи с миром, в ограниченной мобильности, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении с природой, недоступности ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья заключается в интеграции таких детей в общество, чтобы они могли приобрести и усвоить определённые ценности и общепринятые нормы поведения, необходимые для жизни в обществе. И здесь, на помощь приходят современные технологии, особенно ин-

формационные, которые позволяют доставить в любые, в том числе удаленные точки, не только информацию, но и современную методику, технологию образования с целью востребовать в полноте интеллектуальный и творческий потенциал личности, формировать его адекватную запросам личности индивидуальную образовательную траекторию [2].

Организация воспитательного пространства с использованием новых возможностей сетевого взаимодействия способствует успешной социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в современном мире. Во-первых, сетевое взаимодействие способствует реализации основного принципа современного образования – открытости. Во-вторых, сетевое взаимодействие позволяет разрабатывать и апробировать инновационные модели содержания образования. В-третьих, сетевое взаимодействие обеспечивает возможность взаимовыгодного обмена информацией, ресурсами и услугами; обеспечивает приобщение детей к мировому информационному пространству. В результате такое взаимодействие становится эффективным способом деятельности для совместного использования ресурсов всех участников образовательного процесса.

С 2010 года в Приморском крае создан Ресурсный центр дистанционного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, который является структурным подразделением ГОУ «Коррекционной школы-интерната III - IV видов» г. Артёма Приморского края. Спецификой учебной деятельности РЦДО ГОУ «Коррекционной школы-интерната III - IV видов» является: обучение учащихся по индивидуальным образовательным программам и планам, разработанным в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогического консилиума, гибкость моделирования индивидуального учебного плана; индивидуализация образовательного процесса в соответствии с возможностями и потребностями каждого учащегося, а также в зависимости от его индивидуальных стартовых возможностей; разработка индивидуальной учебной траектории учащегося и ее корректировка в процессе обучения; определение для каждого обучающегося минимального объема знаний в соответствии со стандартами и учебными планами на каждой ступени обучения; расширение учебной нагрузки в соответствии с индивидуальными возможностями каждого учащегося, выбор профилирующих предметов и дополнительных дисциплин; интегративное использование информационных и коммуникативных технологий во всех школьных дисциплинах и их освоение в ходе использования; интегративное изучение отдельных дисциплин [5].

Одной из целей центра является создание безбарьерной информационно-образовательной среды, обеспечивающей реализацию образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и способствующей их социальной коммуникации и адаптации, вовлечению в жизнь общества. Детям предложено получать образование в дистанционной форме, через глобальную сеть Интернет. Каждый ребенок получает в безвозмездное временное пользование на дом компьютерное рабочее место с необходимым набором устройств и комплектов учебного оборудования, и бесплатно обеспечен высокоскоростной безлимитный выход в сеть Интернет, доступ в образовательную оболочку системы дистанционного обучения.

Ресурсным центром дистанционного образования, в котором получают основное образование в дистанционной форме каждый учебный год более ста учащихся 2-11 классов, накоплен опыт социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в сетевом воспитательном пространстве. Учащиеся Центра образования участвуют в творческой, проектной, исследовательской деятельности, созданы широкие возможности для сетевого общения участников в форумах и чатах, через электронную почту, различные сервисы; проведение общегрупповых занятий в режиме виртуальный класс; использование «интерактивной доски», консультирование в режиме on-line, через программу Skype. Обучающиеся центра пользуются электронными библиотеками и информационными фондами, проявляют самостоятельность, при выборе времени и формы взаимодействия с учителем. Создавая собственные Интернет-страницы и сайты, публикуя свои работы в сети обучающиеся самопрезентуют себя. В процессе обучения с использованием современных ИКТ дети с ограниченными возможностями здоровья вовлекаются в сетевую проектную, исследовательскую деятель-

ность, диалоговое взаимодействие с обычными и «особыми» детьми, что позволяет создать условия для самосовершенствования, самопознания, самореализации каждого ребенка [4]. Это позволяет расширить возможности применения полученных знаний на практике, круг общения ребят. Многие выпускники нашего центра продолжают обучение в высших учебных заведениях Приморского края, России и зарубежья.

Проводя исследования о потребностях детей с ограниченными возможностями здоровья, я сделала вывод, что наиболее значимой потребностью для таких обучающихся становится расширение круга знакомых, для активного общения и совместного времяпровождения. На втором месте стоит получение информации и расширение кругозора. С каждым годом, всё большее количество обучающихся, стремятся попробовать свои силы в виртуальных проектах. Вследствие всего этого, включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в виртуальное сообщество позволяет ученику осознать себя как субъекта деятельности в информационном образовательном пространстве, способствует формированию у обучающихся адекватного отношения к действительности, потребности в сотрудничестве, преодолению замкнутости, развитию коммуникативного потенциала и формированию «жизненной компетентности» [2].

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья посредством дистанционных форм позволяет обеспечить каждого ребенка высококачественным образованием независимо от конкретного места обучения. Получение знаний с помощью информационной компьютерной среды предоставляет ребенку возможность приобрести соответствующие профессиональные навыки, необходимые ему в дальнейшем и для работы, и для достойного существования в целом. Интернет-взаимодействие содействует социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в общество, дает возможность активного взаимодействия, виртуального общения [4].

В целом, основная идея дистанционного обучения - это учитывать возможности и интересы каждого обучающегося ребенка с особыми потребностями, т.е. оказать помощь в выработке индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на эффективное сочетание различных форм обучения, включая дистанционное. Помимо этого, не менее важной целью является обеспечить его культурное развитие, социализацию, развивать творческие способности и навыки самостоятельной деятельности. Образовательная среда должна быть нацелена не только на собственно образовательные цели, сколько на то, чтобы каждый ребенок с ограниченными возможностями нашел оптимальный для себя способ успешно адаптироваться в жизни [2].

Дистанционные образовательные технологии в полной мере обеспечивают социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Андреев И.В. Личность в пространстве Интернет//Вестник университета. Серия «Социология и управление персоналом», 2007, № 10(36). – М.: Государственный университет управления, 2007
2. Бармина Ю.А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в сетевом воспитательном пространстве // г. Владимир. [Электронный ресурс] режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/186/7499.php>.
3. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь / ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак; Москва: Олма-Пресс, 2004. – 672 с.
4. Михайлина М.Ю. Социально-психологическое сопровождение образования детей с ограниченными возможностями // Психологическое сопровождение образовательного процесса: Материалы областной научно-практической конференции 28 марта 2007 года. – Саратов: Научная книга, 2007
5. Сайт ресурсного центра дистанционного образования в Приморском крае [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://skshiart.ru/publ/rcdo/informacija/informacija/20-1-0-13>

© С.В. Олейник, 2018

Рябченко Сергей Александрович,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии образования,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Уссурийск, Россия,
rsa37927@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ВЕЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В данной статье рассматриваются возможности и проблемы использования информационных технологий в образовании. Автор рассматривает ряд критериев, которые позволяют определиться в отношении тенденций использования современных образовательных технологий.

Ключевые слова: информационные технологии (ИТ), дистанционное обучение, дополнительная реальность, онлайн-курсы, академическое мошенничество, глобальное будущее образования.

Abstract: This article focuses on the opportunities and challenges of using information technology in education. The author considers a number of criteria that allow determining the trends in the use of modern educational technologies.

Keywords: information technology (IT), distance learning, augmented reality, online courses, University for a billion, academic fraud, global future of education.

Использование в образовательной практике информационных технологий (ИТ) в настоящее время стало реальностью. Однако, несмотря на широкое распространение, применение в образовании ИТ-технологий по-прежнему находится в дискуссионной плоскости, поскольку не выяснены до конца все аспекты данного процесса.

На первый взгляд, преимущества использования ИТ-технологий, по крайней мере, в системе высшего и послевузовского образования очевидны:

- скорость и доступность получения актуальной информации в любой области знаний;
- использования ИТ-технологий в форме дистанционного обучения помогают преодолеть проблему устаревания знаний, решает многие проблемы непрерывного образования;
- позволяют решать образовательные проблемы людей с ограниченными возможностями, или с территориальной отдаленностью субъектов образования (дистанционное обучение). Перечислять подобные преимущества и возможности, которые открывают Интернет и современные ИТ-технологий можно бесконечно.

Однако по мере развития данного процесса намечаются определенные тенденции и, как принято, сей час говорить, вызовы, которые выходят за рамки научно-технического прогресса в области развития ИТ-технологий.

Отправной точкой для понимания проблемы может послужить, например, недавний доклад «Глобальное будущее образования» Павла Лукши, профессор практики Московской школы управления «Сколково».

Приведем некоторые выдержки из доклада, иллюстрирующие изменения, которые, по мнению автора, произойдут в образовании в ближайшие 15-20 лет. «Через три-пять лет, по словам эксперта, в мире начнется бум массовых открытых онлайн-курсов – дистанционного образования для всех желающих. «Паспорта компетенций» займут место дипломов», – считает П. Лукша [1]. По мнению автора доклада: «К началу нового десятилетия виртуальная реальность будет окружать нас со всех сторон <...> эти «миры дополненной реальности» со временем станут естественной средой обитания человека [там же].

Автор доклада считает, что глобальная конкуренция приведет к «образовательному империализму»; многочисленные онлайн-курсы трансформируются в «образовательные машины, прокачивающие одновременно большое количество людей» (в обиходе уже фигури-

рует понятие «Университет для миллиарда»); они образовательные машины (курсив наш) задают наднациональные модели квалификаций и компетенций».

На наш взгляд, автор доклада вполне убедительно описывает тенденции, которые прослеживаются в развитии современного образования в связи с быстро растущими возможностями применения IT-технологий.

По понятным причинам в данной публикации нет возможности подробно рассмотреть проблемы, представленные в вышеупомянутом докладе. Отметим только, что многочисленные и подробные публичные выступления профессора П. Лукши, который длительное время работает по темам развития образовательной системы, в том числе в сотрудничестве с Министерством образования и науки РФ, доступны всем во «всемирной путине».

Тем не менее, даже некоторые из вышеперечисленных прогнозов – вызовов для образования будущего ставят перед нами следующие вопросы. В какой мере пребывание в «дополненной реальности» (виртуальной реальности) является естественной средой обитания человека? Есть ли вероятность, что появление «Университета для миллиарда» (образовательных машин) может привести к дальнейшей дегуманизации и макдональдизации образования (*более подробно – список литературы п. б*)? Когда речь идет о наднациональных моделях квалификаций и компетенций, как это может отразиться на национальных интересах страны?

Несколько подробнее остановимся на проблеме, которая лежит не в плоскости развития современных информационных технологий, однако поможет определиться в отношении к ним. Во-первых, рассмотрим одно из, кажущихся очевидным, преимуществом IT-технологий – скорость и доступность получения и обмена информации. Так ли здесь все очевидно? Доступность и простота получения информации обернулась ростом статистики академического мошенничества: «По данным исследования ГУ-ВШЭ, чаще всего скачивают рефераты, эссе и курсовые студенты четвертых курсов вузов – 52 процента. Реже первокурсники – их 47 процентов. Покупают готовые работы от 3 до 7 процентов студентов» [цит. по 3, с. 91]. Значительное количество публикаций по данной теме свидетельствует об актуальности данной проблемы, все же отметим, что подавляющее большинство из них затрагивает вопросы контроля, т.е. анализирует возможности автоматизированных систем, идентифицировать плагиат, акцентируя внимание на следствии, а не на причинах.

Во-вторых, как нам кажется, многие проблемы образования связаны с недооценкой компонентов, которые образуют его содержания, т.к. наряду со знаниями и умениями, которые присваивает обучающийся, недостаточное внимание уделяется нормам и ценностям. По-прежнему недостаточное внимание уделяется роли педагогического общения в расширении индивидуального опыта и развития личности субъектов образовательного процесса тому, как передаются и усваиваются личностные смыслы, ценности и мотивы вступивших в психологический контакт: «Смыслу не учат, – писал А.Н. Леонтьев, – смысл воспитывается» [4; Т.1, с. 369]. В подтверждение данного тезиса можно привести мнение Кена Робинсона крупнейшего специалиста в области образования и инноваций в государственных и общественных организациях: «Слишком многие образовательные реформы направлены на то, чтобы сделать образование независимым от преподавателей. Все наиболее успешные мировые образовательные системы основаны на противоположном принципе. Они инвестируют в преподавателей. Причина заключается в том, что люди достигают впечатляющих успехов, когда рядом с ними находятся те, кто понимает их таланты, способности и сопряженные с этим возможные трудности. Вот почему наставничество помогло стольким людям в жизни. выдающиеся педагоги всегда понимали, что их настоящая задача – не преподавать предмет, а обучать учеников» [5, с. 347].

В-третьих, на наш взгляд, дело не столько, и не только во внедрении современных технологий в образование, и уповании на научно-технический прогресс, сколько в ценностном самоопределении педагогического сообщества: «Главное заключается не в структурно-функциональных мероприятиях, разработке пакетов организационно-финансовых и программных материалов, а в определении тех образовательных базовых ценностей, вокруг ко-

торых смогли бы сплотиться основные субъекты педагогического процесса» [2, с.44].

В заключение по данной проблеме можно сказать, что дело не в технологиях обучения, а в целях и смыслах образования. Будет ли оно ориентировано на национальные интересы? В какой мере новые образовательные технологии могут способствовать наращиванию отечественного человеческого капитала. Другими словами, технологии новые, а проблемы образования вечные.

Литература

1. Герасимова Е. Школьным урокам осталось жить 15 лет [Электронный ресурс]: Независимая газета. 15.09.2015 http://www.ng.ru/education/2015-09-15/8_schools.html (дата обращения: 10.10.2017).
2. Богуславский М.В. Проблемы реформирования российского образования (историко-педагогический контекст)//Проблемы современного образования. 2010. – №1. – С. 33-44.
3. Кошевой О.С. Особенности использования системы «Антиплагиат» в учебном процессе ВУЗа. [Текст] труды Московского университета имени С.Ю. Витте. Сборник научных статей. М.: 2015. – С. 91-96.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. Т.1. – 392 с.
5. Робинсон К., Ароника Л. Призвание. Как найти то, для чего вы созданы, и жить в своей стихии. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2010. – 368с.
6. Рябченко С.А. Модернизация образования – ускользающая реальность// Психология и школа. – 2012. – № – 1 С.74-85.

© С.А. Рябченко, 2018

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА

«Тьюторство как инновационная форма взаимодействия и сопровождения субъектов образовательного процесса»

УДК 378.4

*Боровкова Тамара Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
tamara.borovkova@gmail.com*

*Белан Наталия Владимировна,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
nut-bel-an@ya.ru*

*Воронцова Виктория Викторовна,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
tori04v@mail.ru*

*Горяченко Екатерина Александровна,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
egoryachenko@rambler.ru*

*Просветова Любовь Александровна,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
lubavushka25@gmail.com*

Тьюторский подход к проектированию «ШКОЛЫ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ»

Аннотация. В статье рассматриваются сложности определения категории одаренности ребенка. Авторы приходят к выводу, что помимо интеллектуальной и творческой, существуют и другие виды одаренности, следовательно, каждый ребенок талантлив. Тьюторский подход к работе с одаренными детьми нацелен на раскрытие и развитие талантов каждого ребенка посредством диагностики, разработки индивидуального образовательного маршрута и тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: одаренность, талант, тьютор, тьюторское сопровождение, индивидуальная образовательная программа, образование, развитие, образовательный маршрут.

Annotation. The article deals with the complexity of determining the category of giftedness of a child. The authors come to the conclusion that in addition to intellectual and creative, there are other types of giftedness, therefore, every child is talented. Tutor's approach to work with gifted children is aimed at revealing and developing the talents of each child through diagnostics, making of an individual educational route and tutor's support.

Keywords: *giftedness, talent, tutor, tutor's support, individual educational program, education, development, educational route.*

В своем Послании Федеральному собранию 2016 года президент РФ Владимир Путин уделил много внимания системе образования, и особенно – поддержке одаренных детей. Он призвал создавать центры поддержки одаренных детей на базе лучших вузов и школ. «Но в основе всей нашей системы образования должен лежать фундаментальный принцип – каждый ребенок одарен, раскрытие его талантов – это наша задача. В этом успех России», – особо отметил В.В. Путин.

Как раскрыть талант ребенка? Это, прежде всего, создать образовательную среду, где ребенок может попробовать себя в разных видах деятельности. Если ребенок попробовал и проявил способности в области литературы, музыки, искусства, актерского мастерства, скульптуры и т.п., то данный опыт будет полезным в развитии его эмоциональной сферы. Важно, чтобы в образовательной организации были созданы такие условия. Ведь эмоциональная глухота чрезвычайно опасна для человека. Неслучайно опыт лучших школ советского времени и сегодняшнего дня говорит о сильном влиянии таких условий на всю жизнь: кружки, секции, студии и др.

Где можно учиться нешаблонному мышлению и нестандартному видению мира, анализировать, сопоставлять факты, самостоятельно делать выводы? Как можно развивать интеллектуальные способности, способности выстраивать конструктивные и долговременные взаимоотношения с другими людьми, проявлять лидерские качества, инициативу и ответственность? Это все виды одаренности, которые можно помочь развить, так же, как и спортивные, и танцевальные способности [5].

Таким образом, понятие «одаренность» не исчерпывается высокими интеллектуальными способностями, интересом и склонностью к точным и естественным наукам, оно гораздо шире и может проявляться музыкальным, художественным, гуманистическим, интуитивным и другими дарами, которые с точки зрения необходимости для развития общества остаются актуальными во все времена. Если мыслить в духе гуманизма (а именно этой позиции мы и придерживаемся), то невозможно считать иначе, чем то, что каждый человек обладает каким-либо даром: совокупностью специфических способностей.

Тьюторский подход к решению проблемы одаренности состоит в следующем:

1. «Практически каждый ребёнок обладает некоей одаренностью как качественно-своеобразным сочетанием способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности» [4, с. 136].

2. При этом одаренность понимается «не как механическая совокупность способностей, а как новое качество, рождающееся во взаимовлиянии и взаимодействии компонентов, которые в неё входят» [2, с. 147]. Такое взаимодействие компонентов, синергетически порождающее новое качество, называемое одаренностью, не гарантирует ребенку в частности и человеку вообще успех в какой-либо деятельности, а дает возможность достижения этого успеха. Кроме совокупности способностей человеку необходимо приобрести определенные знания, умения и навыки, чтобы обеспечить успешное выполнение деятельности.

Мы склоняемся к выводу, что традиционный подход к детской одаренности, выявляющий 10-15% детей (до 25% по некоторым источникам), как одаренных, сформировался под воздействием запросов общества на достижения в области науки, спорта, искусства. Таким образом, особое внимание уделялось детям с такими видами одаренности, как академическая (интеллектуальная), двигательная (психомоторная) и художественная. Дети, имеющие творческую и коммуникативную одаренности, также могли направляться взрослыми (родителями, учителями, администраторами учебных заведений) по пути развития «традиционных» талантов к науке или искусству. «За бортом» педагогического фокуса оказались дети с одаренностями духовной и практической, эти способности не выявлялись и не развивались целенаправленно, подобно как творческие и коммуникативные способности перенаправлялись в русло развития качеств, нацеленных на традиционные социально-значимые достижения.

В современном мире происходят нарастающие по экспоненте изменения, человечество захлестывают информационные потоки, оно увязает в разрастающемся лабиринте коммуникаций. Можно отметить, что коммуникативная, а именно лидерская одаренность, приобретает особую значимость в современном мире цифровой экономики. Время гениев-одиночек прошло. На сцену научного-технического прогресса вышли крупные научные и творческие коллективы, бизнес-корпорации и конгломераты. Из практики многие специалисты службы по подбору персонала Human Resources (HR) утверждают, что у 85% управленческого состава российских компаний отсутствует базовое управленческое образование, обычно оно заменяется харизматичностью и лидерскими способностями. Также специалисты знают, что 70% новых фирм прекращают свою деятельность в течение первого года [1].

Основная причина такого явления – отсутствие у руководства лидерских способностей, так называемого управленческого таланта. Под влиянием требований времени все более приобретает значение творческая, креативная одаренность. Можно выделить четыре ее типа:

- 1) нестандартное видение предмета, использование его функций в какой-то новой ситуации – способность находить идеи в новых и сложных ситуациях;
- 2) оригинальность идей и продуктов – способность найти необычное, нестандартное решение любых проблем;
- 3) образная гибкость мышления – способность изменить форму или положение объекта так, чтобы увидеть его новые возможности;
- 4) семантическая (словесная) гибкость мышления, которая в детском возрасте проявляется в форме повышенной чувствительности к речи [5].

Самое благоприятное время для выявления и развития одаренности – детство и юность, поэтому «первую скрипку» в этих процессах должна играть школа. Однако сложившаяся в России школьная традиция уже не отвечает ни общественным, ни индивидуальным запросам.

Выявление одаренных детей – продолжительный процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Эффективная диагностика одаренности посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования (по уровню интеллекта, памяти и т.д.) просто неосуществима. Дело не только в невозможности создать всеобъемлющий тест, но в особом свойстве одаренности как системного и развивающегося качества психики, определяющего способность достижения человеком выдающихся результатов.

Психологи рекомендуют вместо одномоментного отбора одаренных детей направлять усилия на постепенное, поэтапное их выявление и сопровождение в процессе развивающего обучения (в условиях общеобразовательной школы).

В нашей стране в рамках реализации президентской программы «Одаренные дети» предпринята попытка научной разработки концепции одаренности на государственном уровне. По определению авторов концепции «Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми». Сами авторы концепции отмечают: «В предлагаемом определении удалось отойти от житейского представления об одаренности как количественной степени выражения способностей и перейти к пониманию одаренности как системного качества» [3, с. 7].

Основной вид деятельности тьютора – сопровождение. Проект «Школа для одаренных детей», который разрабатывается студентами 1 курса магистерской программы «Тьюторское сопровождение в образовании», имеет целью предложить образовательной организации Владивостока модель сопровождения учащихся, каждый из которых потенциально одарен. Нужно только предоставить возможность для проявления его одаренности в обогащенной образовательной среде, помочь проявиться разнообразным интересам, помочь осуществлять навигацию как продвижение его интереса в трех направлениях: антропологическом (поиске собственных внутренних ресурсов), культурно-предметном (поиск ресурсов, расширяющих его предметный интерес возможностями культуры), социальном (определение множества

предложений, связанных с инфраструктурой образовательных организаций).

Масштаб шага развития в Будущее ребенок определит в своей индивидуальной программе, предварительно построив индивидуальный образовательный маршрут. Сопровождать в их построении и реализации нужны специально подготовленные педагоги-тьюторы. Включение в проектную деятельность команды студентов-тьюторов с самого начала обучения позволит самим магистрантам точнее формулировать образовательный запрос на свое образование в рамках магистратуры, определить характер взаимодействия не только с преподавателями, но и между собой. Такое взаимодействие будет обогащающим не только для студентов, образовательной организации, где будет организована практика тьюторского сопровождения каждого ребенка, который заинтересован в развитии своих способностей в пространстве возможностей открытого образования.

Литература

1. Елизаров В.В., Арзуманова Н.В. Профессиональный талант и лидерство в современном российском бизнесе // Современная конкуренция. – 2007.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2011, с. 147.
3. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд., расш. перераб. – М., 2003. – ред. Д. Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова – С. 7
4. Теплов Б.М. Способности и одаренность. // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: изд-во Моск. Ун-та, 1982, с. 136.
5. Щорс В., Полударова А. Универсальный справочник социального педагога. / В. Щорс, А. Полударова. – К.: Школьный мир, 2014. – 123 с.

© Т.И. Боровкова, 2018

© Н.В. Белан, 2018

© В.В. Воронцова, 2018

© Е.А. Горяченко, 2018

© Л.А. Просветова, 2018

УДК 378.4

*Боровкова Тамара Ивановна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
tamara.borovkova@gmail.com*

*Третьяк Галина Енгиновна,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
galina3436@mail.ru*

ДИАЛОГ ПЕДАГОГА С ФИЛОСОФОМ ПО ПОВОДУ АНТИЧНОГО ИДЕАЛА «ЗАБОТЫ О СЕБЕ»

Аннотация. Ежегодно в Москве проходит Международная научно-практическая тьюторская конференция «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: «забота о себе» и построение индивидуальной образовательной программы». В этом году она состоится 31 октября – 01 ноября. Мы с Вами, Галина Енгиновна, попробуем обсудить феномен «забота о себе» в преддверии Международной научно-практической конференции «Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР», которую проводит наша кафедра совместно с РПГУ им. А.И. Герцена. В рамках секции «Тьюторство как инновационная форма взаимодействия и сопровождения субъек-

тов образовательного процесса» хотелось бы понять, в чем суть инновационности тьюторства, история, которая берет начало в 13 веке в университетах Средневековья. И как связаны между собой понятия «забота о себе», «взаимодействие» и «сопровождение» субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: забота о себе, самость, тьюторство, ценности, взаимодействие.

Annotation. Every year in Moscow, the International Scientific and Practical Tutor Conference «Tutorship in the Open Educational Space»: Taking Care of Yourself «and Building an Individual Educational Program» is held. This year it will be held on October 31 November 1. We, Galina Enginovna, will try to discuss the phenomenon of «taking care of ourselves» on the eve of the International Scientific and Practical Conference «Interaction of Education Entities in the Information Society: The Experience of Europe and the Asia-Pacific Region», which our department is conducting jointly with the RPGU. A.I. Herzen. Within the framework of the section «Tutorship as an innovative form of interaction and support of the subjects of the educational process», I would like to understand what the essence of innovative tutoring, the history that originates in the 13th century in the universities of the Middle Ages. And how are the concepts of «taking care of oneself», «interaction» and «accompaniment» of subjects of the educational process related to each other.

Keywords: self-care, self, tutoring, values, interaction.

Феномен «забота о себе» с конца XX в. достаточно активно переосмысливается представителями различных научных направлений с точки зрения практик разного уровня (духовных, психологических, психотерапевтических и др.), коррелирующих с античными образовательными практиками. Данное переосмысление стало возможным благодаря французскому философу, историку и культурологу М. Фуко, считавшему недопустимым абсолютизировать систему воспитания у человека ответственного отношения к собственному образованию. Фуко был одним из тех, кто исследовал античное понятие *epimeleiaheautou* – заботы о себе. Он сформулировал, принципы «эстетики существования» посредством определенной «культуры себя» [8, с. 5].

Тьюторство – феномен культуры. Сопровождение проектирования и реализации индивидуальной образовательной программы – суть тьюторской деятельности [4]. Актуально ли обращение к феномену «забота о себе» в контексте погружения в философию тьюторства, истоки которого лежат в Средневековье?

Я считаю, как никогда, актуальным обращение к истокам Средневековья. Да, великий философ Сократ понимал, что без «заботы о себе» молодой человек не сможет принести пользу людям и обществу. И если бы сейчас спросили бы Сократа, что думает он о тьюторстве, его ответ, вероятно, лежал бы в современном дискурсе «заботы о себе» и тьюторского сопровождения в образовании, которое осуществляют педагоги-тьюторы, способные к исследовательской деятельности, владеющие тьюторскими технологиями и умеющие создать развивающую образовательную среду, осуществить переход к индивидуализированному процессу обучения.

Способность проектировать жизнь с учетом своих индивидуальных особенностей, типом личности, преобразовывая условия жизни в соответствии с ценностями человека К.А. Абульханова-Славская определила как жизненную стратегию [1, с. 128]. Ценности по В. Франклу (три группы ценностей: отношения, переживания, творчества) – смысловые универсалии, обобщающие опыт человечества. Они выполняют роль смысла. Но ценности не передаются по наследству от поколения к поколению, они обретаются самим человеком. Вирджиния Сатир пришла к выводу, что значительная часть человеческих проблем и страданий происходит из-за низкой самооценки. «Забота о себе» как феномен отражает собственную ценность человека?

Современный человек находится в постоянном поиске ценностей, которые могут помочь в выборе оптимальной личной жизненной стратегии, об этом свидетельствует многообразие психотерапевтических школ и религиозных течений (различные тренинги, различные секты). «Стремление выйти из «неподлинного существования» «экзистенциального вакуума»

(В. Франкл), «невротического небытия» (Р. Мэй) по-прежнему, составляет для человека важнейший смысл его жизни. Возникает необходимость исследования взаимосвязи философии и практик «заботы о себе» [8, с. 4].

Если связь между феноменами «самость» (Роджерс) и «забота о себе» (Фуко)?

Центральный теоретический конструкт теории К.Роджерса – самость, Я или Я-концепция (для К. Роджерса эти понятия синонимичны). Я-концепция имеет тенденцию субъективно восприниматься как «фигура» феноменального поля, иначе говоря, его центральная, наиболее значимая часть. Роджерс придавал особое значение роли отношений и оценок значимых других, особенно в период младенчества и раннего детства, способствующих развитию позитивного или негативного образа себя. Изначально у человека существует потребность в безусловном положительном отношении, что легко описывается в обыденных терминах внимания, заботы, симпатии, сердечности, уважения, прощения. То есть без развитого гештальта – самости, невозможны практики «заботы о себе».

А как же «раньше думай о Родине, а потом о себе»?

Конечно, эти лозунги самоотречения были привлекательны в какой-то мере, но сейчас на дворе 21 век, это век столетия человека, который стоит в центре новой общественной системы. Забота о других, о судьбе человечества не может конструироваться без «заботы о себе», это понимали исследователи античности. Педагогический смысл формулы «для себя и для людей» заключается еще и в том, что человек не должен забывать о ценности своей личности: не самоотречение и самоотрицание, а возможность саморазвития должна быть найдена в тех делах, которые все будут осуществлять вместе, созидая общую радость.

Сократ – именно тот человек, что заботится о заботе о других: такова особая позиция философа. Но если речь идет о свободном человеке, ...заботившийся о себе как следует уже тем самым оказывался способным вести себя как следует по отношению к другим и для других. ...Но я не считаю, что можно сказать, будто грек, заботящийся о себе, должен в первую очередь заботиться о других. ...Не надо заботу о других ставить впереди заботы о себе; забота о себе этически первична в той мере, в какой отношение к себе первично онтологически» [6, с. 249].

Если Сократ – именно тот человек, который заботится о заботе о других и такова особая позиция философа, то, я считаю, философской основой тьюторства неслучайно становится именно эта идея взращивания понимания важности заботы о себе и ее культивирование (окультурирование) у тех, с кем вступает во взаимодействие тьютор или человек с тьюторской позицией. Или это не совсем так?

В первую очередь тьютор должен проявить «заботу о себе» в плане повышения компетенций, ведь неслучайно в магистратуру ДВФУ приходят педагоги, обладающие научными степенями и документами нескольких специальностей высшего образования.

Приходят и без опыта в педагогическом образовании, без степеней. Но все полны надежд, что их жизнь может измениться, поскольку всегда можно накопить новый опыт и таким образом обучиться новому. Чему? Какие ценности они хотят реализовывать в магистратуре, как Вы считаете?

Тьюторство призвано сопровождать подопечных, при этом обеспечивая формирование и развитие индивидуального образовательного запроса тьюторанта с учетом его потребностей. Но осуществлять выбор форм тьюторского сопровождения необходимо с учетом возрастных и личностных особенностей не только тьюторанта, но также личностных и профессиональных предпочтений самого тьютора [5]. Поэтому очень важно главной ценностью признавать самого Человека, осознавать собственную ценность, ценность развития, ценность «заботы о себе».

Правильно ли я понимаю, что тьютором может стать тот, кто освоит практику «заботы о себе» и сможет такую практику организовать для других?

Фуко считает, для греков забота о себе этична не потому, что она является заботой о других: «...Забота о себе имеет в виду еще и отношения к другому в той мере, в какой ради того, чтобы заботиться о себе, необходимо усваивать уроки некоего наставника. Необходим

руководитель, советник, друг, тот, кто скажет нам истину. Тем самым проблема отношений к другим присутствует на всем протяжении развития заботы о себе» [9, с. 250].

Вопрос: а как в странах АТР с понятиями «забота о себе» и «тьютор»?

В странах АТР интерес к тьюторству неоднороден. Если взять США, то там весьма устоявшийся институт тьюторства: Во многих школах в учебный план включен предмет PSHE (Personal, Social and Health Education) and Citizenship, который «помогает» ребенку в выборе будущей профессии в соответствии с его знаниями, способностями и умениями соотносить желаемое с запросами общества в кадрах. Решающую роль в процессе ориентации в США принадлежит консультантам, работающим в штате внутришкольной службы «гайданс». Они имеют очень широкие функции, включающие весь комплекс проблем жизненного самоопределения, главной из которых является участие в осуществлении общенациональной программы «Образование для карьеры».

Растет интерес к тьюторству и у наших ближайших соседей. В этом году к нам поступила магистрантка Ло Яньлин. И это неслучайно, знаменитый древнекитайский мудрец, основоположник философской школы «Жуц-зя» Конфуций (551–479 гг. до н. э.) был первым крупным педагогом Китая не только с хронологической точки зрения, но и по значимости вклада, который он внес в развитие образования и педагогической мысли. На взгляд китайских студентов, окончивших тьюторскую магистратуру у нас в ДВФУ, Конфуций был первым тьютором в истории Китая. У него было около трех тысяч учеников, среди них 72 известных. Конфуций сформулировал золотое правило этики: «Не делай человеку того, чего не желаешь себе». Можно сказать, что конфуцианство уже более двух с половиной тысяч лет оказывает значительное влияние на нравственное воспитание общества не только в Китае.

Очень интересный вывод об антропологическом дискурсе педагогики «заботы о себе» эпохи премодерна делает современный исследователь В.К. Пичугина (2013). О какой «особой роли наставника» в педагогике модерна идет речь? И не тьютора ли она имеет в виду?

Антропологический дискурс «заботы о себе» был связан с образовательным институтом менторского ученичества, где между наставником и учеником-взрослым было учение наставника о сущности «заботы о себе», раскрывающееся через педагогические концепты «наставник», «ученик», «город», «душа» и «тело» [6, с. 154].

Если мы обратим внимание, что с древних времен, античности, конфуцианства существовало понятие наставник, но и тьютор в современном понимании также является наставником. Так, что мы можем предположить, что В.К. Пичугина, говоря об «особой роли наставника», возможно, имела в виду и тьютора.

Историческая динамика концепта «забота о себе» во многом предопределила современное учение об информальном образовании индивидуальной познавательной деятельности, носящей спонтанный характер, которая возникает при интеграции педагогической и повседневной реальности [3, с. 154]. Выбор для тьютора должен быть посвящен заботе о подопечном, безопасности окружающих.

А как же со свободой, которая состоит в том, чтобы различать варианты, оценивать возможности и принимать собственные решения? Цитата Хайдеггера: «Я могу посвятить жизнь работе, науке, обогащению, чему угодно другому, но человеком остаюсь, лишь выбирая одну возможность, либо другую». Почему «выбор тьютора должен быть посвящен заботе о подопечном, безопасности окружающих»?

Забота о себе имеет в виду еще и отношения к другому в той мере, в какой ради того, чтобы заботиться о себе, необходимо усваивать уроки некоего наставника. Необходим руководитель, советник, друг, тот, кто скажет нам истину. Тем самым проблема отношений к другим присутствует на всем протяжении развития заботы о себе» [8, с. 150].

Иванченко Г.В. считает, что идеальные отношения лежат ближе к самоотверженности, нежели к самопоглощенности. ...Вследствие этого стратегии выстраивания новых, глубоких отношений с другими людьми предполагают и работу над собой, самоанализ, самопомощь, «самомониторинг», но и помощь другим, живое участие в их судьбе (это и второй, а

также и тысяча второй шаг) [3, с. 33-34].

Очень интересный аспект – влияние заботы о себе на развитие «Я». Может ли это культивироваться с помощью рефлексии?

Рефлексия развивается тогда, когда субъект активно принимает участие в жизнедеятельности. Это способствует качественному своеобразию психической составляющей человека. Адекватность, истинность, ложность представлений о себе личности формируются в результате действительных проявлений человека в его жизнедеятельности, поступках и т.д. В работах таких известных ученых, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Л.С. Липкина, В.С. Мерлин, Л.С. Спиркин, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др. отмечается, что самопознание, самооценка, имеют очень важное значение в результативном управлении собственной деятельностью.

По мнению Л.С. Выготского, рефлексия позволяет человеку наблюдать себя со стороны собственных чувств, внутренне дифференцировать «Я» действующее, рассуждающее и оценивающее. Решающие перемены в развитии личности происходят посредством механизма рефлексии. Опыт и познания, которые человек накопил о себе, позволяют формировать у него Я-концепцию. Это сложное многомерное образование. Оно составляет ядро личности. Рефлексия в развитии личности проявляется как осмысленная, переживаемая, неповторимая система представлений о себе. На ее основе строится взаимодействие с другими людьми, осуществляет регуляцию своего поведения и деятельности [7, с. 49-52].

Поскольку мир в античной эпохе познавался через человека, а человек через окружающий его мир, педагогическая реальность была интегрирована в повседневную реальность. В античной культуре отношения «наставник ученик» были детерминированы тем, что в основе пайдеи находились «две силы, пребывающие в постоянном конфликте, но и в контакте, в противостоянии, но и во взаимной соотнесенности: воспитание мысли и воспитание слова философия, ищущая истины, и риторика, ищущая убедительности» [10, с. 16].

Сегодня можно смело заявить, что тьюторство стало феноменом культуры, так как культура через творческую деятельность человека развивает общество. При этом «в основу понимания культуры кладется исторически активная творческая деятельность человека и, следовательно, развитие самого человека в качестве субъекта деятельности. Развитие культуры при таком подходе совпадает с развитием личности в любой области общественной деятельности» [2].

В сегодняшней социо-культурной реальности существуют научные исследования, описывающие способы тьюторского сопровождения: пути организации тьюторского сопровождения на примере общеобразовательных школ Москвы и Томска отражены в работах Т.М. Ковалевой, Е.А. Сухановой, П.Г. Щедровицкого и др. Заимствованная за рубежом тьюторская технология в России обогатилась дидактическими инструментами. Так, специфическими требованиями к тьютору как личности стали контактность, чувство ответственности, широта взглядов, психологическая устойчивость; как специалисту владение знаниями не только по своей дисциплине, но и по смежным; как к педагогу, который формирует духовный образ личности и гражданина; как к психологу тьюторство предполагает использование отдельных техник и приемов из практической психологии.

Таким образом, технология тьюторства, заимствованная из английского образования, приобретает в российской образовательной действительности особую актуальность, так как реализация проектов и программ модернизации российского образования требует организации профессиональной педагогической поддержки индивидуального образования обучающихся.

Спасибо, Галина Енгиновна, за беседу.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – С. 128.
2. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры. – М., 1991. –С. 258-302.
3. Иванченко Г.В. Забота о себе. История и современность // Г. В. Иванченко – НПФ «Смысл», 2009. – 304 с.

4. Ковалева Т.М. Ковалева Т.М. Культурные границы тьюторства // Управление школой. – 2009. – № 15.
5. Лобова Т.С. Модель тьюторского сопровождения студентов колледжа // Молодой учёный № 25 (129), 2016 г.
6. Пичугина В.К. Развитие антропологического дискурса «заботы о себе» в истории античной педагогики: диссертация ... доктора педагогических наук: / Пичугина Виктория Константиновна, Волгоград, 2014.– 363 с.
7. Рябышева Е.Н. Влияние рефлексии на развитие личности. // Территория науки – 2014. – №1. – С. 49-52.
8. Соловьёв А.Е. Историко-философский анализ феномена «заботы о себе». – Ростов-на-Дону – 2006. – 160 с.
9. Фуко Мишель. Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью 1970-1984 гг.// Пер. с франц. Б. М. Скуратов по общей ред. В. П. Большакова. – М.: Праксис, 2006. – Ч. 3. – 320 с.
10. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В.В. Бибихина. – Харьков: «Фолио», 2003. – 503 с.

© Т.И. Боровкова, 2018

© Г.Е.Третьяк, 2018

УДК 378.4

*Гуремина Нонна Викторовна,
кандидат географических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
innov-man@yandex.ru, guremina.nv@dvgu.ru*

КОМПЕТЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА-ПРАКТИКА КАК ИНСТРУМЕНТЫ РАЗВИТИЯ И ПОВЫШЕНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

Аннотация. В статье приводится аналитический обзор ключевых компетенций современного педагога практика, направленных на повышение его профессиональной деятельности. Выделяются группы рефлексивных, коммуникативных и проектировочных компетенций, которые подразделяются на группы показателей и характеристики.

Ключевые слова: рефлексивно-личностные компетенции, коммуникативные компетенции, проектировочные компетенции.

Abstract. The article provides an analytical review of the key competences of the modern teacher-practice as tools for development and improvement his professional skills. There are groups of reflective, communicative and design competences, which are divided into groups of indicators and characteristics.

Keywords: reflective-personal competence, communicative competence, design competence.

В условиях модернизации системы российского образования приоритетной задачей становится повышение профессионального уровня педагогов, соответствующего запросам современной жизни. Сегодня повышается спрос на высококвалифицированного, творческого, социально активного и конкурентоспособного педагога, который способен воспитать социализированную личность и передать свои знания и опыт подрастающим поколениям. Профессиональная компетентность определяется уровнем профессионального образования,

опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному образованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу. Быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. Компетентность педагога-практика проявляется в знаниях, осведомленности, авторитете в педагогической области.

В связи с актуальностью данного вопроса на основании эмпирической базы и опубликованных исследований по данному вопросу [1-6] была разработана таблица базовых компетенций современного педагога-практика как инструментов развития и повышения его профессионального мастерства (таблица 1). В качестве ключевых были обозначены рефлексивная, коммуникативная и проектировочная компетенции.

Таблица 1 – Рефлексивные, коммуникативные и проектировочные компетенции педагога-практика

Компетенции	Группы показателей	Характеристики
1. Рефлексивные компетенции	1.1. Рефлексивно-личностные компетенции	1.1.1 Способность рефлектирующего субъекта на постоянное личностное саморазвитие
		1.1.2. Способность анализировать себя (свои чувства, интересы, настроение, устойчивые привычки, способности и т.д.)
		1.1.3. Способность к адекватному самовосприятию
		1.1.4. Способность определять и анализировать причины своего поведения
		1.1.5. Способность оценивать последствия своих поступков, определять свои ошибки и успехи
		1.1.6. Знание своих индивидуальных особенностей и их учет в своей профессиональной деятельности
	1.2. Рефлексивно-интеллектуальные компетенции	1.2.1. Способность к саморазвитию познавательных процессов и индивидуальной деятельности
		1.2.2. Способность определять основания своей профессиональной деятельности (цели и задачи, ценностно-смысловые приоритеты и т.д.)
		1.2.3. Способность оценивать собственную позицию в профессиональной деятельности (степень активности, заинтересованности, своё отношение к объекту деятельности и т.д.)
		1.2.4. Способность прогнозировать ход действий в новых для себя ситуациях
		1.2.5. Способность оценивать правильность выбранной последовательности действий, способов и средств их реализации
		1.2.6. Способность анализировать и оценивать результаты деятельности
	1.3. Рефлексивно-коммуникативные компетенции	1.3.1. Способность «встать на место другого», почувствовать его эмоциональное состояние, понять причины действий другого субъекта в процессе взаимодействия
		1.3.2. Способность участвовать в коллективном анализе прожитых ситуаций
		1.3.3. Способность учитывать действия других людей в своем поведении
		1.3.4. Способность осмысливать свои качества в настоящем в сравнении с прошлым, прогнозировать перспективы развития

2. Коммуникативные компетенции	2.1. Социально-психологические компетенции	2.1.1. Умение располагать учащихся к общению, производить благоприятное впечатление (самопрезентационное умение)
		2.1.2. Умение адекватно воспринимать и понимать своеобразие каждого коллеги (ученика) и группы в целом, её статусную структуру
		2.1.3. Способность прогнозировать развитие межсубъективных отношений
		2.1.4. Способность использовать психологические средства (вербальные, невербальные, психологические механизмы коммуникативного воздействия и т.д.)
	2.2. Нравственно-этические компетенции	2.2.1. Умение строить общение на гуманной, демократической основе, руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики
		2.2.2. Способность утверждать личностное достоинство каждого коллеги (ученика)
		2.2.3. Способность организовывать творческое сотрудничество с группой и каждым ее участником
		2.2.4. Способность инициировать благоприятный нравственный климат общения
	2.3. Информационно-коммуникативные компетенции	2.3.1. Владение приёмами организации личного информационного пространства и графическим интерфейсом операционной системы
		2.3.2. Владение приемами подготовки методических материалов и рабочих документов в соответствии с предметной областью средствами ИКТ
		2.3.3. Владение базовыми сервисами и приемами работы в сети Интернет для их использования в образовательной деятельности (навигации и поиска образовательной информации в сети Интернет, её получения и сохранения в целях последующего использования в педагогическом процессе, приёмами работы с электронной почтой, приёмами работы со средствами сетевого общения (форумами и чатами) и др.).
3. Проектировочные компетенции	3.1. Проектировочно-познавательные компетенции	1.1.1. Способность методически грамотно выделять цель, проблему, задачи и сверхзадачи педагогического проектирования
		3.1.2. Способность находить нужную информацию о проектируемых системах
		3.1.3. Умение работать с ПК, с программами, облегчающими его работу
		3.1.4. Способность изображать полученный проект схематически, в виде таблицы, плана (т. е. материальные средства).
	3.2. Проектировочно-преобразовательные компетенции	3.2.1. Способность анализировать и синтезировать полученную информацию, проверять функционирование тех или иных компонентов педагогической системы
		3.2.2. Умение искусственно создавать условия для проектирования
		3.2.3. Способность строить модели деятельности (так как модель – это структурная единица проекта)
	3.3. Ценностно-ориентационные компетенции	3.3.1. Способность выявлять в проекте свойства и качества, которые важны, ценны
		3.3.2. Умение отслеживать ход эксплуатации данного проекта, фиксировать его функционирование и положительные и отрицательные моменты
		3.3.3. Способность делать выводы по результатам проектирования
		3.3.4. Умение выявлять узловые или центральные точки проектируемых систем.
	3.4. Проектировочно-	1.1.2. Способность самоопределения в ситуации совместной деятельности

	кооперативные компетенции	3.1.2. Способность принимать коллективную задачу, интерпретировать ее применительно к своей миссии в общем деле
		3.1.3. Способность принимать ответственность за происходящее в группе
		3.1.4. Способность создавать рабочую атмосферу при проектировании
		3.1.5. Способность соотносить результаты с целью деятельности.
	3.5. Творческие компетенции	3.5.1. Способность строить, создавать модели так, чтобы они были легко воспринимаемы, понятны
		3.5.2. Способность создавать модели в форме описания или в графической форме с использованием ПК (Word, Power Point и пр.)
		3.5.3. Способность применять различные формы проектирования содержания образования
		3.5.4. Способность ставить цели и задачи в проектировании
		3.5.5. Умение строить педагогический проект как инновационную модель предстоящей деятельности
		3.5.6. Способность строить элементарные модели проектов
		3.5.7. Способность мыслить опережающе, прогностически, креативно, инновационно
		3.5.8. Способность создавать инновационные продукты (в соответствии с требованиями)

Литература

1. Базовые компетентности педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sch1366uv.mskobr.ru/files/bazovye_kompetencii_pedagoga.pdf (дата обращения 11.10.2017).
2. Козлов П.Г., Кабанова И.В., Стоюшко Н.Ю. Рефлексивная компетентность современного педагога как фактор, влияющий на качество образовательного процесса // Электронный научно-практический журнал «Современная педагогика». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedagogika.snauka.ru/2016/01/5351> (дата обращения 11.10.2017).
3. Профессиональная компетенция современного педагога новатора [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/professionalnaya_kompetentnost_sovremennogo_pedagoga-180736.htm (дата обращения 11.10.2017).
4. Чернышев Э.Н. О сущности и роли в проектировочной деятельности в профессиональном развитии учителя // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/library/2012/06/02/proektirovochnaya-deyatelnost-uchitelya> (дата обращения 11.10.2017).
5. Рефлексивная компетентность педагога-новатора [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://si-sv.com/publ/2-1-0-60> (дата обращения 11.10.2017).
6. Шадриков В.Д., Кузнецова И.В. Формируем профессиональные компетенции// Справочник заместителя директора школы” №8, 2012, с. 59-69.

© Н.В. Гуреева, 2018

Гэн Хайтянь (耿海天),
кандидат политических наук, старший преподаватель
Северо-восточного университета КНР (中国 东北大学),
Geng Hai Tian,
Doctor of political science, Northeastern University of China,
2009gh@mail.ru

ПРИНЦИПЫ КОНФУЦИАНСКОЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описываются принципы конфуцианской индивидуализации образования, проведены сопоставительный анализ особенностей конфуцианской индивидуализации образования в Китае.

Ключевые слова: Конфуций, Китай, индивидуализация, образование.

Abstract. The article describes the principles of Confucian individualization of education, conducted a comparative analysis of the specifics of the Confucian individualization of education in China.

Keywords: Confucius, China, individualization, education.

В 28 сентября 2014 года в Пекине состоялось мероприятие по случаю 2565-й годовщины со дня рождения Конфуция – «Учителя десяти тысяч поколений». Председатель КНР Си Цзиньпин, выступая на собрании, отметил, что Конфуций создал свое учение свыше 2000 лет назад, на основе которого развивалась конфуцианская мысль, оказавшая глубокое воздействие на китайскую цивилизацию, ставшая важной составной частью традиционной культуры Китая. Входящая в число нескольких древних мировых цивилизаций, китайская цивилизация непрерывно развивалась до сего дня и насчитывает историю свыше 5 тыс. лет. Китайская цивилизация смогла сформироваться и непрерывно развиваться на протяжении нескольких тысяч лет, в том числе и потому, что конфуцианская мысль сыграла чрезвычайно важную роль в традиционной китайской интеллектуальной культуре [1].

Известный древнекитайский мудрец, основоположник философской школы «Жуцзя» Конфуций (551 – 479 гг. до н. э.) был первым крупным педагогом Китая не только с хронологической точки зрения, но и по значимости вклада, который он внес в развитие образования и педагогической мысли.

Конфуций справедливо считается первым в Китае учителем, имевшим школу из набранных им самим учеников. Конфуцианство – это этическое учение о человеке. Надо ли воспитать? Как это нужно делать? В Китае это учение известно под названием 儒 («жу»). При рассмотрении языковой составляющей понятия «конфуцианство» открывается его сущностно-содержательный смысл. Иероглиф 儒 («жу») состоит из иероглифов 人 («жэнь») «человек» и 需 («сюй») «нужно». При переводе на русский язык получается словосочетание «человеку нужно». Следовательно, уже сам иероглиф указывает на важность конфуцианского учения для каждого отдельно взятого человека, а возможно, и для всего человечества.

В китайском же языке эти два понятия неразрывно связаны и объединены в слове 教育 (Цзяо Юй), что означает: образование и воспитание, просвещение. Но какую смысловую нагрузку несёт каждый иероглиф по отдельности? Для разъяснения данного вопроса проведем некоторую поисковую работу.

Иероглиф 教 (Цзяо) состоит из двух частей: 孝 (Сяо) 文 (Вэнь). Иероглиф 孝 говорит о почтительном и уважительном отношении детей к родителям, младших к старшим. Иероглиф 文 имеет значения: культура, грамотность, знания.

Если соединить эти два иероглифа (教), то становится понятно, что без почтительности и уважения к родителям и старшим молодое поколение не сможет получить знаний и должного образовательного (культурного) уровня. «Не почитая, не научишься!».

Теперь обратим своё внимание к иероглифу 育 (Юй). Иероглиф 育 имеет следующие значения: растить, выращивать, кормить.

Соберём значения всех иероглифов в одно целое и уделим внимание получившемуся результату.

Иероглиф 教 (Цзяо) говорит о невозможности получения знаний без уважительного отношения к родителям и старшим. Иероглиф 育 (Юй) имеет значение «воспитание подрастающего поколения». Поэтому в китайском языке понятия «образование» и «воспитание», переплетаясь, образуют единый смысл. Процесс воспитания неразрывно связан с процессом получения знаний, то есть обучением, которое возможно лишь при условии почтительного отношения молодого поколения к старшему.

История образования и современная ситуация подтверждают влияние конфуцианства на образование и воспитание [3]. Конфуцианская индивидуализация образования человека занимается, в основном, вопросами определения семейных ценностей и правил управления государством. В него так же входит традиционный китайский культ предков и, созданный позднее, культ Конфуция, который считается покровителем образования и культуры. Обозначим основные универсальные принципы конфуцианской индивидуализации образования человека:

孝 («сяо») – почтительность к родителям и старшим; 礼 («ли») – ритуал, нормы морали; 仁 («жэнь») – гуманность, человечность; 德 («дэ») – добродетель, нравственность, мораль, этика; 义 («и») – долг, обязанность, справедливость; 和 («хэ») – гармония, дружба, мир; 中 («чжун») – золотая середина, внутри, середина; 教化 («цзяо хуа») – образование, воспитание [2].

Иероглиф 孝 («сяо»), означающий почтительность к родителям и старшим, состоит из иероглифов 老 («лао») – старшие и 子 («цзы») – дети. По структуре иероглифа можно судить о взаимоотношениях в семье: «старшие» выше «детей». Следовательно, соблюдение принципа «сыновьей почтительности» заключается в проявлении подчинения и уважения по отношению к старшему поколению. В знаменитой книге «Почтительность» (孝经 сяо цзи) Конфуций писал: «百行孝为先» («бай син сяо вэй сянь») – «Из сотен действий, почтительность к родителям – превыше остальных». Приоритет принципа «сяо» обуславливается тем, что он воплощает семейно-общественную природу человека. Уважительное поведение членов семьи распространяется Конфуцием и на принципы иерархии в обществе: народ подчинен государству, государство – высшим силам, Небу. Соблюдение принципа «сяо» упорядочивает отношения не только между людьми, но и между обществом и властью [5].

礼 («ли»), что значит ритуал, нормы морали. Он также относится к соблюдению принципов старшинства в семье и иерархии в обществе. Если принцип почтения «сяо» регулировал взаимоотношения людей, то ритуал «ли» указывал на соблюдение принципа иерархии, проявляющегося в приветствиях, одежде, условиях быта.

Иероглиф 仁 («жэнь») – «человечность» – включает в себе иероглифический символ 人 – «человек» и 二 – символическое обозначение пути. «Путь человека» – тот принцип, которому он должен следовать, чтобы найти свое предназначение. Гуманность является залогом бесконфликтного человеческого существования, гармонии в обществе.

Главное качество благородного мужа, воспитываемое правильным образованием, Конфуций назвал «человечностью» (жэнь). Иероглиф («жэнь») состоит из знаков «человек» и «два», т. е. он обозначает отношения между людьми, «межчеловеческую» реальность. Человечность у Конфуция – не столько сумма, сколько мера всех добродетелей, мера социальности человека, которая дает смысл нравственным ценностям, но не позволяет абсолютизировать их.

В сущности, человечность – это путь каждого человека к себе. Она делает человека мостом между тем, что он есть, и тем, чем он должен быть.

Конфуцианская мудрость гласит: «德配天下» («дэ пэй тянь ся») – «Добродетель в ми-

ре превыше всего». Принцип 德 («дэ») – «добродетель, нравственность, мораль, этика – многостороннее образование», состоящее из совокупности всех нравственных качеств «благородного мужа», в том числе вышеперечисленных «сяо» и «жень».

Принцип 义 («и») – «долг, обязанность, справедливость» – заключается в привитии чувства ответственности перед семьей, обществом и государством, порождающего почтительность, гуманность и развитие моральных качеств.

Принцип 和 («хэ») – «гармония, дружба, мир» – чрезвычайно многослоен. Понятие «мир» есть не только бесконфликтное существование между народами. Начиная с гармонизации собственного внутреннего мира, человек постепенно налаживает отношения с обществом и природой, представителями разных культурных и национальных групп.

中 («чжун») – «золотая середина, внутри, середина» – является одним из ключевых понятий китайской культуры. Данный иероглиф символизирует баланс между двумя противоположностями, центр, «золотую середину». Традиции и новации, прошлое и будущее – везде необходимо соблюдать равновесие без крайностей. Даже в самом названии «Китая» – (中国 чжун го) «серединное государство» – заложен принцип соблюдения баланса и гармонии.

Конфуцианские принципы включают в себе уважительное отношение к учителям. Принцип 教化 («цзяо хуа») – «образование, воспитание» – важен в любом цивилизованном обществе. Выражение «一日为师，终生为父» («и жи вэй ши, чжун шэн вэй фу») – «тот, кто один день был твоим учителем, стал на всю жизнь твоим отцом» иллюстрирует почтительное отношение к преподавателям, сложившееся в глубокой древности. «学而优则仕» («сюэ эр йоу цзэ ши») – «учись хорошо, чтобы стать чиновником» – качественное образование для всех слоев населения, что служит залогом возможности продвижения по карьерной лестнице. Что касается низших слоев населения, то образование – это единственная возможность повысить свой социальный статус [2].

В русском языке слова «образование» и «воспитание» имеют различное значение. Воспитание – это целенаправленная деятельность по формированию определенных личных качеств человека (быть аккуратным, вежливым и т.д.), это процесс постоянного духовного обогащения и обновления. Но воспитание – не просто рекомендации. Всякое воспитание это динамическое вмешательство, то есть, воспитывая, мы изменяем бытие человека. Обучение – это сознательная деятельность, направленная на усвоение знаний, умений, навыков развития умственных сил и способностей человека. Но, несмотря на различия этих понятий, отмечается их тесная связь. «Воспитывая, мы образовываем и, образовывая, мы воспитываем».

Укажем на еще одну очень важную закономерность – влияние конфуцианства на образование и воспитание [4].

Конфуций был первым тьютором в истории Китая. У него было более трёх тысяч учеников, среди них 72 известных. Он не только воспитывал каждого ученика индивидуально, но и прививал нормы морали. Несмотря на способности человека, его профессию и талант, самым важным являются его моральные качества. В первую очередь нужно быть человеком. В этом самая главная отличительная черта конфуцианской индивидуализации образования человека от других учений. Такой уклад влияет на систему образования и всю историю цивилизации Китая на протяжении нескольких тысячелетий.

Как сказал председатель КНР Си Цзиньпин: «Конфуций – китаец, но конфуцианство принадлежит всему миру».

Литература

1. В континентальной части Китая, на Тайване, в Сянгане и Аомэне отметят 2565-ю годовщину рождения Конфуция. http://russian.news.cn/culture/2014-09/25/c_133669747.htm
2. Конфуций. Лунь Юй. - Пекин: Цинхайское народное издательство, 2008. С. 108.
3. Мэн-цзы чжэн и (Мэн-цзы в правильном толковании) // ЧЦЧ (Собрание книг философов). Т.1. Шанхай, 1935. - 701 с.

4. Чжан Дэнянь. Культура и ценность. – Пекин: Издательство Синхуа, 2004. С. 66.
5. Ян Кунчи. К вопросу о духовных ценностях в образовании. Цзяоюйсюэ (Образование) - Бэйцзин, 2005. №5. - С. 87-93.

© Гэн Хайтянь (耿海天), 2018

УДК 378

*Кочергин Антон Викторович,
аспирант Школы естественных наук,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
kochergin.av@outlook.com*

*Кузин Денис Александрович,
аспирант Инженерной школы,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
kuzindeal@gmail.com*

*Чорная Екатерина Дмитриевна,
аспирант Школы естественных наук,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
chornaia.ed@dvfu.ru*

*Гальченко Дарья Сергеевна,
аспирант Школы естественных наук,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
galchenko_ds@mail.ru*

*Павлов Дмитрий Владимирович,
аспирант Школы естественных наук,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
pavlov_dim@mail.ru*

МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В НАУЧНО-ПРОИЗВОДСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА

Аннотация. В статье рассматривается модель кластерной организации взаимодействия науки, производства и образования, предложенная аспирантами 1 курса ДВФУ в рамках дисциплины «Организационно-управленческие основы высшей школы». Раскрываются основные механизмы образования кластеров, синергетический эффект которых в вузе может быть достигнут через интеграцию горизонтальных и вертикальных связей между подразделениями науки, производства и образования.

Ключевые слова: наука, производство, образование, кластер, студент, образовательный процесс.

Abstract. The article deals with the model of the cluster organization of interaction between science, production and education, proposed by postgraduate students of the first year of the FEFU within the framework of the discipline «Organizational and managerial foundations of higher education». The main mechanisms for the formation of clusters are revealed, the synergetic effect of which in the university can be achieved through the integration of horizontal and vertical links

between the divisions of science, production and education.

Keywords: *science, development, education, cluster, student, education process.*

Реалии современного мира не оставляют возможности существовать, а тем более прогрессивно развиваться Науке, Производству и Образованию обособленно друг от друга. Лишь их тесное сотрудничество позволит этот процесс. В ближайшем будущем основную роль в обеспечении устойчивой конкурентоспособности национальной экономики будет играть кластерная политика развития, а синергетический эффект региональных кластеров – определять лидерство в экономическом развитии [2].

Кластер – это форма интеграции социально-экономических институтов тесно связанных отраслей, обеспечивающая их социальное партнерство и интенсивное развитие, и направленная на реализацию конкурентного потенциала территории. В определенном смысле кластер напоминает такие знакомые организационные формы как концерн, консорциум, корпорация. Однако, в отличие от них, он имеет гораздо менее жесткую организационную структуру. Соответственно кластер можно считать тоже системой, но системой особого рода, в которой добавление элемента улучшает ее работу, а изъятие не приводит к фатальным последствиям.

К основным механизмам образования кластеров можно отнести: системообразующие трансформационные механизмы и синергетический эффект горизонтальных и вертикальных связей между организациями [3]. Синергетический подход можно считать, как частью системного подхода, так и самостоятельной областью научных исследований, в которой доминируют идеи саморазвития, самореализации и самоорганизации. В отличие от простых систем, существующих за счет внешних воздействий, кластеры функционируют за счет внутренних ресурсов и как следствие обладают преимуществом повышенной устойчивости к внешним воздействиям. И это преимущество особенно актуально в настоящее время, поскольку глобальная модернизация общества привела к высокой нестабильности, в том числе и системы образования.

Таким образом, научно-промышленно-образовательный кластер – единая площадка, на которой взаимовыгодно, обогащая друг друга, соседствуют НАУКА, ПРОИЗВОДСТВО и ОБРАЗОВАНИЕ.



Рисунок 1. Концепция НПО-кластера.

Рассмотрим эти механизмы взаимодействия подробнее. Как видно из схемы на Рисунке 1, можно выделить три основных направления взаимодействия:

1. Наука – Производство, Производство – Наука.
2. Производство – Образование, Образование – Производство.
3. Образование – Наука, Наука – Образование.

Какая выгода есть в таком взаимодействии? Наука получает поддержку от производства в виде финансирования и заказов на разработки. Что такое недостаток финансирования мы можем узнать, обратившись к новейшей истории России, в которой отражено то плачевное состояние, в котором оказались ведущие научно-исследовательские институты в 90-х годах прошлого столетия. Естественно, что государство берет на себя основную часть финансовых вложений в науку, а порой исследования настолько масштабны, что требуют кооперации многих государств, например, Большой адронный коллайдер и многие космические программы. Неоценимую финансовую помощь в финансировании научных исследований может и должно оказывать Производство, тем более, что Производство тоже выигрывает от такой формы сотрудничества. Что в свою очередь Наука может дать Производству? Это конечно изобретения: новые материалы, новые методы, что позволит Производству быть более эффективным, а значит более обеспеченным.

Продолжим рассмотрение Рисунка 1. Как осуществляется взаимодействие Науки и Образования? Наука в первую очередь является источником научно-педагогических кадров для Образования, это естественно, это было и это будет. Но стоит отметить, что состав этих научно-педагогических кадров ограничен в своих педагогических возможностях в том смысле, что в подавляющей своей части будет составом теоретиков. Как сказал знаменитый математик П. Чебышев «Теория без практики мертва и бесплодна, практика без теории бесполезна и пагубна». Здесь на помощь Образованию и Науке должно прийти Производство.

Суть этой помощи есть пополнение преподавательского состава за счет практиков. Лишь совместное участие в образовательном процессе педагогов-практиков и педагогов-теоретиков позволит студенту получить доступ к полноценным знаниям, а также возможность проверять изучаемую теорию ее уже на этапе производственных практик во время учебы, усиливая тем самым практическую подготовку, а это в свою очередь позволит сократить адаптационный период молодого специалиста на производстве.

Современные программы педагогической деятельности в области практического производственного образования представляют собой последовательную схему смены рабочих мест и инженерно-технических должностей, что позволяет формировать в студенте комплекс качеств, которые пригодятся ему в роли высококвалифицированного специалиста в той или иной области [1]. Для успешной и максимально выгодной интеграции в НПО-кластер, студент как субъект учебной деятельности должен обладать некоторыми обязательными качествами, в числе которых: самомотивация, самоорганизация и стремление к самовыражению в учебном процессе. Начинающему студенту порой не легко определить в деталях путь своего развития и кластерный подход к образовательной деятельности может способствовать решению этой проблемы.

Рассмотрим возможные пути решения с точки зрения взаимодействия студента с элементами НПО-кластера. Диалог Производства и Студента позволяет последнему узнать о проблемах и задачах в практической сфере его интересов. Это дает студенту, возможность конкретизировать свои идеи и цели, возможность испытать себя. Предложить своё видение решения обозначенных проблем и задач Производства. И система целевых грантов для студентов, в которой Производство выступает экспертом в оценке предложенных проектов, тому хорошее подтверждение. С того момента, как студент смог поставить себе конкретную цель, он может прокладывать к ней дорогу! На этом пути в его арсенале может проявиться вся мощь науки и образования. Конкретизировав свои цели, студент сможет точно понять каких знаний и умений ему не хватает для ее достижения. Это позволит хорошо ориентироваться в учебном процессе, выделить ключевые для себя дисциплины, найти консультантов среди преподавателей и старших товарищей. Неуёмная тяга к знаниям, всегда поощряется в стенах учебного заведения, это может быть индивидуальная стипендия, трэвел гранты, возможность участия в различных конференциях.

Результатом такой деятельности станут высококвалифицированные специалисты, которые смогут найти себя как на Производстве, так и в рядах ученых и педагогов. Безусловно, именно такой результат полезен и Науке, и Производству, и Образованию. Новые законы рынка заставляют все больше компаний прийти к осознанию того, что основным компонентом успеха и конкурентоспособности являются способности их персонала. Вырастить такой персонал возможно, лишь объединив усилия Науки, Образования и Производства вокруг студента.

Литература

1. Заварзин В.И., Гоев А.И. Интеграция образования, науки и производства // Российское предпринимательство – 2001. – № 4 (16). – С. 48-56.
2. Кудрявцева О.В. Доминирование кластеров в экономике // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 11. – С. 149-151.
3. Татаринова И.П., Шевцова В.В. Основные механизмы образования кластеров // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 4 (59). – С. 212-214.

© А.В. Кочергин, 2018

© Д.А. Кузин, 2018

© Е.Д. Чорная, 2018

© Д.С. Гальченко, 2018

© Д.В. Павлов, 2018

УДК 379.835

Рычкова Елена Юрьевна,
контент-редактор ФГБОУ ВДЦ «Океан»,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
rychkovahoho@gmail.com

КАРТИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОЖАТОГО И УЧАСТНИКА СМЕНЫ НА ПРИМЕРЕ ВСЕРОССИЙСКОГО ДЕТСКОГО ЦЕНТРА «ОКЕАН»

Аннотация. В статье рассмотрен феномен образовательного взаимодействия. Представлены результаты анализа данных о проведении процедуры картирования. Рассмотрены дальнейшие возможности применения данной процедуры в рамках временного коллектива для организации взаимодействия вожатого и участника смены.

Ключевые слова: взаимодействие, образовательное взаимодействие, система дополнительного образования, картирование.

Abstract. The phenomenon of educational interaction is considered in the article. The results of the analysis of data on the construction of a map of a personal resource value. Further possibilities of applying this procedure within the framework of the temporary collective for organizing the interaction between the counselor and the child are considered.

Keywords: interaction, educational interaction, the system of additional education, personal-resource mapping.

Развитие современного общества выдвигает новые запросы на форматы получения образования, которые позволяют ребенку приобрести ключевые «компетенции 21 века»: критическое мышление, креативное мышление, умение работать в команде, умение строить свою образовательную программу, умение взаимодействовать в межкультурной среде. Одним из стратегических форматов получения данных компетенций является дополнительное

образование. Об этом можно судить по ряду принятых документов, отражающих приоритеты государственной образовательной политики – это Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 гг. и Концепция развития дополнительного образования детей до 2020 г. Организации дополнительного образования получили ценностный статус конкурентных площадок для внедрения и реализации инновационных образовательных программ, способных расширить возможности человека, предлагая свободу выбора в достижении целей индивидуального развития. А нацеленность на взаимодействие с социально-профессиональными и культурно-досуговыми общностями взрослых и детей указана, как одна из важнейших черт открытости среды [2].

Современный философский словарь определяет взаимодействие как процесс взаимного изменения взаимодействующих субъектов, их взаимную обусловленность и преобразование их состояний [4].

Результат взаимодействия Г.В.Ф. Гегель представлял в преображении явлений через усовершенствование, дифференциацию, достижение нового качественного состояния.

Введение определения образовательного взаимодействия связано с переходом на личностно ориентированный образовательный процесс, а осмысление данного понятия получило развитие в работах В.И. Загвязинского, Л.А. Левшина, Х.Й. Лийметса, Б.Т. Лихачева, В.А. Сластенина, В.Д. Шадрикова и др. Образовательное взаимодействие рассматривается как сложный процесс. Его компонентами являются дидактическое, воспитательное и социально-педагогическое взаимодействие, которое обусловлено учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания. Образовательное взаимодействие может иметь различную направленность: на отдельную личность, на группу, на коллективный субъект, на общественное явление. В широком смысле под образовательным взаимодействием будем понимать содействующее образованию, то есть акцентирующее внимание исследователя на проблемном поле, взаимное действие, которое является обоюдным, касающимся двух сторон и которое отражает результат деятельности [3].

На сегодняшний день одной из приоритетных задач всероссийского детского центра «Океан» (далее Центр) является реализация «Программы развития ФГБОУ ВДЦ «Океан» на 2014-2020 годы». В области эффективного взаимодействия и сопровождения индивидуального развития ребенка разработана система дополнительных общеобразовательных программ, учитывающая такие элементы, как выявление интересов и способностей участника смены, погружение его в среду, формирование портфолио, создание проекта, реализация которого будет продолжена ребенком в общеобразовательной организации по месту его постоянной учебы.

Рассматривая возможность организации образовательного взаимодействия между вожаками и участниками смен была использована процедура картирования, где карта выступает дидактическим средством, которое адекватно современному пониманию открытости образования и вариативности его различных форм. Карта не только позволяет приспособить окружающий мир к интересам человека, но также может стать личностно-значимым психологическим средством, позволяющим человеку увидеть себя и свое действие по-новому: в другом масштабе и в другом контексте. Основными характеристиками карты является топика, направленность и масштаб. Карта может являться обобщением для человека, так как через нее о нем может видеть место своего действия в более широком контексте, понимать специфику собственного взаимодействия со средой [1].

В общей сложности было составлено 73 карты из них 56 карт представлены участниками смены «Живи! Твори! Мечтай!». Участники смены «Служить России» составили 17 карт. Процедура картирования проводится в три этапа, каждый этап несет свой замысел. Первый этап проходит в организационный период смены и направлен на выявление и фиксацию талантов и интересов участников смены. Данная карта может помочь вожатому не только познакомиться с интересами ребят, но и содействовать подбору ресурсов, необходимых для реализации выявленных интересов (Рис. 1; Рис. 2).

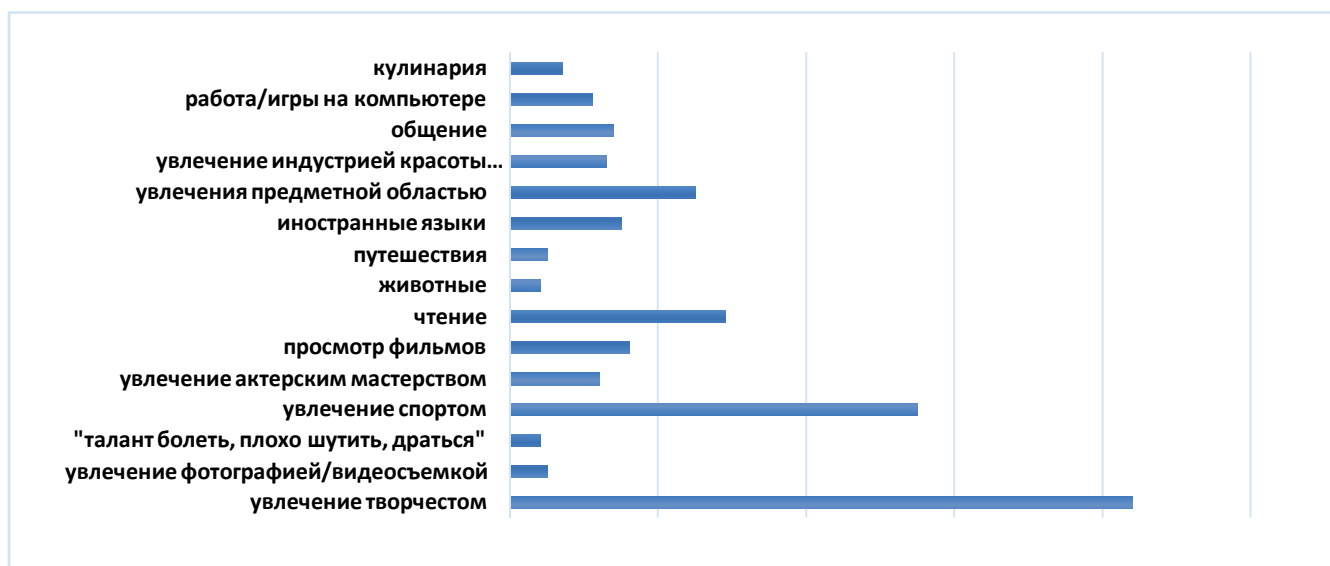


Рисунок 1. Карта «Мои таланты и интересы». Смена «Живи! Твори! Мечтай!».

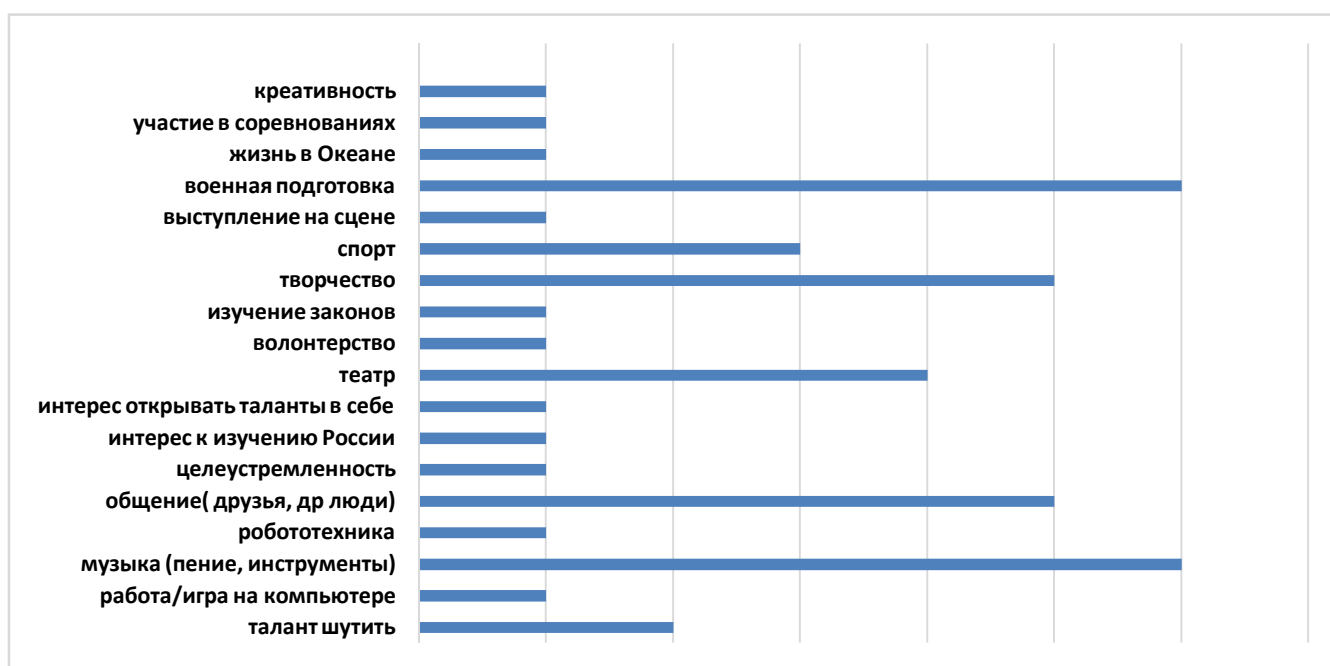


Рисунок 2. Карта «Мои таланты и интересы». Смена «Служить России!».

В середине смены проводится второй этап картирования – этап рефлексивного действия, где каждый участник фиксирует то, что он уже смог попробовать в образовательной среде Центра и какие затруднения (возможно, переживания) встретились на пути реализации интересов. На основе выявленных затруднений и анализа их причин ребенок пробует выработать новую норму своих действий. То есть принимает решение о том, как он должен действовать «по-другому», чтобы преодолеть затруднение и испытать радость этого преодоления (Рис. 3; Рис. 4).



Рисунок 3. Карта «Затруднения и переживания, с которыми столкнулся». Смена «Живи! Твори! Мечтай!».

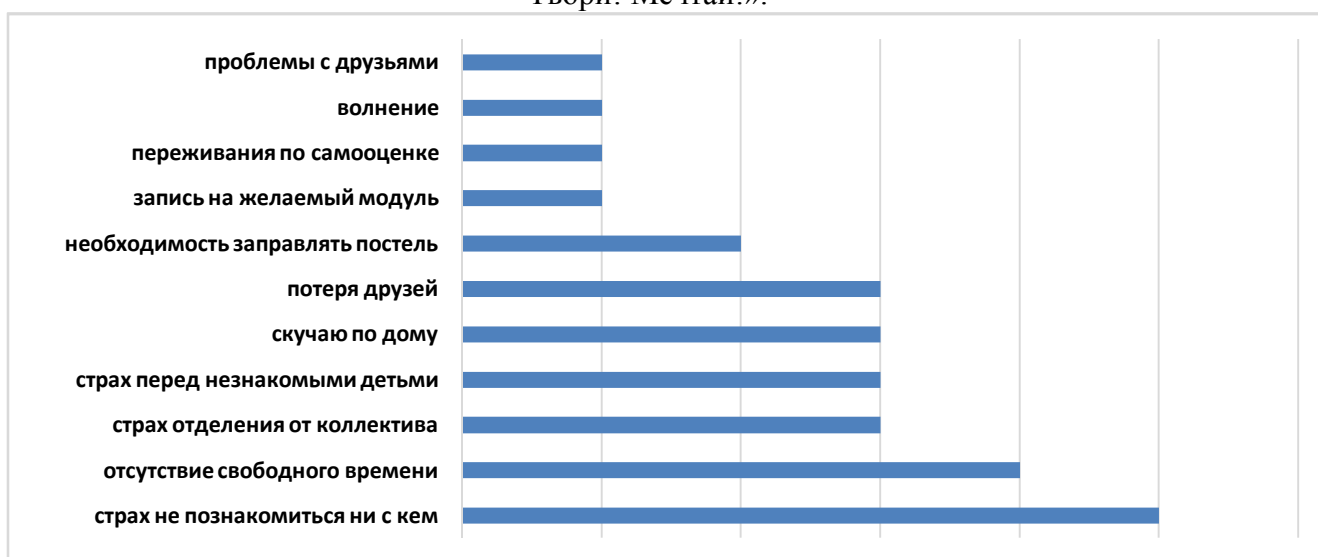


Рисунок 4. Карта «Затруднения и переживания, с которыми столкнулся». Смена «Служить России!».

На заключительном этапе, в итоговый период, строится карта проектных шагов Будущего, где ребята фиксируют то, как они смогли реализовать свои интересы, и одновременно проектируют свое будущее по возвращении домой. Заполнение данной карты вызвало у ребят затруднения. Из смены «Живи! Твори! Мечтай!» построили данную карту 52% участников опроса. Из них лишь один человек связал свое увлечение игрой на музыкальном инструменте с последующим выступлением на сцене, но оценить образовательные возможности Центра он не смог. Остальные ребята связали свои образовательные шаги Будущего с окончанием школы, учебой в высшем учебном заведении, созданием семьи, трудоустройством, «кучей денег», путешествиями, материальными благами. В смене «Служить России!» карту заполнили 82% ребят от числа участников смены. В будущем они хотят рассказать об «Океане» друзьям, создать свой бренд одежды, стать более аккуратными, начать составлять расписание дня, делать зарядку, продолжить занятия в военном клубе, полететь в космос, открыть визаж-студию, смастерить фонтан. Результаты картирования заключительного этапа показали, что ответы носят обобщающий характер, в них не указаны конкретные действия, которые бы привели к достижению указанного результата. На данном этапе важно, чтобы вожатый, владеющий методикой картирования, оказал участнику смены содействие в обобщении ресурсов ребенка с образовательными возможностями Центра и в построении конкретных шагов по достижению будущих целей.

Таким образом, в ходе исследования была рассмотрена возможность применения технологии картирования в контексте образовательного взаимодействия. На наш взгляд, данная технология может стать эффективным инструментом взаимодействия участника смены и вожатого, который раскрывает возможные направления индивидуального образовательного движения ребенка, пространство его самоопределения и целей. Можно утверждать, что в процессе картирования взаимодействие носит образовательный характер, где в позиции исследователя выступают как участник смены, так и вожатый. Проблемным полем вожатого являются интересы ребенка, а проблемным полем участника смены - поле его пробных действий с выработкой новой нормы через рефлекссию. В ходе такого взаимодействия саморазвитие как вожатого, так и участника смены осознается как ценность, а результатом взаимодействия становится проектирование ребенком своего образовательного Будущего.

Литература

1. Ковалева Т.М. Личностно-ресурсное картирование как средство реализации идеи опосредствования // 12-ые Международные Чтения памяти Л. С. Выготского: Материалы Чтений РГГУ (14-17. 11.2011). – М.: РГГУ 2011.
2. Концепция развития дополнительного образования детей: распоряжение Правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1726-р [электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/36940.html> (дата обращения: 19.10.2017).
3. Педагогика взаимодействий: теория и практика: учебное пособие / Е. В. Коротаева – М. – Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 171 с.
4. Философский словарь/Под ред. И. Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

© Е.Ю. Рычкова, 2018

УДК 378.1

Чжу Цзяу,
аспирант Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
adaward@163.com

ХАРАКТЕР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МОДЕЛЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В РОССИИ И КИТАЕ

Аннотация. В статье рассматриваются модели индивидуализации и взаимодействия в процессе образования в России и Китае. Сделан сравнительный анализ принципов построения моделей индивидуализации в России и в Китае.

Ключевые слова. Взаимодействие, модель индивидуализации, тьюторство, Россия, Китай.

Abstract. The article considers models of individualization and interaction in the process of education in Russia and China. A comparative analysis of the principles of building models of individualization in Russia and in China is done.

Key words. interaction, model of individualization, tutoring, Russia, China.

Сегодня построение моделей индивидуализации в процессе образования является одной из самых реальных педагогических проблем. Хотя теория индивидуального образования уже очень популярна, что связано с развитием общества и экономики, но построение эффективных моделей индивидуализации и взаимодействия – актуальная задача тьютора.

Традиционно в педагогической практике тьютором называют педагога, сопровождающего построение и реализацию индивидуального образовательного маршрута и индивидуальной образовательной траектории обучающегося, учителя, обеспечивающего педагогическую поддержку [2]. По мнению Т.В. Корсаковой, тьютор – тот, кто помогает подопечно-

му раскрыть его потенциал [4]. Тьютор может выстроить такое взаимодействие между студентами и преподавателями, которое обеспечивает персональное сопровождение ученика в образовательном пространстве для становления у него устойчивых мотивов обучения, реализации личностных потребностей и интересов, самоопределения, осознанного и ответственного выбора жизненного пути [3]. Тьютор играет важную роль в модели индивидуализации.

В России принцип индивидуализации – основной принцип в процессе образования. Многие педагоги стремятся создать модель, которая бы позволила реализовать этот принцип, обеспечить процесс индивидуализации. Для этого необходима постановка в центр образовательного процесса студента с его потребностями, мотивами, устремлениями с учетом закономерностей развития, возрастных, индивидуальных особенностей личности; установление субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателями посредством включения их в процесс гуманистически ориентированного, полусубъектного диалога; построение траектории жизни будущими специалистами с учетом продуктивного взаимодействия в социуме [7].

Основные задачи тьютора:

1. Выделение индивидуальных проблем студента.
2. Создание индивидуального образовательного плана на базе потребности студента.
3. Расширение образовательного пространства студента.
4. Введение тьюторского сопровождения в процессе образования.

Тьюторство представляет собой эффективную модель индивидуализации.

В основу современного варианта канонической модели тьюторства в России положены шесть принципов: принцип модульности, принцип гибкости, принцип открытости, принцип свободы, принцип непрерывности, принцип индивидуализации [1]:

1. Принцип модульности. Через общение со студентом нужно выяснить его базовую ситуацию, личную цель, интерес, нужный навык в каждом модуле. Можно выделять три базовых образовательных модуля: исследовательский, коммуникативный и игровой.

2. Принцип гибкости. С помощью тьюторского сопровождения студент может расширить социальные контакты и сам выберет способы деятельности.

3. Принцип открытости. Преподаватель создаст нужные условия для собственной познавательной и образовательной деятельности студента.

4. Принцип свободы. Это принцип является важной частью тьюторской деятельности, так как открытое пространство, в котором существует тьюторство, имеет множество параллельных возможностей и предполагает определенную свободу выбора.

5. Принцип непрерывности связан с пониманием важности обеспечения непрерывности процесса саморазвития (Дистервег), чтобы современное образование отвечало социальным требованиям.

6. Принцип индивидуализации. Это основной базовый принцип модели тьюторства. Он является одной из предпосылок всех форм тьюторской деятельности и моделей тьюторства.

В Китае тоже многие педагоги обращают внимание на модели индивидуализации в процессе образования. Совершенная модель индивидуализации это большая конкретная педагогическая модель, в которую включены многие взаимосвязанные образовательные факторы: структура основных предметов, модель организации, уютная атмосфера, критерии оценки, педагоги высокой квалификации [8]. Чтобы построить модель индивидуализации надо решить следующие задачи:

- 1) улучшить содержания занятий;
- 2) повысить качество практической образовательной деятельности в процессе образования;
- 3) обеспечить свободу выбора способа своего образования (ученик может выбирать предметы и строить свой индивидуальный образовательный план);
- 4) непрерывно развивать компетенции педагогов и студентов.

По мнению педагога Чжан Кангю [6], в модели индивидуализации преподаватель по-

могает студенту создавать и реализовывать индивидуальный учебный план и включает в деятельность, обеспечивающую развитие его личности. В этом процессе преподаватель как партнер студента создает комфортное образовательное пространство для студента.

В Хуачжунском университете науки и технологии активно разрабатывается модель индивидуализации под руководством профессора Лю Сяньцзюнь. После изучения материалов исследования данной модели индивидуализации, нами определены следующие 5 принципов ее построения в процессе образования [5]:

1. Принцип свободы. Кроме основных предметов студент может свободно выбрать интересующие факультативные курсы.

2. Принцип гибкости. Преподаватель подготовит гибкое содержание занятия для студентов, которое связано с запросами общества и самого студента.

3. Принцип индивидуализации. Студент может планировать свой образовательный план с помощью преподавателя на базе своего запроса.

4. Принцип гуманизации. Студент и преподаватель равноправны, преподаватель создает комфортное образовательное пространство для студентов.

5. Принцип демократического равенства. Студент может дать преподавателю обратную связь, чтобы преподаватель мог узнать свои недостатки и развивать свою компетенцию.

И в этом университете тоже появляются особенные преподаватели как тьюторы, которые помогают студентам развить свой потенциал, проявить свою инициативу и активность.

Итак, мы можем видеть, что модели индивидуализации в России и Китае имеют общие черты и отличия (см. Таблицу 1).

Таблица 1 – Сравнительные характеристики модели индивидуализации в России и Китае

	Россия	Китай
Форма модели индивидуализации	модель тьюторства	модель индивидуализации
Общие принципы	свобода, индивидуализация, гибкость	свобода, индивидуализация, гибкость
Отличия	открытость, непрерывность, модульность	демократическое равенство, гуманизация

В Китае существует такая пословица: удобное расположение лучше подходящего времени, а гармония между людьми превосходит удобное расположение (天时不如地利, 地利不如人和). В истории многие примеры показывают, что взаимодействие между людьми в процессе общественной деятельности всегда занимает важное место. Эффективная форма взаимодействия может избежать нежелательных недоразумений, создать комфортное пространство и содействовать успеху.

Главное в процессе образования для педагога – это построение комфортного взаимодействия студентов как субъектов в образовательном процессе и совместной деятельности по планированию и реализации программы учебной и научной деятельности.

Взаимодействие – процесс непосредственного или опосредованного взаимного влияния людей друг на друга, предполагающий их взаимную обусловленность общими задачами, интересами, совместной деятельностью и взаимно ориентированными реакциями.

Раньше в Китае люди часто говорили, что самое великое произведение преподавателя – его студент. Студент получает помощь и поддержку от преподавателя, но не только студент получает опыт, знание, информацию от преподавателя, но и преподаватель тоже получает информацию от студента. Настоящее взаимодействие в процессе образования не просто совместная деятельность, но и процесс взаимного влияния людей друг на друга. В процессе взаимодействия и образования преподаватель и студент занимаются научной деятельностью равно на базе общих интересов, целей, активности. В этом процессе их отношения партнерские.

В древнем Китае основными видами социальных отношений являются «天» (отношение с небом или богом), «地» (отношение с окружением или природой), «君» (отношение с правителем или руководителем), «亲» (отношение с родителями, родственниками, друзьями), «师» (отношение с преподавателем). Такие отношения занимают центральное место в структуре китайского традиционного общества. И для всех людей отношение с преподавателем очень важно, потому что студент может получить социальные ресурсы от преподавателя в процессе карьеры, а также ему надо представлять свой вклад в совместной деятельности. Такое взаимодействие очень важно, и сегодня оно тоже оказывает влияние на китайских людей. Вот почему в начале 21 века еще есть люди, которые считают, что отношение к преподавателю занимает центральное место во взаимодействии.

Разные китайские педагоги и ученые имеют свою точку зрения на характер взаимодействия. Так, например, взаимодействие как важное социальное отношение в процессе образования и научной деятельности может рассматриваться в зависимости от характера этого взаимодействия [6]:

1. Нравственный. Ученик и учитель взаимодействуют при наличии правовых, моральных, политических ограничений.

2. Воспитательный. В совместном образовательном процессе ученик получает знание, опыт, советы от учителя и развивает свою компетенцию. Это центральное отношение между учеником и учителем.

3. Психологический. В процессе взаимодействия студент может получить психологическую поддержку от преподавателя.

4. Личностный (партнёрский). Преподаватель в дружеских отношениях со студентом, у них отношение на равных.

Несмотря на отличие принципов построения моделей индивидуализации, нужно учитывать, что они создаются на базе своих образовательных организаций, поэтому у каждой из них есть свои ключевые принципы. Но это не значит, что в России не учитывается принцип демократического равенства и гуманизации, или в Китае не обращается внимание на принцип открытости. В процессе построения моделей индивидуализации особое значение приобретает характер взаимодействия между преподавателем и студентом.

Литература

1. Александрова Е.А., Андреева Е.А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока: «СФК-офис», 2017 г. – 156 с.
2. Беспалова Г., Тьюторское сопровождение школьника: организационные формы и образовательные эффекты [Текст] / Г. Беспалова // Управление образованием. – 2008. – № 4. – С. 83-92.
3. Колесникова О.А., Тьюторство – как одна из форм современных педагогических технологий. Электронный ресурс: <https://infourok.ru/soobschenie-na-temu-tyutorstvo-kak-odna-iz-form-sovremennih-pedagogicheskikh-tehnologiy-1737518.html>.
4. Корсакова Т.В. Профессиональная позиция учителя в условиях реализации Федерального государственного стандарта общего образования второго поколения [Текст] / Т.В. Корсакова // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 46-50.
5. Лю Сяньцзунь. Модель индивидуализации в вузах // Изучение высшего образования. – 2011 г. – Vol 32 № 3. – С. 1-9.
6. Чжан Кангю. Взаимодействие между учеником и учителем // Труды (Вестник) Сюйчжоуской педагогической школы. – 1989. – № 2. – С. 138-142.
7. Юрловская И.А. Структурно-функциональная модель индивидуализации профессиональной подготовки будущих педагогических работников как условие введения новых ФГОСов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2-2. – С. 371-379.
8. Ян Дэшан. Строение модели индивидуального образования//Труды (Вестник) Циндаоской педагогической школы. – Vol.13 №4. – 2000. – С. 69-72.

© Чжу Цзяу, 2018

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА

«МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ»

УДК 378.147

Ким Владимир Сергеевич,
кандидат физико-математических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Уссурийск, Россия,
kim.vs@dvfu.ru

К МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ»

Аннотация. В дисциплине «Современные средства оценивания результатов обучения» важное место отводится тесту, как одному из средств оценивания учебных достижений. Надежность является одной из характеристик определяющих качество теста. Для определения надежности вычисляется коэффициент корреляции между индивидуальными баллами испытуемых из двух параллельных тестов, либо в расщепленном тесте.

Поэтому педагог, разрабатывающий качественный тест, должен уметь определять как надежность теста, так и наличие внутренних противоречий в тесте.

В работе даются рекомендации по изложению учебного материала по расчету коэффициента корреляции, а также рекомендации по методике выполнения практических занятий.

Ключевые слова: диагностика, тест, мониторинг, бинарная матрица, коэффициент корреляции, дихотомические данные.

Abstract. In the training course "Modern means of assessing learning outcomes," an important place is given to the test, as one of the means of assessing learning achievements. Reliability is one of the characteristics that determine the quality of the test. To determine the reliability, the correlation coefficient between the individual scores of the subjects from the two parallel tests is calculated.

Therefore, a teacher who develops a quality test should be able to determine both the reliability of the test and the presence of internal contradictions in the test.

The work gives recommendations on the presentation of educational material on the calculation of the correlation coefficient, as well as recommendations on the methodology for doing practical exercises.

Keywords: diagnostics, test, monitoring, binary matrix, correlation coefficient, dichotomous data.

Введение

Эффективный учебный процесс может быть организован только в рамках управляемой образовательной системы. Управляемость же системы обеспечивается наличием подсистемы обратной связи.

За входную информацию в этой подсистеме обратной связи отвечает диагностика учебных достижений, в которой часто используются тесты как объективное и технологичное средство оценивания учебных достижений в педагогике [1, 2].

Тест представляет собой систему тестовых заданий, которые часто называют вопросами теста, что не совсем точно. Выполнив тестовое задание (ответив на вопрос), испытуемый получает 1 балл, если задание выполнено верно и 0 баллов, если не верно. В этом случае мы имеем с последовательностью единиц и нулей, называемой профилем испытуемого или вектором-строкой бинарной матрицы, о которой более подробно мы скажем ниже. Профиль

представляет собой результаты тестирования, которые можно рассматривать как дихотомические данные. Сумма единиц и нулей в профиле дает индивидуальный балл испытуемого, который очень важен для расчета надежности теста.

Очень редко используются и другие способы оценивания, когда профиль содержит, так называемые политомические данные, которые могут иметь значения, например, от 0 до 9. В данной работе мы не будем рассматривать политомический случай.

Можно рассматривать и другую последовательность единиц и нулей – результаты выполнения данного тестового задания всеми испытуемыми, это так называемый вектор-столбец бинарной матрицы.

Таким образом, в процессе анализа результатов тестирования педагог получает большой массив дихотомических данных, число элементов в котором может достигать 2000 – 3000. Визуально проанализировать такой массив данных не представляется возможным, поэтому используются математические операции, позволяющие «свернуть» информацию, в результате чего создается значительно меньший массив выходных данных.

Математическая «свертка» результатов тестирования происходит в процессе вычисления коэффициента корреляции между дихотомическими данными по каким-либо двум векторам-столбцам.

Полученные значения коэффициентов корреляции между всевозможными парами векторов-столбцов сводятся в корреляционную матрицу, которая позволяет судить о качестве отдельных тестовых заданий, об их избыточности.

После редактирования некачественных тестовых заданий выполняется повторная апробация теста с последующим расчетом корреляционной матрицы и т.д. Таким образом, создание качественного теста это многоэтапный итерационный процесс, предполагающий расчеты корреляционной матрицы на каждом этапе.

После получения непротиворечивых результатов тестирования можно определить надежность теста в целом – вычислить коэффициент корреляции индивидуальных баллов испытуемых, полученных в двух параллельных тестах либо в расщепленном тесте.

Вышеописанные процедуры анализа дихотомических данных имеют большое значение, что обусловлено широким применением тестового контроля знаний, как наиболее эффективного и технологичного средства контроля и диагностики учебных достижений [3].

Для осмысленного использования современных, научно обоснованных систем диагностики студенты педагогических вузов изучают, например, дисциплину «Современные средства оценивания результатов обучения». В процессе преподавания этой дисциплины возникают определенные методические проблемы, связанные с разрешением парадоксов возникающих при анализе дихотомических данных, в частности аномальные скачки значения коэффициента корреляции между векторами-столбцами бинарной матрицы.

Все вышесказанное свидетельствует в пользу того, что при изучении дисциплин, содержащих элементы классической теории тестов, необходимо особое внимание уделять теме, связанной с обработкой дихотомических данных.

Надежность тестов

Очень важной характеристикой теста является его надежность. Если тест обладает низкой надежностью, то его нельзя использовать для целей диагностики учебных достижений [4, 5].

Определение надежности теста основано на анализе так называемых бинарных матриц [6,7]. Бинарная матрица представляет собой таблицу, столбцы которой соответствуют номерам тестовых заданий в тесте, а строки – номерам испытуемых, которые выполняли задания теста. На пересечении строк и столбцов находится результат выполнения задания: «1» - если задание выполнено верно и «0», если неверно. Как уже указывалось выше, горизонтальная последовательность единиц и нулей образует вектор-строку, или профиль испытуемого. По профилю испытуемого вычисляется его индивидуальный балл, который далее используется при расчете надежности теста в целом.

Вертикальная последовательность единиц и нулей для какого-либо тестового задания

образует вектор-столбец. Если вычислить коэффициенты корреляции между парами векторов-столбцов, то получаем корреляционную матрицу, облегчающую анализ результатов тестирования.

Например, если вектор-столбец состоит сплошь из единиц, то это означает, что с соответствующим заданием справились все испытуемые, т.е. это задание очень легкое. Если целью теста является ранжирование испытуемых, то такое задание «не работает», поскольку оно не ранжирует испытуемых. В этом случае задание рекомендуется к удалению из теста. Аналогично рекомендуются к удалению задания с векторами-столбцами, состоящими только из нулей. Эти задания слишком трудны для данной группы испытуемых, и не позволяют их ранжировать.

Случаи, когда вектор-строка состоит только из единиц, означает, что для данного испытуемого все тестовые задания слишком легкие и его рекомендуется перевести в группу «сильных» испытуемых, с дальнейшим повторным тестированием с помощью более трудного теста. Аналогично, если вектор-строка содержит только нули, то для данного испытуемого тест очень труден. Здесь рекомендуется перевести испытуемого в группу «слабых» испытуемых, с дальнейшим повторным тестированием с помощью более легкого теста.

Если трудность теста и уровень знаний испытуемых соответствуют друг другу, то векторы-столбцы и векторы-строки содержат как единицы, так и нули. Само чередование единиц и нулей, например в векторе-строке, согласно классической теории тестов, позволяет получить дополнительную информацию об испытуемых, но рассмотрение этого вопроса находится за пределами тематики данной работы.

При анализе бинарных матриц проверяются внутренние противоречия в полученных результатах. В частности последовательность единиц и нулей дает информацию о систематизированности знаний испытуемого, о нарушениях в процедуре тестирования и т.п. Проверка корреляции между векторами-столбцами бинарной матрицы позволяет судить о гомогенности теста, о возможных ошибках в построении тестового задания.

Остановимся на вопросе – «каков же педагогический смысл корреляции между векторами-столбцами бинарной матрицы?». Высокое значение коэффициента корреляции между двумя величинами позволяет предсказать значение второй величины, если известна первая. Значение коэффициента корреляции R , как известно, может принимать значения от -1 до $+1$, то есть $-1 \leq R \leq +1$ [8].

При $R = +1$ или $R = -1$ мы имеем очень сильную корреляцию, когда по известным значениям одной величины можно совершенно точно предсказать значение другой величины. При $R = 0$ корреляция отсутствует полностью.

Что для педагога, проводившего тестирование, будет означать $R = +1$ например, для первого и второго тестового заданий? Это означает, что зная набор единиц и нулей для вектора-столбца первого задания, мы можем точно предсказать набор единиц и нулей для вектора-столбца второго задания. Тогда одно из этих заданий лишнее и его можно удалить из теста, поскольку оно не дает новой информации в дополнение к другому заданию.

С другой стороны, если корреляция отсутствует ($R = 0$), то это тоже плохо. Как отмечалось выше, тест это не просто некоторое множество, а система тестовых заданий, где все задания имеют внутренние связи между собой. Эти связи, например, обусловлены тем, что для обеспечения гомогенности теста, цели каждого тестового задания должны совпадать с общей целью теста или быть его подцелями. Это, казалось бы, очевидное требование на практике соблюдается далеко не всегда. Например, в тесте имеются задания, которые имеют не одну, а две цели. Тогда корреляция между этим заданием и другими будет очень низкой. Рекомендуется оставлять в тесте задания, у которых коэффициент корреляции с другими заданиями не менее $0,3$. Если же задание имеет отрицательный коэффициент корреляции с индивидуальным баллом испытуемого, то такое задание рекомендуется удалить из теста.

Таким образом, корреляционная матрица в свернутом виде содержит всю важнейшую информацию из трудно обозримой бинарной матрицы, содержащей результаты тестирования. Собственно расчет корреляционной матрицы на персональном компьютере в настоящее

время не представляет особых трудностей. Трудности возникают при интерпретации полученных значений. Это обусловлено тем, что процесс расчета коэффициента корреляции скрыт от педагога. В компьютер загрузили исходные данные, он выполнил расчеты и выдал значение коэффициента корреляции.

Раньше, когда подобные вычисления проводились вручную, педагог-исследователь хорошо представлял себе, что происходит во время вычислений, поскольку сам их выполнял. Теперь же, оторванность от процесса вычислений, может приводить к ситуациям, когда полученные корреляционные матрицы могут вызывать удивление у педагога-исследователя.

Почему это происходит? Дело в том, что поскольку столбцы бинарной матрицы содержат только единицы и нули, то вычисленные значения коэффициента корреляции R по формуле Пирсона [8] могут вести себя парадоксальным образом.

Наглядно это можно продемонстрировать графически. Если коэффициент корреляции Пирсона близок к единице, то соответствующая корреляционная зависимость представляется прямой линией. Для задания линии, как минимум, необходимы две точки, каждая из которых задается двумя координатами – x и y . Поскольку обе эти переменные принимают значения только «1» или «0», то существу всего четыре возможные точки: 0,0; 0,1; 1,0; 1,1.

Иными словами, если мы на листе бумаги поставим две точки и с помощью линейки соединим их, то получим отрезок прямой линии. Схематически это показано на чертеже Fig. 1a, где показаны отрезки прямой линии для различных пар точек из четырех возможных.

Если же мы поставим три точки и соединим их, то получим два отрезка прямой линии – между первой и второй и между второй и третьей точками. В целом мы получим ломаную линию (Fig. 1б.). Аналогично мы получим три отрезка прямой линии, если поставим четыре точки (Fig. 1в).

Таким образом, включая в рассмотрение 2, 3 или 4 точки, мы получим различные графические представления, как показано на Fig. 1.

Всего получим три варианта графического представления:

- а) использование двух точек;
- б) использование трех точек;
- в) использование четырех точек.

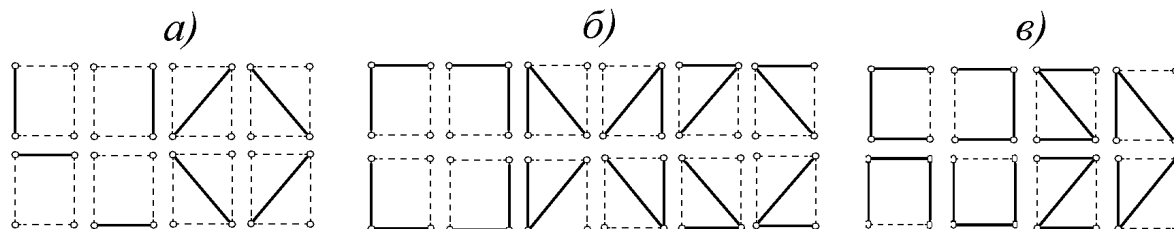


Fig. 1. Типы линий для разных наборов точек.

Легко видеть, что только в случае а) мы получаем линейную зависимость, для которой коэффициент корреляции Пирсона равен 1 ($R = 1$). В случаях б) и в) мы имеем ломаные линии, для которых коэффициент корреляции Пирсона будет значительно меньше единицы ($R \ll 1$).

Из приведенных графиков следует, что добавление одной или двух точек, относящихся к другому набору, приводит к переходу от случая а) к случаям б) или в). В результате коэффициент корреляции резко изменяется.

Совершенно иная картина наблюдается, когда мы имеем дело с корреляционными переменными, определенных на множестве вещественных чисел. В этом случае переменные могут принимать любое значение из неограниченного числа точек. Добавление одной или двух точек практически не повлияет на значение коэффициента корреляции.

Поскольку в учебной литературе понятие коэффициента корреляции вводится на основе именно вещественных переменных, то студенты привыкают к мысли, что изменение нескольких точек в большом массиве данных не может заметно повлиять на коэффициент корреляции.

При анализе же бинарных матриц, студенты сталкиваются с парадоксальным поведением коэффициента корреляции, когда последний может резко изменяться при добавлении всего одной эмпирической точки. Подобное поведение коэффициента корреляции при анализе дихотомических данных вызывает недоумение студентов и требует дополнительных разъяснений. Эти разъяснения и посвящена настоящая работа.

Расчеты

Продemonстрируем вышеприведенные рассуждения практическими расчетами.

Вариант 1. 10 точек на непрерывной шкале.

X	0,0	0,1	0,2	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1,1
Y	0,0	0,3	0,6	0,8	1,2	1,6	1,8	2,0	2,2	2,4

$$R = 0,989$$

Вариант 2. 11 точек на непрерывной шкале.

X	0,0	0,1	0,2	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1,1	0,3
Y	0,0	0,3	0,6	0,8	1,2	1,6	1,8	2,0	2,2	2,4	1,1

$$R = 0,981$$

После добавления 11-й точки коэффициент корреляции уменьшился на 0,8%, т.е. практически не изменился.

Вариант 3. 10 точек на дихотомической шкале

Задание 1	X	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0
Задание 2	Y	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0

$$R = 1,000$$

Вариант 4. 11 точек на дихотомической шкале

Задание 1	X	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1
Задание 2	Y	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0

$$R = 0,828$$

После добавления 11-й точки коэффициент корреляции уменьшился на 17%, т.е. сильно изменился.

Вариант 5. 12 точек на дихотомической шкале

Задание 1	X	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0
Задание 2	Y	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1

$$R = 0,657$$

После добавления 12-й точки коэффициент корреляции уменьшился на 34%, т.е. изменился очень сильно.

Обсуждение результатов

Расчетные модельные варианты 1 и 2 относятся к корреляционным переменным, заданным на непрерывной шкале. Из приведенных расчетов видно, что добавление еще одной точки к 10-ти имеющимся, практически не изменяет коэффициент корреляции. Если бы у нас было не 10, а 100 или 1000 исходных точек, то коэффициент корреляции изменился бы еще меньше.

Расчетные модельные варианты 3, 4 и 5 относятся к корреляционным переменным, заданным на дихотомической шкале. Из приведенных расчетов видно, что добавление еще одной точки к 10-ти имеющимся, сильно изменяет коэффициент корреляции. Если бы у нас было не 10, а 100 или 1000 исходных точек, то коэффициент корреляции все равно бы, сильно изменился. Происходит это по причине того, что добавляется точка из другого набора данных. Таким образом, наблюдается парадоксально сильное изменение коэффициента корреляции при слабом изменении количественного состава анализируемых точек.

Методические рекомендации

При изложении темы, посвященной расчету корреляционной матрицы тестовых результатов, необходимо обратить внимание студентов на вышеуказанные парадоксальные скачки значения коэффициента корреляции.

Для разрешения парадокса следует проработать графики на Fig.1. Необходимо разъяснить, что кардинальное изменение вида линии при переходе от случая а) к случаям б) и в) происходит по причине того, что изменяется тип наборов данных.

Если у нас будет большое количество точек из какого-либо набора данных, то добавление еще одной точки из этого же набора не приведет к изменению коэффициента корреляции. Добавление же точки из другого набора данных приведет к скачкообразному изменению коэффициента корреляции.

Необходимо добиться полного понимания студентами этого утверждения. Для этого будет весьма полезно студентам выполнить практическую работу по расчету коэффициента корреляции для дихотомических данных.

1. Исходные данные должны содержать несколько сотен точек из первого набора (Fig.1a). Далее вычисляется коэффициент корреляции векторов-столбцов для двух заданий теста.

2. На следующем этапе практической работы добавляется одна точка из другого набора данных (Fig.1б). Вычисляется коэффициент корреляции и сравнивается с его предыдущим значением и делается вывод о его сильном изменении.

3. Для сравнения, в исходный набор данных (Fig.1a) добавляется одна точка из этого же набора данных. Сравнивается вновь полученный коэффициент корреляции с исходным и делается вывод о его неизменности.

Выводы

Таким образом, коэффициент корреляции тестовых заданий между собой может проявлять парадоксальные, на первый взгляд, изменения своего значения. Для разрешения этого парадокса необходимо еще раз разъяснить студентам сущность дихотомических данных и выполнить практическую работу по их анализу.

В заключение выражаю признательность Фалалеевой О.Н. за привлечение внимания к описанной проблеме, возникающей в процессе преподавания дисциплины «Современные средства оценивания результатов обучения».

Литература

1. Зайчикова Т.Н. Технология педагогического тестирования как средство эффективного управления функционированием и развитием образовательной системы региона // Дисс. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. - Нижний Новгород, 2003. -322 с.
2. Ким В.С. Компьютерное тестирование как элемент управления учебным процессом // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2007. Т. 2. № 2. –С. 94-98.

3. Ким В.С. Матричное представление результатов тестирования. Вестник МГОУ, сер. Педагогика, 2012, №4. -С.114-120.
4. Crocker Linda, Algina James. Introduction to Classical and Modern Test Theory. –New-York: Harcourt Brace Jovanovich, 1986. – 527 p.
5. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. – Спб.: Питер, 2006. -688 с.
6. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. - М., 1989. –167 с.
7. Ким В.С. Бинарные матрицы тестовых результатов // Инфо-Стратегия 2012: Общество. Государство. Образование. Сб.матер.конференции. – Самара, 2012. –С.233-237.
8. Glass G.V., Stanley J.C. Statistical Methods in Education and Psychology. - New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1970. - 495 p.

© В.С. Ким, 2018

УДК 37.08

*Матвеева Елена Фёдоровна,
аспирант Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Уссурийск, Россия,
Matveeva_ef@mail.ru*

ВСЕСТОРОННЯЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В СИНГАПУРЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОДДЕРЖКИ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И КАРЬЕРНОГО РОСТА

Аннотация. В статье затрагивается проблема модернизации оценки качества педагогического труда и разработки профессиональных стандартов педагогических работников в РФ. Автор рассматривает систему диагностики компетентности педагога в Сингапуре, имеющем одну из лучших образовательных систем в мире, описывает инструментарий оценивания профессионально-педагогической деятельности учителя в этой стране.

Ключевые слова: диагностика компетентности учителя, требования к компетентности педагога, Система управления повышением качества труда.

Abstract. The article deals with the problem of modernization of teacher quality assessment and the development of teacher competency standards in RF. The author studies the system of teacher competency evaluation in Singapore, which has one of the best educational systems in the world, describes the tools used in teacher competency assessment in this country.

Keywords: teacher competency diagnosing, requirements for teacher competency, The Enhanced Professional Management System.

Утверждение дорожной карты по введению национальной системы учительского роста, реформирование новой модели аттестации учителей в России неотъемлемо связано с определением квалификационных требований к учительской профессии [1].

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (введение которого запланировано на 1 января 2019 года) [3], в котором закреплены требования к деятельности педагогов, призван способствовать решению проблемы диагностики профессионально-педагогической деятельности учителя. Данный документ может являться ориентиром при подготовке наборов единых федеральных оценочных материалов (ЕФОМ) для оценки квалификации учителей в России.

Нельзя не согласиться В.А. Мелехиным в том, что разработка профессиональных стандартов педагогических работников подразумевает фиксацию квалификационных требований к педагогу, росту квалификационного уровня педагогических работников, эффективному использованию их потенциала [2, с. 43].

Подчёркивая идею взаимосвязи профессионального и образовательного стандарта как одного из концептуальных принципов, лежащих в основе разработки профессиональных стандартов, В.А. Мелехин отмечает, что профессиональный стандарт педагога может являться ориентиром для совершенствования федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных основных образовательных программ, программ учебных дисциплин и междисциплинарных модулей, учебно-методических материалов [2, с. 43-44].

Однако, несмотря на значительный вклад разработчиков профессионального стандарта «Педагог» в дело оптимизации системы образования и педагогической деятельности в частности, в отношении данного документа высказывается немало критических замечаний со стороны, как педагогов-ученых, так и педагогов-практиков.

В связи с этим представляет интерес опыт Сингапура, система образования которого по ряду сопоставительных исследований признана одной из самых лучших в мире [4; 13], по разработке и реализации документов, определяющих квалификационные требования к учителю, а также оценке и аттестации учителей. Обращение к опыту данной страны может содействовать выработке грамотной, целенаправленной и последовательной национальной стратегии модернизации системы оценки качества педагогического труда, определении требований, предъявляемых к учителям в новом профессиональном стандарте.

В высокоэффективной образовательной системе Сингапура оценивание играет важную роль в профессиональном обучении и развитии педагогов. При этом компетенции рассматриваются как главные составляющие инструментария оценки деятельности учителя.

Оценка достижений кандидатов на педагогические должности, обучающихся в Институте образования Наньянского технологического университета, осуществляется с помощью электронного портфолио с 2011. Как отмечает Л. Хаммонд, его назначение – поддержка и развитие достижений профессиональных компетенций будущего учителя в процессе его обучения. Электронный портфолио, в котором накапливаются доказательства приобретённых компетенций, также применяется в качестве инструмента для рефлексии [8, с. 45-46].

Однако данный инструмент оценки используется не только в период обучения в Национальном институте, но и в дальнейшем – на протяжении всей педагогической карьеры. Изучая опыт Сингапура в диагностике профессионально-педагогической деятельности практикующего педагога, А.Ю. Сергиенко, Л.Г. Панфилова, И.И. Соколова обозначили цель создания портфолио как развитие устойчивого самосознания сингапурского учителя и его способности рефлексировать в практике. По их мнению, портфолио является средством индивидуального развития педагога в Сингапуре. Учёными были обозначены основные принципы портфолио, широко используемого в данной стране:

1. Ответственность за свое обучение.
2. Кристаллизация учительской философии (помогает лучше понять и усвоить изученное).
3. Построение концептуальной карты обучения и преподавания (помогает связать знания, полученные на разных курсах, следить за своим профессиональным ростом, за достижением поставленных целей, за практическим применением знаний).
4. Рефлексивная практика (рефлексия и идеи портфолио видны другим учителям, школьным менторам, наставникам из вуза, работодателям и пр.) [6, с. 157].

Компетенции, которыми должен обладать кандидат на педагогические должности, перечислены в рамочном документе «Компетенции учителя – выпускника» (Graduand Teacher Competencies). В нём обозначены следующие аспекты, отражающие сложную педагогическую деятельность: Профессиональная практика, Руководство и Менеджмент, Личные достижения. Каждая из перечисленных областей включает ряд компетенций, которыми должен обладать педагог на пороге своей профессиональной карьеры.

Приобретение обязательных для педагога компетенций сопровождается поддержкой не только со стороны преподавателей университета, но и со стороны опытных учителей школы, имеющих стаж работы не менее пяти лет, во время прохождения практики. Кандидаты на педагогические должности, обучающиеся по четырехлетней программе, за весь период своего

обучения проводят более 20 недель, приобретая практические навыки в школе. Одногодичная программа обучения (альтернативный путь вхождения в профессию для выпускников непедagogических специальностей) предполагает прохождение практики в течение десяти недель.

Практикующие учителя в Сингапуре проходят ежегодное внешнее оценивание своей деятельности. Инструментом оценки выступает всесторонняя система оценки профессиональной деятельности - Система управления повышением качества труда (The Enhanced Professional Management System). Как объясняет С. Склафани и Е. Лим, в этом документе обозначены знания, навыки, компетенции и качества, которыми должен обладать учитель разных профессиональных траекторий (учитель-мастер, учитель-специалист, учитель-лидер) на каждом из этапов своей карьеры [11].

По ряду аспектов его содержание (обозначенные компетенции) совпадает с документом, с помощью которого осуществляется оценка выпускника педагогических специальностей. Однако, с другой стороны, регламентируя в полной мере обязательные для педагога 21-го века профессиональные компетентности, он характеризуется более сложной структурой, позволяя всесторонне оценить деятельность действующего учителя.

В основе оценивания деятельности сингапурского учителя в рамках Системы управления повышением качества труда лежит модель профессиональной компетентности педагога. Согласно этой модели, учитель должен обладать ключевой компетенцией - «Целостное развитие ребёнка» («Nurturing the Whole Child»), а также другими компетенциями, объединёнными в 4 кластера и подчиняющимися главной: Культивирование знаний («Cultivating Knowledge»), Завоевание сердец и умов («Winning Hearts and Minds»), Совместная работа («Working with Others») и Понимание себя и других («Knowing Self and Others»). Каждый кластер состоит из двух - четырёх компетенций, уровень развития которых оценивается по четырёхуровневой шкале [11, с. 16; 12, с. 10].

Применение подобных систем оценивания, по мнению Б. Энсена, Й. Соннеманна, К. Робертс-Хулл и А. Хунтера, является эффективным инструментом поддержки карьерного роста учителей. Немаловажным является тот факт, что педагогов оценивает непосредственно человек, занимающий вышестоящую должность [9, с. 21].

При этом необходимо отметить, что ментор, являясь наставником менее опытного учителя, оказывает ему всестороннюю поддержку в профессиональном развитии и карьерном росте. Учитывая то, что при оценивании учителя обращается внимание не только на его личные достижения, но и на тот вклад, который он привнёс в развитие своих коллег и школы, менторы прилагают максимальные усилия при осуществлении своей наставнической функции.

Б. Энсен, Й. Соннеманн, К. Робертс-Хулл и А. Хунтер описывают три этапа процесса, в который вовлечены все учителя: планирование учителем своей профессиональной деятельности в начале учебного года, оказание поддержки со стороны наставника в достижении поставленных целей в течение года и оценка профессиональной деятельности педагога в конце учебного года при проведении собеседования с наставником путём сравнения намеченных в начале года целей и достижений учителя в конце года [9, с. 21].

Система управления повышением качества труда в Сингапуре помогает учителю в приобретении новых компетенций, определении своей профессиональной траектории, а также выборе мероприятий для профессионального развития, что повышает уровень его компетентности и помогает достичь более высокого положения в профессиональной карьере.

Ежегодное оценивание профессионально-педагогической деятельности педагога включает комплексную оценку его текущих достижений, а также его потенциала. Под текущими достижениями подразумевается достижение поставленных педагогом целей и приобретение им необходимых компетенций, что оценивается наставником учителя.

Оценка потенциала педагогических работников осуществляется на основе доказательства их достижений в профессиональной деятельности, представленных в портфолио, при этом со стороны наставника принимается во внимание вклад учителя в школу и профессиональное сообщество [11].

Сингапурская система мониторинга качества преподавания включает оценку вклада учи-

теля в углубление познаний учащихся и в их личностное развитие, его сотрудничества с родителями и местным сообществом и вклада в профессиональное развитие коллег и школы в целом. Учителя с выдающимися результатами работы получают доплаты из школьного премиального фонда. Аттестация также позволяет выявить пробелы в подготовке учителя, и на этом может основываться его личный план профессионального развития на следующий год [7, с. 47].

Ежегодно учителя получают от государства 400-700 сингапурских долларов на затраты, связанные с профессиональным развитием: на эти деньги они могут пройти курсы изучения иностранного языка или компьютерные курсы, купить программное обеспечение и т.д. Они также могут взять отпуск, который частично оплачивается министерством и даёт возможность учиться, путешествовать для своего профессионального развития; работать в течение всего рабочего дня или неполный рабочий день в международной школе и т.д. [10, с. 7-8].

Государство уделяет большое внимание непрерывному росту учителей в своей профессиональной деятельности. Оно оплачивает и обязывает учителя ежегодно проходить 100-часовые курсы повышения профессиональной квалификации.

Функцию повышения квалификации разных категорий педагогов в Сингапуре, в частности, выполняет Центр развития преподавания и обучения (Centre for Development of Teaching and Learning) при Национальном университете Сингапура. Как отмечает А.Ю. Сергиенко, программы, предлагаемые центром, современные, практикоориентированные, предназначены для учителей разных профессиональных траекторий. Исследователь приводит в качестве примера ряд таких программ: Программа профессионального развития (Professional Development Programme-Teaching) для преподавателей вуза, Программа продолженного профессионального развития (Continuing Professional Development Programme) для педагогов, включающая программы совершенствования и дополнительные программы. Данные программы включают практикумы, элективные модули, мастерские, семинары, выполнение проектной деятельности, участие в дискуссиях, участие в конференциях, написание научных статей [5, с. 136-138].

Таким образом, описанная выше система оценивания профессионально-педагогической деятельности учителя, несомненно, представляет собой тщательно разработанный, эффективный механизм, имеющий своей целью не только проведение диагностики компетентности учителя, но и способствующий повышению мотивации педагога и оказывающий ему поддержку в продвижении по карьерной лестнице. Требования, предъявляемые к профессиональной компетентности учителя в Сингапуре, составляют базис данной системы, отражая при этом сложную специфику деятельности современного учителя на пороге 21 века.

Анализ документов, регламентирующих оценку компетентности учителя в Сингапуре, позволяет прийти к выводу о необходимости дальнейшего исследования этого вопроса с целью получения данных, которые могут быть использованы в практике отечественного образования, что особенно актуально в свете введения нового профессионального стандарта «Педагог» и реформирования новой модели аттестации учителей.

Литература

1. Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») министерства образования и науки Российской Федерации по формированию и введению национальной системы учительского роста: приказ Мин-ва образования и науки России от 26 июля 2017 г.: рег. №703 [Электронный ресурс] / Документы. - URL: <http://минобрнауки.рф/документы/10651/файл/9547/Приказ%20№%20703%20от%2026.07.2017.pdf> (дата обращения: 21.09.2017).
2. Мелехин В.А. Механизмы разработки профессиональных стандартов педагогических работников// Человек и образование. – 2013. -№3. – С. 43-48.
3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Мин-ва труда и соц. защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н : зарегистрирован Минюстом 06.12.2013 г.: рег. № 30550 [Электронный ресурс] / Банк документов. - URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 16.09.2017).
4. Результаты международного исследования PIRLS-2011 (пресс-релиз на русском языке)

- [Электронный ресурс] // Центр оценки качества образования PIRLS-2011. - Институт стратегии развития образования Российской академии образования. – URL: http://www.cente.roko.ru/pirls11/pirls11_pub.htm (дата обращения: 16.09.2017).
5. Сергиенко А. Ю. Проектирование профессионального роста учителя с использованием стажировочной площадки в системе образования Сингапура// Человек и образование. – 2015. - №4. – С. 134-138.
6. Сергиенко А. Ю., Панфилова Л. Г., Соколова И. И. Опыт деятельности стажировочных площадок в отечественной и зарубежной практиках образования//Человек и образование. – 2015. - №3. – С. 151-159.
7. Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии. Уроки со всего мира// Вопросы образования. – 2012. - №2. – С. 5-62.
8. Darling-Hammond, L., Choo, T. L. Developing and sustaining a high-quality teaching force/ L. Darling-Hammond, T. L. Choo. – Stanford University, Copyright Asia Society, 2013. - pp. 39-57.
9. Jensen, B., Sonnemman, J., et al. Beyond PD: teacher professional learning in high-performing systems/ B. Jensen, J. Sonnemman, K. Roberts-Hull, A. Hunter. – Washington, DC: National Centre on Education and the Economy, 2016. – 58 p.
10. Redpath J. Report on the Singapore group visit 2008. – с. 3-5. - [Электронный ресурс]. - URL: www.itscotland.org.uk/Images/JohnRedpathFR_tcm4-555580.doc (дата обращения: 18.09.2017).
11. Sclafani, S. and E. Lim. Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development. – Washington, DC: the Aspen Institute Publ., 2008. - 22 p.
12. Steiner, L. Using competency-based evaluation to drive teacher excellence. Lessons from Singapore [Electronic Recourse] / Public Impact, Chapel Hill, NC, 2010. - URL: http://oppo.rtunity-culture.org/images/stories/singapore_lessons_2010.pdf (дата обращения: 18.09.2017).
13. TIMSS 2011 International Results in Mathematics and Science Study [Электронный ресурс] // TIMSS and PIRIS International Association for the Evaluation of School Education. – Boston college, Flagship Press, North Andover, MA, 2012. – URL: <https://goo.gl/JC6Lf> (дата обращения: 20.09.2017).

© Е.Ф. Матвеева, 2018

УДК 378

*Савельева Нина Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
sav5757@mail.ru*

*Туктагулова Марина Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
tukmar@mail.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ САЙТ КАК РЕСУРС ДЛЯ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы мониторинга качества взаимодействия субъектов образования. Особое внимание уделяется образовательным сайтам по учебным дисциплинам магистратуры направления подготовки Психолого-педагогическое образование, выступающим в качестве ресурсов для мониторинга образовательного взаимодействия.

Ключевые слова: образовательный сайт, мониторинг, взаимодействие субъектов образования.

Annotation. *This article examines the monitoring of the quality of interaction between subjects of education. Particular attention is paid to educational sites on the academic disciplines of the master's program in the field of psycho-pedagogical education, acting as resources for monitoring educational interaction.*

Keywords: *educational site, monitoring, interaction of subjects of education.*

Известно, что если ты не контролируешь, то ты не управляешь.

Г. Греф

Мониторинг является одним из важнейших средств, благодаря которому изменяется само информационное пространство, так как повышается оперативность, объективность и доступность информации. Поэтому цель мониторинга – оперативно и своевременно выявлять все изменения, происходящие в сфере образования. Полученные объективные данные являются основанием для принятия управленческих решений. В нашем случае это возможность оценивать, контролировать, отслеживать, вносить коррективы в процесс взаимодействия субъектов образования [2].

Субъектами мониторинга выступают все участники образовательного процесса и управления. Степень их участия различна, но все они (и преподаватели, и учащиеся, и родители, и общественность, и администрация) получают объективную информацию, анализируют ее и принимают решения, каждый на своем уровне.

Объектами мониторинга являются образовательный процесс, его ресурсы, результаты, личностные характеристики всех участников, их потребности и отношение к образовательному учреждению.

Наиболее актуален на сегодняшний день мониторинг оценки качества образования, а именно образовательных достижений учащихся школ, гимназий, вузов, учреждений дополнительного образования. Именно вопросам определения качества образовательной подготовки учащихся, изменения подходов к оцениванию результатов обученности субъектов образования, как на промежуточных, так и на завершающих этапах обучения, процедуры оценивания результатов учебной деятельности посвящены многие современные психолого-педагогические исследования.

В центре внимания данной статьи находятся вопросы *мониторинга качества взаимодействия* участников образовательного процесса.

Прежде всего, остановимся на понимании взаимодействия субъектов образования.

Под взаимодействием мы будем понимать установление взаимных связей между субъектами, в процессе которых происходят личностные изменения в каждом из субъектов. Эти изменения могут проявляться:

- в эмоциональных переживаниях (любит/не любит, желает/не желает общаться);
- в восприятии наглядных образов (у субъектов взаимодействия);
- в мыслях, суждениях (словах, высказываниях);
- в действиях, поступках, намерениях.

В педагогическом взаимодействии своеобразно сочетаются преднамеренные, целенаправленные, осознаваемые, непосредственные и стихийные, непреднамеренные, неосознаваемые, опосредованные воздействия друг на друга педагогов и учащихся.

Основу взаимодействия в образовании составляет личностный подход, который является базовой ценностной ориентацией педагога, определяющей как ведущую его ориентацию на развитие личности воспитанника, а также стратегию его взаимодействия с личностью и коллективом в воспитательном процессе на основе субъект-субъектных отношений.

Для нас, значимым является акцент психологов и педагогов на межличностной стороне взаимодействия. Так, в работе «Психология педагогического взаимодействия» авторы определяют межличностное взаимодействие как общение и отношение человека к человеку. Под отношением понимается внутреннее состояние личности, вызванное другим человеком, а под общением — те акты поведения («взглянул», «улыбнулся», «сказал»), в которых это

внутреннее состояние себя обнаруживает.

Так, Коломенский Я.Л. указывает, что не надо специальных доказательств того, что образовательная деятельность насквозь пронизана общением в широком смысле слова. Если вычесть живое межличностное взаимодействие учителя и ученика из многотрудной деятельности педагога, то останется – сухая выжимка, состоящая из конспектов и поурочных планов. Ведь это даже не партитура без музыканта: придет другой музыкант, и зазвучат волшебные мелодии [1].

Мы понимаем, насколько сложно *организовать* взаимное действие между субъектами образовательного процесса, еще труднее провести *мониторинг качества* взаимодействия субъектов образования.

В рамках данной статьи нами рассматривается образовательный Google Sites как один из ресурсов, позволяющих провести мониторинг качества взаимодействия субъектов образования.

В настоящее время Интернет ресурсы и WWW прочно вошли в нашу жизнь, и нам уже трудно представить свою деятельность, процесс обучения без обращения к ним. WWW – это огромный набор гипертекстовых документов, которые, благодаря сети Интернет, доступны в любой точке мира. Сайты образовательных учреждений относятся к группе образовательных сайтов.

Под образовательным веб-сайтом понимается совокупность веб-страниц с повторяющимся дизайном, несущих в себе целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, объединенных по смыслу, навигационно и физически находящихся на одном сервере, использование которых может сопровождаться аттестацией обучающихся [3].

Для преподавателей сайт это - площадка для обмена опытом, завязывания контактов со своими коллегами из других городов и стран, участие в партнерских программах в рамках российских и зарубежных образовательных программ по обмену методическими материалами, готовыми уроками и педагогическим опытом.

Для учащихся и их родителей сайт - это, прежде всего, информационный ресурс.

Google Sites (sites.google.com) — сервис от Google, который предлагает своим пользователям услугу бесплатного создания сайтов и их размещения в сети Интернет. Основное отличие создания сайтов в Google Sites — это возможность доступа к работе над сайтом нескольких пользователей. Пользователь - владелец сайта - может приглашать других пользователей для совместной работы, распределять права доступа к материалам, использовать на сайте информацию из других сервисов Google.

Используя «Сайты Google», мы имеем возможность отображать различную информацию в одном месте, включая видео, слайд шоу, календари, презентации, вложения и текст, а также возможность просмотра и редактирования этой информации группой лиц, организаций или всеми пользователями сети Интернет. При этом Вы решаете сами, кому предоставлять доступ к указанным ресурсам.

Рассмотрим возможности образовательного Google Sites для мониторинга качества взаимодействия субъектов образовательного процесса.

С одной стороны, использование Google Sites позволяет «отстранить» преподавателя с главной роли ведущего, который устанавливает процесс взаимодействия, потому что большинство заданий студенты выполняют самостоятельно, без непосредственного взаимодействия с педагогом. Положительным моментом при этом является то, что если преподаватель имеет авторитарную позицию, то его отрицательное влияние может быть уменьшено.

С другой стороны, сайт позволяет многократно увеличить контакты, «оживить» сам процесс взаимодействия субъектов, перевести в новый формат, который в большей степени отвечает требованиям современности.

Перед преподавателем стоит непростая задача - организации процесса взаимодействия через специальные задания на Google Sites, и самое главное – это продумывание процесса мониторинга качества взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Для решения этой задачи нами выделены основные параметры мониторинга взаимодействия субъектов образовательного процесса (табл. 1).

Таблица 1. Мониторинг взаимодействия субъектов образовательного процесса с помощью Google Sites

Компоненты процесса взаимодействия субъектов	Организация процесса взаимодействия субъектов образовательного процесса на Google сайте	Результат процесса взаимодействия
Взаимодействие учащихся в процессе выполнения коллективных заданий	<i>Специальные задания от преподавателя:</i> <ul style="list-style-type: none"> - совместное составление коллективной презентации, фильма, рисунка; - совместная работа над составлением одного документа; - участие в коллективных проектах; - другое. 	Способность «встроиться» в коллективную работу, найти свое место, корректно давать указание другим участникам для достижения цели. Постепенный переход в ролях от наблюдателя к участнику и организатору.
Взаимодействие учащихся в процессе взаимного оценивания и самооценивания	<i>Задания от преподавателя:</i> <ul style="list-style-type: none"> - прокомментируйте выполненную работу; - оцените работу товарища, выделите то, что на Ваш взгляд было наиболее удачно или, наоборот, неполно выполнено, предложите свои варианты выполнения работы. <i>Инициативные проявления учащихся:</i> <ul style="list-style-type: none"> - в комментариях задают вопросы; - высказывают предложения к оцениванию. 	Проявление эмоциональных переживаний, выраженных в словах, высказываниях, визуализации. Проявление взаимодействия в поступках, делах, намерениях.
Взаимодействие по инициативе учащихся	Выражается в самостоятельном «достраивании» студентами содержания сайта с предложениями к совместному просмотру, изучению: <ul style="list-style-type: none"> - размещение дополнительной литературы по курсу; - ссылки на интересные ресурсы; - размещение инструкций, «обучалок» в помощь товарищам для выполнения задания. <i>Комментирование работ товарищей</i> с целью поддержки и помощи (слова участия, поддержки, благодарности). <i>Инициативные предложения</i> по дальнейшему взаимодействию, выход за рамки обучающего курса на Google сайте.	Изменения на личностном уровне: внутреннее состояние личности, вызванное другим человеком, которое проявляется как в высказываниях на страничках сайта, так и в поведении («взглянул», «улыбнулся», «сказал»).

Проиллюстрируем содержание таблицы на примерах использования образовательных Google сайтов, сопровождающих изучение различных учебных дисциплин в магистратуре направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование.

Взаимодействие учащихся в процессе выполнения коллективных заданий, например:

1) Составьте коллективную презентацию по теме «Полифонизм взглядов ученых на природу интеллекта».

Правила: 1 слайд - 1 ученый (не повторяться); разместить свой слайд в презентации в хронологическом порядке; выполнить свой слайд в соответствии с требованиями (техническими и содержательными) https://docs.google.com/presentation/d/1_0obDxHGVl7sb_M6Dzm2-RVe3CUYX8KDX_g0SqNlnBKlpU/edit#slide=id.p.

2) Составьте / дополните коллективную презентацию по теме «Социальная психология образования».

Правила: преподавателем предложены 5 слайдов презентации. Презентацию нужно «расширить», найти место своим слайдам в общей презентации, не нарушив логику раскрытия темы. https://docs.google.com/presentation/d/1AnT_dMjCzXy_4h78WiJ5s_o/edit#slide=id.p4.

3) Познакомьтесь с тезисами выступления Кондакова А.М. на пленарном заседании III Международной конференции «С новыми образовательными технологиями к новым образовательным результатам» от 25 июня 2015 г. В комментариях определите свое согласие/несогласие с автором статьи <https://docs.google.com/document/d/1i1hT14lgWr-EYdLpujtPHUG5msQ863cSBiON9haKW3E/edit>.

4) Посмотрите видеоролик К. Робинсона «Сделаем революцию в обучении!», в комментариях обозначьте свое отношение к содержанию <https://docs.google.com/document/edit>.

5) Составьте глоссарии по курсам «Интеллектуальное воспитание», «Педагогические основания социального взаимодействия в образовании»: раскройте определения понятий, которые, по-вашему, мнению, могут иметь отношения к содержанию курса/тем курса. Правило: не повторяться в описании содержания определения, можно повторяться в названии определения, сделать ссылки на источник <https://sites.google.com/site/intellektualnoevospitanie2017/glossarij> https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ae_LSYus/edit#gid=0.

6) Используйте Google формы (анкеты) для выявления трудностей в процессе изучения курса.

Знакомство с результатами анкетирования всех субъектов образовательного процесса позволяет понять, что взаимное действие может способствовать преодолению трудностей. Например, сообщение преподавателя на страничке сайта по результатам анкетирования:

Сводка ответов вводной анкеты, из которой видно, что многие (27%) никогда не учились с помощью Google - сайтов, вместе с тем большая часть студентов (56%) считают себя «умеющими пользоваться при необходимости». Кроме этого, 52% отметили эффективность подобной формы обучения, а 19 % затруднились ответить. Все эти данные позволили мне как преподавателю проводить занятия с помощью Google - сайта. Хочу заметить, что Ваши ожидания от предстоящего курса подвинули меня на составление содержания 3 модуля (практической работы).

Результаты работы можно будет посмотреть на страничке «рефлексия по итогам курса», когда большая часть из вас ее заполнят.

Взаимодействие учащихся в процессе взаимного оценивания и самооценивания, например:

1) Прокомментируйте выполненную работу товарища. Выделите, насколько полно представлены все положительные и отрицательные стороны использования информационных технологий в управлении образованием (рис. 1).



Рисунок 1. Комментирование Google рисунка

2) Оцените работу товарища по выделению основных смысловых частей изученной книги «Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание» https://docs.google.com/document/d/16bvHf0zoe4EC5W-C_MzvZ7cKy51yONeVDZYzWqneYk/edit

3) Выполните задания, предложенные Вашим товарищем, прокомментируйте (рис. 2).

Развивающий учебный текст по дисциплине
"Основы инновационного менеджмента"
Направлен на обогащение когнитивного опыта
(сенсорно-эмоциональный способ кодирования информации,
эмоциональное впечатление)
Тема "Инновации и изобретения прошлого"
Возраст учащихся: 17-19 лет

Задание: рассмотрите фотографии и дайте к ним свои комментарии. Сделайте вывод о нужности/ненужности данного изобретения, его технических характеристиках, применимости, безопасности и т.д. Есть ли современные аналоги данных изобретений прошлого?

Фото №1 - «Спасательный жилет» из велосипедных шин (Германия, 1925)

Галина Т...
 4:42 29 дек.
 Не нужно изобретения: на случай газовой атаки и на случай метели))))

Helen Helen
 19:36 27 дек.
 в настоящее время, зная, что "отжившие" свое автомобильные покрывала перерабатываются в искусственные газоны и покрытие для стадионов!! Здорово, что они не только не утилизируются, а становятся, очень даже эстетичным материалом, кроме того, предоставляют рабочие места, на заводах по их переработке.

Рисунок 2. Выполните предложенные задания

4) Составьте учебные кроссворды по темам курса, предложите их решить сокурсникам, прокомментируйте, задайте уточняющие вопросы <https://sites.google.com/site/pedosnovsocvzaim2017/zadania-k-modulu-2>.

Кроссворд

Поиск слова:

1. Словесный элемент социального взаимодействия.
2. Словесный элемент социального взаимодействия.
3. Словесный элемент социального взаимодействия.
4. Словесный элемент социального взаимодействия.
5. Словесный элемент социального взаимодействия.
6. Словесный элемент социального взаимодействия.
7. Словесный элемент социального взаимодействия.
8. Словесный элемент социального взаимодействия.
9. Словесный элемент социального взаимодействия.
10. Словесный элемент социального взаимодействия.

Поиск фразы:

1. Человек, передающий информацию.
2. Словесный элемент социального взаимодействия.
3. Словесный элемент социального взаимодействия.
4. Словесный элемент социального взаимодействия.
5. Словесный элемент социального взаимодействия.
6. Словесный элемент социального взаимодействия.
7. Словесный элемент социального взаимодействия.
8. Словесный элемент социального взаимодействия.
9. Словесный элемент социального взаимодействия.
10. Словесный элемент социального взаимодействия.

Рисунок 3. Составление кроссворда

5) В процессе изучения курса студентам предлагается самостоятельно заполнять таблицу продвижения по результатам самооценивания выполненных заданий в соответствии с обозначенными требованиями. В таблице студентам предлагается подсчитать свои «заработанные баллы», сравнить с таблицей соответствия выполненной работы в процентах и выставить себе отметку по изученному курсу https://docs.google.com/spreadsheets/d/1bjPr4kVuCzZLuSAVm5L_e3YZnMNugPK96J_yVrJCLn0/edit#gid=0

Взаимодействие по инициативе учащихся:

1) Комментарии на страницах сайта позволяют договариваться в процессе совместной работы, помогать друг другу, спрашивать. Например:

Нина С. - *Молодцы, двигаемся потихоньку. Вижу у многих трудности с размещением ссылки - отправляю всех на стр. «Обучалки» - к инструкции, если не получается, то сегодня (23 декабря) в 20-00, выходим в чат (на Google).*

Galina S. - *Все делаю по алгоритму, но мне кажется, что-то опять не так, кто-нибудь подскажите, пожалуйста. Буду переделывать тогда.*

Инга С. - *Только что разместила, а как получилось - и сама не поняла. Рада помочь, Валентина, но пока воспроизвести алгоритм не удастся, как только получится снова – напишу.*

Валерия К. - *У меня никак не цепляется ссылка на кроссворд. Оставляю ссылку здесь...*

Марина Т. - *Надя, нет необходимости дублировать эссе, ведь вы его уже прикрепili...*

Надежда С. - *Я его изначально не могла на странице прикрепить, поэтому отправила ссылкой в комментариях. Сейчас вроде бы все получается. В модуле 2 вы написали, что не увидели моего кроссворда. Я его прикрепила, но, наверное, изменения в странице не сохранила. Вчера прикрепила снова.*

Мария Л. - *В продолжение к мульту Робинсона. Американский мультсериал, серия про сатиру на американское образование. Южный парк, сезон 4, серия 4. Смотреть по ссылке http://seasonvar.ru/serial-1082-YUzhnij_Park-4-season.html (нужно щелкнуть по кнопке 4 серия).*

2) Размещение на сайте дополнительной литературы по инициативе учащихся с предложениями с ней познакомиться.

Например, в прикрепленных файлах студенты добавили дополнительную литературу по курсу «Интеллектуальное воспитание учащихся» <https://sites.google.com/site/intellektualnoevospitanie2017/literatura>, на странице «Список источников» образовательного сайта, созданного в поддержку изучения курса «Социальная психология образования» добавили статьи и ссылки на них по изучаемым темам https://sites.google.com/site/socpsiho_logiaobrazovania2016/spisok-istocnikov

Свои размышления, переживания студенты самостоятельно размещают на страницах сайта. Так, например, свои рефлексивные переживания передавали студенты в процессе изучения курса на странице «Дневник курса» https://sites.google.com/site/produkti_vnoeobucenie/dnevnik-kursa.

Интересны комментарии студентов к этой страничке, которые свидетельствуют об уровне взаимодействия, например:

Инга С. – *Екатерина, я в восторге от формы выполнения рефлексии! Плачущая кучка тронула больше всего. Bravo!*

Вера К. *Простите, Екатерина, если чем-то обидела Вас. На самом деле я просто порадовалась Вашей творческой интерпретации общей ситуации. Не думала, что это будет воспринято иначе. Больше обещаю не писать комментарии.*

Тамара К. - *Посмотрела на картинки, и как-то даже настроение поднялось, ни одной мне тяжело...*

По результатам выполнения творческого задания (создание фильма) <https://sites.google.com/site/metodikaproduktivnogoobucenia/otcetnye-raboty-po-zanatiu-1> – студенты оставляют комментарии по своей инициативе, например:

- Класно!!!! (Анна Ш.)
- Присоединяюсь (Галина М.)
- Отлично!!!! (Галина Я.)
- Спасибо!!!!) (группа)
- Посмотрела, очень классная мораль! (Наталья Н.).

На страницах сайтов студенты также предлагают конкретные советы по выполнению задания:

Коллеги! Мульт не открывается (((Попробуйте еще раз.. Вам нужно сохранить его на Google диске, затем: Вставка/ Диск/ Видео. Удачи! (Юлия М.)

Ну не жадничайте))))!! Откройте всем доступ! Очень хочется посмотреть! На Диске поставьте галочку рядом с этим файлом... сверху появятся кнопочки. Вам нужна кнопочка (с человечком (с ним рядом +)) «Открыть доступ». Далее надо «дать доступ всем, у кого есть ссылка» (Светлана С.).

Спасибо за подсказку! Попробуйте сейчас.

Молодцы! Все открывается! Мульт отличный! (Юлия М.).

Таким образом, нами представлены задания (для выполнения на сайте), которые, на наш взгляд, способствуют качественному взаимодействию субъектов образовательного процесса. Выделены особенности фиксации результатов процесса взаимодействия субъектов, что в дальнейшем позволит более детально представить мониторинг качества взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Несомненным достоинством взаимодействия субъектов образовательного процесса является использование образовательных Google сайтов как ресурса для мониторинга качества взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Коломинский Я. Л., Плескачёва Н. М., Заяц И. И., Митрахович О. А. Психология педагогического взаимодействия. Учебное пособие / Под ред. Я. Л. Коломинского. — СПб.: Речь, 2007. — 240 с.
2. Менеджер образования. Портал информационной поддержки руководителей образовательных организаций. «Оценка качества образования» https://www.menobr.ru/article/59904-qqe-16-m7-doljnostnye-obyazannosti-zamestitelya-direktora-po-upravleniyu-sistemoy-kachestva?utm_medium=push&utm_source=push_all&utm_campaign=push_all_11.12.2017 (дата обращения: 20.09.2017).
3. Создание образовательных веб-ресурсов с использованием технологического инструментария Google Sites. Учебно-практическое пособие. /Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Самарская государственная академия культуры и искусств», кафедра информатики и информационных технологий. Самара — 2012. — 61 с. <https://docs.google.com/file/d/0BmdIzZmGVfdCw2NVBWNDEzQWs/edit> (дата обращения: 28.12.2017).

© Н.Н. Савельева, 2018

© М.Н. Туктагулова, 2018

Черных Татьяна Владимировна,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник,
«Приморский океанариум» - филиал ННЦМБ ДВО РАН,
г. Владивосток, Россия,
chernihtv@mail.ru

ПРОБУЖДЕНИЕ СУБЪЕКТНОГО НАЧАЛА У РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия, средства, позволяющие пробудить субъектное начало у родителей в рамках реализации авторской программы эколого-биологического направления в условиях научно-образовательного учреждения. Раскрываются возможности взаимодействия педагога и родителя в поддержании детского интереса к предмету познания.

Ключевые слова: субъектное начало, родитель, педагог, дополнительное образование, взаимодействие, ребёнок, мониторинг, процесс познания.

Abstract. The article deals with pedagogical conditions, the means to awaken the subjective beginning of the parents within the framework of the implementation of the author's program of the ecological and biological direction in the conditions of the scientific and educational institution. The possibilities of interaction between the teacher and the parent in the maintenance of children's interest in the subject of knowledge are revealed.

Keywords: subjective beginning, parent, teacher, additional education, interaction, child, monitoring, process of cognition.

В настоящее время педагоги дополнительного образования в рамках кружков, студий и других объединений, которые посещают дети, тесно сотрудничают с родителями.

«Специфика дополнительного образования как сферы, обеспечивающей творческое развитие детей, по мнению учёных педагогов, связана с открытостью, мобильностью и гибкостью, быстрым и точным реагированием на образовательные запросы семьи, общества и государства, созданием устойчивой культуросообразной среды развития» [1, с. 119].

По мнению А.Г. Асмолова, целью вариативного образования (дополнительного образования) является формирование у ребенка такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе в ситуациях неопределенности, стимулировала бы процессы личностного саморазвития [2, с. 7].

С точки зрения трактовки понятия «дополнительное образование» как процесса, по мнению ряда ученых, это гармоничное единство познания творчества и общения детей и взрослых [9], освоение опыта сотрудничества детей и взрослых (В.А. Горский) [3].

Из данных трактовок вырисовывается образ педагога, который проживает роль «проводника», «наставника», «партнёра» в процессе познания и творчества ребёнка. Однако не меньшая роль отводится и родителю, который в первую очередь всегда рассматривается как заказчик образовательной услуги, так как результаты качества данных услуг, по мнению специалистов, должны влиять на процессы разработки содержания дополнительного образования детей и принятия управленческих решений для их реализации [8].

Анализ теории и практики работы учреждений дополнительного образования детей показывает, что данные учреждения представляют открытую социально-педагогическую систему, готовую к укреплению и расширению взаимодействия с семьей, выработку единой педагогической позиции в воспитании детей (О.Ю. Арсентьева, М.И. Болотова, В.П. Голованов и др.) [6].

Однако существуют проблемы при выстраивании взаимодействия учреждений допол-

нительного образования с семьей.

Согласно трактовки Ю.А. Ларченко, взаимодействие учреждения дополнительного образования детей с семьей рассматривается как «полифункциональное, специально организованное, социально обусловленное целенаправленное общение педагога и родителей, характеризующееся субъектной согласованностью в выработке единых целей, средств и методов дополнительного образования, позволяющей осуществлять индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса в целях всестороннего развития личности ребенка» [6].

В рамках своего исследования автор выявляет противоречия, которые касаются недостаточного использования имеющегося потенциала учреждений данного типа; разработанности программно-методического содержания, которое бы обеспечивало процесс взаимодействия учреждения дополнительного образования детей с семьей.

Решение данных противоречий автор видит в поиске педагогических условий, эффективных методов и средств взаимодействия дополнительного образования детей с семьей. Одним из таких условий обозначено: обеспечение субъектной позиции участников взаимодействия.

В рамках данной статьи, мы рассмотрим вопрос о пробуждении субъектного начала у родителя в условиях дополнительного образования на примере опыта уже действующей эколого-биологической студии «Белёк», созданной на базе «Приморского океанариума» - филиала ННЦМБ ДВО РАН.

Согласно заявленной нами темы статьи, мы согласны с утверждением Ю.А. Ларченко, которая связывает процессы разработки содержания дополнительного образования детей с позиции принятия родителя не только как заказчика образовательных услуг, но и как субъекта образовательного процесса, включенного в сам образовательный процесс.

По мнению Зимней И.А., «субъектность есть динамичное начало, становящееся и исчезающее, не существующее вне самого взаимодействия (межличностного, социального, деятельностного) и определяется в системе отношений с другими людьми активностью, это есть неразложимая целостность общения, деятельности, самосознания и бытия» [5, с. 111].

На сегодняшний день современный родитель это грамотный, мобильный, информированный, но вместе с тем очень занятой человек, зачастую он часто ограничен во времени. Занятость родителей является актуальной проблемой взаимодействия образовательного учреждения и семьи. Родителям приходится адаптироваться к изменениям, происходящим в обществе и находить контакт с детьми, так как современные дети чаще предпочитают виртуальный мир, миру реальному.

Данное понимание подтверждается представленным опытом педагогов на международной конференции «#EdCrunch – Дальний Восток: Новые образовательные технологии в школе», которая состоялась в Дальневосточном федеральном университете (ДВФУ), в сентябре 2017 года на полях Восточного экономического форума, где на дискуссионных площадках преподаватели вузов, учителя общеобразовательных школ, педагоги дополнительного образования представили опыт, связанный с запросом родителей на качественные образовательные программы, делая акцент на том, что родитель сейчас проявляет активность в создании условий для удовлетворения интереса своего ребёнка к определённой предметной области.

Из доклада о состоянии системы дополнительного образования детей в Российской Федерации за 2016 год [4], подготовленный авторским коллективом Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ, дети 5-7 лет в количественном плане занимают второе место по посещаемости кружков учреждений дополнительного образования: 10-14 лет – 44,1 %, 5-9 лет – 37,4 %, до 5 лет – 2,4 %, 14-17 лет – 14,4 %, 18 лет и старше – 1,7 %.

За четыре года выстраивания взаимодействия с родителями в условиях реализации авторских эколого-биологических программ на базе Океанариума г. Владивостока в 2014-2015 г., в эколого-биологической студии «Белёк» в 2016-2017 г. на базе «Приморского океанариума», мы решали проблему: как создать условия для отслеживания активности

родителя в образовательном процессе в условиях работы эколого-биологической студии?

Согласно определению авторов коллективной монографии под редакцией В.М. Зеличенко, мониторинг – это «обособленная деятельность по наблюдению за состоянием некоего объекта (объектов) и (или) процессов, по анализу этого состояния и происходящих в нем изменений, а также прогнозированию состояния в будущем» [7, с. 22].

Данный опыт показал, что активность родителя проявляется в разных уровнях участия в образовательном процессе.

Первый уровень – участник образовательного процесса (у родителя нет желания включаться в образовательный процесс).

Второй уровень – активный участник на уровне взаимодействия с ребёнком (интересуется содержанием, создает условия для выполнения индивидуальных заданий ребёнку).

Третий уровень – субъект образовательного процесса, что предполагает (активное включение родителя в процесс познания вместе с ребёнком: заполнение родителем контента детской странички, предложение помощи и участие в проведении мероприятий, принятие роли «проводника» в определенных видах деятельности, которые предлагает он сам).

Согласно полученному опыту в рамках реализации программы эколого-биологического направления, мы апробировали средство, которое способствует проявлению субъектного начала у родителей: это создание педагогом интерактивной образовательной площадки для выстраивания взаимодействия: педагог-родитель-ребёнок.

Интерактивность образовательной площадки предполагает взаимодействие ребёнка с миром визуализации («я», сверстники, мои образы, мир живых организмов - фотографии, видеосюжеты, детские зарисовки с музейных экспозиций) и с миром Других (включенность родителей в совместную деятельность с ребёнком, с опорой на его интерес). К критериям такой площадки мы относим:

Первый критерий - движение. Эта характеристика касается выстраивания связей, цепочек действий на сайте, когда ребёнок и родитель могут переходить от информации к деятельности, от дельности к визуализации, где работают живые ссылки, в результате создаётся эффект движения на площадке.

Второй критерий - выбор. Для родителя предлагаются востребованные рубрики, для ребёнка выбор деятельности и визуализации (фотографии, раскраски, интерактивные упражнения, видеосюжеты).

Третий критерий - ролевая раскладка (включение в обучающее видео персонажей, которые предлагают выполнить задания). Так ребёнок знакомится с игровым способом освоения мира.

Четвёртый критерий: пошаговость предполагает подачу информации, согласно выстроенной педагогом структуре встречи: информация, живые ссылки, визуализация, интерактивные онлайн-игры, образец для создания собственного ребёнком продукта [10].

Пятый критерий: включенность родителя в процесс наполнения содержания сайта и фиксации новых идей для поддержания интереса ребёнка в рамках пройденной темы.

Остановимся подробнее на этапах пробуждения субъектного начала у родителя в условиях реализации эколого-биологических программ в студии «Белёк». На каждом из этапов происходит усложнение и развитие целей, содержания, методов, средств.

На первом **стимулирующем этапе** (время вхождения в программу), мы создаем группу на сервисе WhatsAppMessenger – это кросс-платформенное приложение для смартфонов, позволяющее обмениваться сообщениями, здесь же можно увидеть, как происходит принятие многих решений группой родителей.

На втором **организационно - деятельностном этапе** создается сайт на платформе GOOGLE, где родителям предлагается ознакомиться с содержанием сайта, пополнение которого предполагает поддержание родительского интереса ко всем событиям, происходящих на очных встречах педагога с детьми посредством загрузки фотографий, создания тематических альбомов. Включение интерактивных сервисов активизирует

родителей на совместную деятельность с ребёнком: learningapps.org; привлекает внимание к той деятельности, которая захватывает ребёнка, позволяет ему создавать творческие продукты.

Родитель в данном случае является активным участником процесса познания (заходит на сайт, создает условия для выполнения ребёнком индивидуального задания, ведёт совместную «творческую ленту», обогащая контент площадки).

На сайте педагогом создаются личные странички детей, наполнение которых зависит и от педагога, и от активности ребёнка, а также включенности самого родителя (ему предстоит включиться в наполнение контента личной странички ребёнка: вопросы, творческие работы).

Работа с детскими вопросами на личных страничках – весомый ресурс для поддержания детского интереса к определенной области знаний, возможность ребёнка ощутить значимость задаваемого вопроса, желание родителя создать условия для удовлетворения познавательной потребности ребёнка вне студии (совместно разобраться в поиске ответа на вопрос, чтобы поделиться с Другими своими открытиями). Этот процесс требует особой подготовки родителя, если он не владеет навыками использования интернет сервисов, выстраивания взаимодействия педагога с родителем. Результат включения родителя можно такого можно отследить по заполняемости странички ребёнка.

На третьем **результативном этапе** родителям предлагается участие в совместной полевой практике с ребёнком для поддержания его интереса к предметной области: морская биология.

Опыт работы в 2016-2017 году в эколого-биологической студии «Белёк» показал, что активность родителей возрастает, если между родителями устанавливаются не просто дружеские, а партнёрские отношения. Создать условия для таких отношений не просто, в данном случае недостаточно электронных средств общения. В связи с этим нами была разработана совместная программа полевой практики с отделом экологического просвещения Дальневосточного Морского заповедника на о. Попова, которая показала свою эффективность во включении родителей в процесс познания совместно с ребёнком, когда родитель выступил как субъект педагогического процесса в полевых условиях.

В качестве прогноза на будущее, мы посчитали необходимым включить родителей в семейную проектную деятельность, которая будет разворачиваться на второй год посещения ребёнком эколого-биологической студии «Белёк» и выстраиваться на интересе ребёнка к определённой предметной области познания, объекту наблюдения. В перспективе такой опыт требует осмысления, в какой мере имеет место активность родителя, чтобы ребёнок чувствовал себя первооткрывателем, так как родитель может выступать и в роли проводника и в роли партнёра.

Литература

1. Абраухова В.В. Развитие творческой направленности личности воспитанников учреждений дополнительного образования: автореф. дисс. докт. пед. наук. – Пенза, 2012.
2. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. – 1997. – № 9. – С. 6-8.
3. Бестужев-Лада И.В. Восьмая подсистема образования. А может быть, первая? // Внешкольник. 1997. № 3. С. 11 – 16.
4. ДОКЛАД о состоянии системы дополнительного образования детей в Российской Федерации [Электронный ресурс] / Под ред. авторского коллектива НИУ ВШЭ: Косарецкий С.Г., Абанкина И.В., Абанкина Т.В., Куприянов Б.В. и др. Режим доступа: <https://goo.gl/xNR8J3> свободный. — Загл. с экрана.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология -- Ростов-на-Дону:Феникс,1997.-480с., с. 111
6. Ларченко Ю.А. Педагогические условия взаимодействия учреждения дополнительного образования детей с семьей: дис. ...канд. пед. наук Магнитогорск, 2007. 167с.
7. Разработка методологии мониторинга системы дополнительного профессионального образования: коллективная монография / М. Л. Агранович, О. В. Зайцева, В. М. Зеличенко и

др.; под ред. В. М. Зеличенко. 2-е изд., перераб. Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2011. - 167 с., с.22

8. Скрыпникова Е.М. Участие детей в принятии решений как механизм реализации концепции дополнительного образования // *Siberian Pedagogical Journal*. - 2017. - № 1. – С. 41-48.

9. Смольников Е.В. Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике: (историко-педагогический анализ): дис. канд. пед. наук. Ульяновск, 2006, 229с.

10. Черных Т.В. Дидактические возможности ИКТ в деятельности педагога, работающего с детьми старшего дошкольного возраста в условиях дополнительного образования. // Материалы всероссийской научно-практической конференции: «Человекоразмерное образование: проблемы педагогических практик в России и странах Азиатско-тихоокеанского региона». Владивосток: ДВФУ, 2016, - 305с., 68с.

© Т.В. Черных, 2018

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА

«УНИВЕРСИТЕТ И РАБОТОДАТЕЛИ: ФОКУС - ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ»

УДК 378.4

*Dr Roberto Bergami,
Visiting Professor,
University of South Bohemia in Ceske Budejovice,
The Czech Republic,
rbergami@jcu.cz*

*Ms Anna Gontmakher,
Lecturer, Victoria University,
Melbourne, Australia,
Anna.Gontmakher@gmail.com*

PRACTITIONERS AS TEACHERS: FORGING CLOSER TIES BETWEEN UNIVERSITY AND INDUSTRY

Abstract. *There is continuing dialogue across the world on making university education more readily applicable to the workplace, by introducing a curriculum that has a greater component of more practical and applied content.*

There are challenges to this approach, including being able to develop cross- institutional relationships between the university and external organisations, as well as finding individuals who are prepared to be involved in the delivery of instructional material, be it directly, through guest lectures, or indirectly by making authentic artefacts available for classroom instruction.

This paper discusses an in-house conference, organised for international trade students to maximise student exposure to practitioners, from both government and private enterprise. The conclusion is that events like these appear to be well received and beneficial to student learning, as well as leading to the perception of enhanced employment prospects on completion of the overall study program.

Keywords: *University-Industry partnerships, curriculum development, authentic industry artefacts.*

Introduction

It is generally accepted that enterprises and universities have differing views about the skill sets students completing their degrees should possess in order to successfully enter the workforce. Employers would, of course, always prefer someone in preference to a novice, but in the case of a fresh university graduate experience is not necessarily what they can bring to the workplace. Instead, there is reliance on what has been learned during their educational course and what skills have been acquired. The generic soft skills are important, as is the core content of the subject matter taught as there needs to be at least a broad understanding of the industry and how it operates.

It would be fanciful for an employer to expect that a new employee would be inherently familiar with the processes and practices of their organisation, if they have not worked there before, and no course of study could possibly offer those skills so specific to the enterprise. Consequently reliance must be made on broader technical skills that enable a new graduate to reasonably quickly become competent and productive in the new workplace.

This leads us the questions of content and relevance. Just how much influence should industry have over curriculum development is a topic of ongoing debate. Whilst it is important for the educator to determine how the skills sought by employers are best imparted onto students, there is still a need to make sure the skill set developed is attractive to the employer, otherwise there is little opportunity for a job.

Closer co-operation between universities and enterprises in developing an attractive skill set has been widely recognised. The Ministers responsible for higher education in the 47 countries of the European Higher Education Area (EHEA), in their 2012 Bucharest Communiqué acknowledged the need to improve «cooperation between employers, students and higher education institutions, especially in the development of study programmes that help increase the innovation, entrepreneurial and research potential of graduates» [1].

The above statement was further amplified in another communiqué of 2015 that, in part, stated:

Thanks to the Bologna reforms, progress has been made in enabling students and graduates to move within the EHEA with recognition of their qualifications and periods of study; study programmes provide graduates with the knowledge, skills and competences either to continue their studies or to enter the European labour market... We will support higher education institutions in exploring diverse measures to reach these goals, e.g. by strengthening their dialogue with employers, implementing programmes with a good balance between theoretical and practical components, fostering the entrepreneurship and innovation skills of students and following graduates' career developments [2].

The situation in Europe is not different in other western democracies, including Australia, with the Learning and Teaching Academic Standards for Australian undergraduate degree programs «further underscoring the importance of work-readiness in business graduates» [3]. Typically, universities have sought to engage employers in a number of ways. Forging closer relationships by engaging them in participation at course advisory meetings when either a new course is proposed, or an established one is due for review. Other engagement approaches have included sponsorships for student prizes and also internships, paid or voluntary as the case may be. What has been slower in developing seems bringing practitioners into the classroom. The reasons for these are various, including:

- Time availability. Practitioners have a duty to their employer and may not find it so easy to 'fit in' a class during their busy schedule;
- Unwillingness to educate face-to-face in a classroom. In our experience this has been the fear of 'failure' to deliver the right material at the right pitch; and
- Inability to share information with the students, as the employer is not prepared to share authentic artefacts due to commercial-in-confidence considerations.

The focus of this paper is on how to enhance the student learning experience through practitioner participation via a specific event: a student conference in a specific specialisation unit of study: BEO 2004 International Trade Practices. Some of the reasons for wanting to include practitioner participation include: providing a link to the professional world student may be employed in on completion of their studies [4]; providing a professional role model students to aspire to in the future; and providing an opportunity to learn from organisations they would not routinely encounter during their course of study.

The paper firstly considers the skill set students are expected to acquire during their semester of study, subsequently explaining how the conference was arranged and who participated and finally evaluating the success of the conference based on participating students before concluding this is a worthwhile educational experience.

Graduate Capabilities

Each university in Australia has graduate capabilities as part of the learning outcomes and whilst there is a common set of these capabilities, not all of them individually apply to each unit of study. In the case of BEO 2004, the graduate capabilities are:

In addition to discipline knowledge, skills and their application, the study of this unit is intended to contribute to students developing the capabilities needed to be: Adaptable and capable 21st century citizens who can communicate effectively, work collaboratively, think critically and solve complex problems based on the following underpinning concepts: a) Identifying, anticipating and solving problems ranging from simple to important, complex and unpredictable problems. b) Accessing, evaluating and analysing information. c) Effective communication using known and yet

to be developed tools in many contexts. d) Using effective interpersonal skills collaborate with and influence, their personal, work, and community networks locally and globally.

As part of their graduate capability development, students work collaboratively in group assignments and they have to work out practical problems based on incomplete information, so they need to do additional independent research to solve complex problems that are designed to simulate aspects of the international trade environment. Consequently, any contact students may have with practitioners is useful for their fact-finding and problem-solving assessment activities. With this in mind, the idea of a student conference germinated. In this case the focus was on embedding more employability skills in the curriculum, a high priority for universities in Australia [5].

Organising the student conference

Private and public organisations that would be able to provide relevant information to the students were firstly identified and subsequently contacted. Practitioners were identified through professional networks and contacted to determine whether they would be willing to do a presentation to the students of approximately 45 minutes' duration. At the time of contact, the purpose of the presentation was discussed with them. Once they agreed, they were subsequently notified of the time date and place of the conference, which was held over two days during the semester break as a professional event.

A total of twelve speaker organisations were drawn from a variety of sectors related to international trade activities, including government units (Customs, Biosecurity, and AusIndustry) and private enterprise (bankers, lawyers, insurers, industry associations representatives and logistics providers).

Speaker presentations were made available to the students, via their e-learning webpage at the conclusion of the conference.

Conference evaluation

Students were asked to complete an evaluation questionnaire at the end of the conference. The questionnaire comprised 10 questions. 75 responses were received. The questions asked were:

1. I learned more at the conference than in a similar period of classroom teaching.
2. The conference improved my understanding of international trade practices.
3. The presentations at the conference accurately reflected the theme of the conference.
4. What I learned at the conference will improve my future employment prospects.
5. The conference provided a better learning environment than traditional lectures and tutorials.
6. I would recommend conferences like this one to other students.
7. The conference improved my understanding of the importance of the WTO and its agreements.
8. The conference venue was very good.
9. The conference was well organised.
10. Overall, how would you rate this conference as a learning experience?

The summary of responses is shown at Table 1.

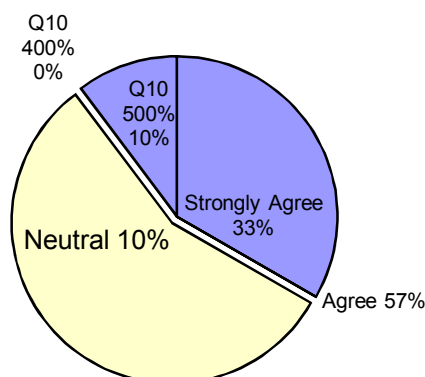
Table 1. Student Conference evaluation – summary of responses

Question	% of responses					Total
	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree	
Q1	15	54	31	0	0	100
Q2	31	64	5	0	0	100
Q3	38	56	5	0	0	100
Q4	21	54	26	0	0	100
Q5	21	44	33	3	0	100
Q6	23	51	26	0	0	100
Q7	31	49	18	3	0	100
Q8	23	59	18	0	0	100
Q9	41	54	5	0	0	100
Q10	33	56	10	0	0	100

The overall satisfaction rate at Question 10 is quite high, with no negative responses (Disagree/Strongly Disagree), as shown in Figure 1.

Figure 1. Question 10 responses

Overall, how would you rate this conference as a learning experience



In fact, the satisfaction rate for all questions was extremely positive.

Conclusion

In conclusion, the idea of hosting a student conference appears to be well received by the students, based on their evaluation. The information and the experience of participating at the conference was for some extremely rewarding.

Based on conversations with the students, some were surprised to learn of the existence of some of the organisations and others expressed an interest to pursue careers with them, such as bio-security and customs.

The conference appears to have achieved its main goals: involve practitioners in classroom teaching, exposes students to professional roles models, and provide the students with up-to-date industry practical knowledge.

This paper focuses on one conference with a small numbers of participants, so care should be taken in interpreting the results, but at least anecdotally the evaluation appears to confirm there is educational value in pursuing these initiatives.

There is scope for more research with additional conferences and also to have presenters evaluate their experiences and ideas about this event.

Bibliography

1. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bucharest, 26-27 April 2012, p.2, available at: https://media.ehea.info/file/2012_Bucharest/67/3/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf
2. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Yerevan, 14-15 May 2015 pp. 1-2, available at: https://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
3. Jackson, D., Sibson, R. & Riebe, L. (2013). Delivering work-ready business graduates-keeping our promises and evaluating our performance. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 4 (1), pp. 2-22.
4. Kamoun, F. and Selim, S, 2007, A Framework Towards Assessing the Merits of Inviting IT Professionals to the Classroom. *Journal of Information Technology and Education*, 6, 81-103
5. Woodley, C. and Armatas, C. (2010) Teamwork: The process and the Product – What Students Think. *The International Journal of Learning*, 17(4), pp. 527-537.

© Roberto Bergami, 2018

© Anna Gontmakher 2018

Москвина Наталья Борисовна,
доктор педагогических наук, профессор,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
nat200162@yandex.ru

Машовец Светлана Павловна,
доктор педагогических наук, профессор,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
pechenuksp@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И РАБОТОДАТЕЛЯ: ПРОБЛЕМНЫЕ ТОЧКИ

Аннотация: в статье рассматриваются две проблемные точки во взаимодействии вузов и работодателей. Первая – это количество и качество формулировок заданных компетенций как ожидаемых работодателем результатов образования. Вторая – состояние производственной практики, нереализованность в ней потенциала сотрудничества университета и работодателя.

Ключевые слова: ожидания работодателей, компетенции, производственная практика, взаимодействие вуза и работодателя.

Annotation: The article contains an analysis of two problematic points in the interaction of universities and employers. The first problematic point is the quantity and quality of the formulations of the competences as the results of education, which are expected by the employer. The second point is the state of the students' practice. The authors argue that the potential of cooperation between the university and the employer is not realized in the practice.

Keywords: expectations of employers, competencies, students' practices, interaction of the university and employer.

Необходимость взаимодействия вуза и работодателя ни у кого не вызывает сомнения. Немало работ посвящено обоснованию значимости этого взаимодействия для профессиональной подготовки будущих специалистов, описанию форм этого взаимодействия. Среди этих форм – участие работодателей в формировании и формулировании заказа на работника, по сути – формулирование компетенций, которыми должен овладеть выпускник вуза; экспертиза основных образовательных программ по направлениям подготовки; совместная организация (на основе совместной заинтересованности) производственных практик; участие работодателей в научных и профориентационных мероприятиях вуза; привлечение их к итоговой аттестации; базовые кафедры вузов на предприятиях и наоборот – профильные лаборатории предприятий и организаций-партнеров на вузовских площадках; работа ведущих специалистов работодателя в качестве преподавателей; открытие на базе вузов корпоративных учебных центров; совместное участие компаний и вузов в федеральных программах; именные стипендии предприятий для обучающихся по программам высшего образования; дни открытых дверей; ярмарки вакансий и др. [5; 6; 2; 9].

Наверняка возможны и другие – не менее интересные формы. Однако, представляется, что и названных вполне хватило бы, будь они действительно качественно организованы. Мы готовы оптимистично предположить, что есть университеты, в образовательном процессе которых взаимодействие названных субъектов (вуза и работодателя) не номинально, а вполне реально. Очевидно, что есть целые сферы экономики и вузы соответствующего профиля, где ситуация развивается именно так.

По данным Левада-Центра, расширяют сотрудничество с вузами, прежде всего

компаниях среднего и крупного бизнеса. В 2012-2013 году примерно две трети таких компаний реализовали те или иные совместные мероприятия с вузами. Нам не удалось обнаружить данных о том, как сказалось ухудшение экономической ситуации на этом взаимодействии, но, скорее всего, не лучшим образом. Не менее важным фактором (кроме масштаба компании), влияющим на сотрудничество с университетами, является наличие в компании развитой кадровой политики: согласованные планы обучения работников, выделяемый на это бюджет, специальные структуры, занимающиеся этими вопросами. Еще один значимый фактор – степень вовлеченности предприятия в процессы обновления технологий и оборудования. Согласно тому же исследованию Левада-Центра, компании, проводящие, или планирующие проводить модернизацию, почти в 2,5 раза чаще сотрудничают с вузами, чем компании, не обновляющие и не собирающиеся обновлять технологии [9, с. 172].

Университет, в котором мы много лет проработали, подразделение университета, в котором работаем в настоящее время, и отрасли, которые пополняются выпускниками этих университета/подразделения, нельзя назвать высокотехнологичными и крупными компаниями, и взаимодействие с работодателями нельзя назвать оптимальным.

О серьезных проблемах в данном вопросе свидетельствует и наш многолетний преподавательский опыт, и немалое количество публикаций, затрагивающих эту тему, применительно к вузам разного профиля.

Выделим несколько позиций в обсуждаемой теме. Первая из них касается, условно говоря, совместного целеполагания, т.е. формулирования тех компетенций, которые востребованы работодателем, и развитие которых (на приемлемом уровне) должен обеспечить вуз.

Не беремся судить о профессиональных компетенциях, это требует соответствующей профильной подготовки. Обратимся к общекультурным и общепрофессиональным. Их необходимость определяется тем неоспоримым фактом, что на рабочее место приходит не машина, выполняющая те или иные профессиональные функции, а целостный человек.

Первое, что приходит в голову при знакомстве с перечнем этих компетенций, это их иноязычность – вузы и работодатели говорят на разных языках. Псевдоакадемичность, утяжеленность формулировок большинства компетенций создает впечатление, что они (такие формулировки) нужны только для того, чтобы никто и никогда не смог адекватно оценить, сформированы ли эти компетенции на самом деле. Их оценивание представляется задачей, еще менее реалистичной, чем известное нам с детства «пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что».

Кроме того, как утверждает Е.М. Кузнецова, многие компетенции, особенно общекультурные, сформулированы таким образом, что они не соотносятся ни с каким практическим результатом деятельности. Следовательно, их сформированность невозможно проверить с помощью известных контрольных процедур [5].

Полагаем, к этому утверждению приходит каждый, кто взглянет на «критерии и показатели» оценки сформированности компетенций (отраженные в соответствующих картах компетенций, «разрабатываемых» вузами. Если прибегнуть к самым простым математическим процедурам, и подсчитать, сколько параметров должны удерживать преподаватель и работодатель, проводящие итоговую аттестацию (ведь это комплексная проверка результата полученного образования, читай: сформированности компетенций) то получается примерно следующее: 44 компетенции, «разложенные» по компонентам на «знает», «умеет», «владеет» и на три уровня сформированности каждого из этих компонентов. Итого: 396 параметров – по направлению экономика [7]. Например, «планируемые результаты обучения по уровням (этапам) освоения компетенции и критерии оценивания результатов обучения» по направлению «педагогическое образование» с двумя профилями, разработанные Саратовским национальным государственным исследовательским университетом им. Н.Г. Чернышевского, представляет собой 170-страничный «документ», в котором заложены 27 компетенций (ОК, ОПК, ПК). Каждая из

них представлена на трех уровнях, в трех компонентах (знать, уметь, владеть), и каждый из этих компонентов каждого из трех уровней описан по баллам, названным критериями, в диапазоне от 1 до 5. Итого, необходимо дифференцировать 1215 параметров [8]. Как может выпускник все это проявить, а экзаменационная комиссия оценить в ходе написания/чтения и защиты выпускной квалификационной работы, или в ходе ответа на экзамене, даже если этот экзамен тем или иным образом включает в себя практическую часть (что не стало массовой практикой и обязательным требованием)? Вопрос не риторический, но ответа на него мы найти не смогли. Нельзя не согласиться с оценкой О.А. Донских: «крайне некачественные стандарты и матрицы соответствий, не ведущие ни к какому результату, кроме методического пенообразования» [по: 3, с. 152].

При этом, когда представители вузовского сообщества и работодатели дают неформализованные ответы на вопросы о профессионально важных и нежелательных качествах своих выпускников – молодых специалистов, их ответы во многом совпадают.

Среди значимых работодатели называют следующие: ответственность, инициативность, активность, целеустремленность, работоспособность, трудолюбие, желание развиваться, клиенториентированность, обучаемость, лояльность и т.п.

В вузовский перечень этих качеств входят: активность, готовность к обучению, инициативность, коммуникабельность, мобильность, адаптируемость на рабочем месте, ответственность, работоспособность, трудолюбие, профессионализм, целеустремленность и т.п.

Нежелательными для работодателей являются: лень, повышенная агрессивность и конфликтность, пассивность, вредные привычки, чрезмерная амбициозность, безынициативность и т.п., с точки зрения вуза – это: лень, безответственность, пассивность, отсутствие лояльности, завышенная самооценка, амбициозность, низкий уровень культуры и т.п.

Столь существенное совпадение по обеим группам характеристик обнаружено в исследовании В. Алтухова и А. Серебрякова, в котором приняли участие 110 вузов из всех регионов России [1].

Эксперты, в том числе, работодатели, сходятся во мнении, что выпускникам вузов не хватает навыков использования теоретических знаний для решения прикладных задач, навыков критического мышления, т.е. навыков более высокого порядка. Будущих специалистов надо учить не пересказывать профильные теории, а рассуждать, самостоятельно находить решения в сложных, нерутинных обстоятельствах, осваивать новую информацию [9]. В противном случае, образование становится «неподъемным багажом, а не инструментом свободной и своевременной адаптации к новшествам» [9, с. 169]. Думается, что формулирование целей, понятных, разделяемых обеими сторонами – и вузом, и работодателем – это не словесная эквилибристика, а реальные усилия по выработке общего языка.

Обратимся к другой стороне (форме) взаимодействия вузов и работодателей. Таковой, безусловно, является производственная практика. Опять же опускаем обоснование ее значимости и незаменимости в процессе профессиональной подготовки. Обратим внимание на качество ее организации и проведения, а, соответственно, на ее результативность. Еще раз подчеркнем, что не исключаем того, что есть вузы и профессиональные организации, которые в рамках практики продуктивно сотрудничают. Однако о неблагополучии в данном аспекте подготовки свидетельствует ситуация, описанная преподавателями медицинского вуза, но которая практически идентична ситуации в иных университетах.

Авторы констатируют, что медицинские и фармацевтические учреждения неохотно берут студентов для прохождения практик. У врачей и медицинских сестер нет времени и желания научить студента, да и пациент тоже не особенно рад быть своего рода «подопытным материалом». Обучение студентов, контроль за их деятельностью и т.д. не входит в должностные обязанности, не оплачивается дополнительно и вносит определенный дискомфорт в привычный распорядок рабочего дня. Те предприятия, которые принимают студентов для прохождения практики, нередко используют их в качестве бесплатной рабочей силы для выполнения работ, часто никак не связанных с будущей профессиональной

деятельностью [4].

Сами студенты, поставленные перед необходимостью самостоятельно искать базу практики, и не очень мотивированные на качественную профессиональную подготовку, нередко фальсифицируют практику, прибегают к разным уловкам, чтобы избежать ее – приносят «липовые» характеристики и отчеты.

По факту нередки ситуации, когда все три потенциальных участника этого процесса не проявляют к нему ни интереса, ни ответственного отношения. В итоге, в больничную палату, школьный класс входит беспомощный «специалист», не имеющий практических навыков, минимального опыта, который мог бы быть приобретен на практике. Эта ситуация усугубляется фактическим отсутствием (разрушением) института наставничества, при наличии которого выпускник мог бы хотя бы на первых порах профессиональной деятельности компенсировать дефицит практики. Думается, что никакие модные и эффектные формы взаимодействия вуза и работодателя не в силах заменить отсутствие их тесной связи в вопросе качественной организации производственной практики.

Мы обозначили две проблемные точки взаимодействия вуза и работодателя, ими не исчерпываются все проблемы. Однако именно названные представляются наиболее значимыми и ключевыми, ибо без устранения проблем в этих точках, сущностно не изменить характер взаимоотношений двух ключевых акторов системы профессионального образования.

Литература

1. Алтухов В., Серебряков А. Исследование проблем и перспектив трудоустройства выпускников вузов на современном рынке труда: вузы и работодатели 2009 [Электронный ресурс. Режим доступа http://www.profcareer.ru/lib/art_research_young_specialists2009.php].
2. Ендовицкий Д.А., Коменденко С.Н. Предприятия и вузы: мониторинг сотрудничества // Высшее образование в России. - 2016. - № 2. - С.5-14.
3. Каюмов О.Р. О границах применимости компетентностного подхода в высшем образовании // Высшее образование в России. – 2016. - № 4. – С. 150-155.
4. Красноручкая О. Н., Зуйкова А.А., Добрынина И.С., Комова С.Ю. Проблемы организации производственных практик в медицинском вузе и пути их решения // Национальная ассоциация ученых (НАУ) № III (8), 2015. – (Медицинские науки). – С. 30-33.
5. Кузнецова Е.М. Компетентностно-ориентированные образовательные стандарты: проблем реализации // Высшее образование в России. – 2016 - № 5. – С. 150-155.
6. Леушин И.О., Леушина И.В. Некоторые вопросы разработки и реализации образовательных программ в техническом вузе // Высшее образование в России. – 2016. - № 4. – С. 49-54.
7. Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма [Электронный ресурс. Режим доступа: <http://umu.sportedu.ru>].
8. Саратовский национальный государственный исследовательский университет им. Н.Г. Чернышевского [Электронный ресурс. Режим доступа <http://www.sgu.ru/>].
9. Характер взаимодействия российских компаний и системы высшего образования глазами работодателей: Итоги опроса 2013 г., по данным Левада-Центра // Вопросы образования. – 2014. - № 1. – С. 162-175.

© Н.Б. Москвина, 2018

© С.П. Машовец, 2018

Томилов Владимир Анатольевич,
кандидат философских наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Уссурийск, Россия,
tomilov.va@dvfu.ru

О ГИБРИДНОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлена общая характеристика гибридной модели образования в контексте задач, решаемых институтом образования для современного общества, которые определяются как статические (фенотип) и динамические (генотип). Они соотносятся с изменяемыми и неизменяемыми при жизни людей свойствами индивида, требуя определения способа решения задач в контексте аристотелевского и галилеевского способа мышления.

Ключевые слова: гибридная модель образования, задачи образования, профессиональный отбор, выбор профессии, аристотелевский и галилеевский способ мышления.

Abstract. The article presents a general characteristic of the hybrid model of education in the context of the problems solved by the institution of education for modern society, which are defined as static (phenotype) and dynamic (genotype). They correlate with the properties of the individual that are variable and unchangeable in the course of a person's life, requiring the definition of a method for solving problems in the context of the Aristotelian and Galilean modes of thinking.

Keywords: hybrid model of education, the tasks of education, professional selection, choice of profession, Aristotelian and Galilean way of thinking.

Постановка проблемы

В русском языке слово «гибрид» – животное или растение, полученное в результате скрещивания генетически различающихся особей, а «гибридизация» представляет собой скрещивание организмов, разнородных в наследственном отношении [1, с. 130]. В научных исследованиях слово «гибрид» употребляется в различных контекстах.

Так, в медицине существуют «гибридные технологии» – это технологии, которые находятся на стыке живых и неживых систем, а в качестве ключевых направлений выступают нейротехнологии и нанотехнологии [2]. В образовании происходит становление новой гибридной модели университета, позволяющей преодолевать недостатки современной сферы высшего образования – повысить качество образования, снизить издержки, уменьшить зависимость университета от государственного контроля, переосмыслить квалиметрические подходы при оценке деятельности университета. Анализ достоинств и недостатков гибридной модели нового университета – это задача современной философии и социологии образования [3]. Также признается, что на современном рынке образовательных услуг наиболее перспективными являются гибридные модели, предлагающие blended learning – смесь онлайн и офлайн обучения [4]. В сфере образования она ориентирована на повышение качества обучения, удовлетворяющего требованиям заказчика, то есть соответствие знаний и умений выпускника учебного заведения требованиям работодателя. В силу того, что тестирование знаний студентов уже не дает достоверного ответа об уровне подготовки, важен как контроль знаний студентов, так и процесса их обучения, его организации, применяемых средств. Оценку качества знаний студентов, исключая недостатки аналитических зависимостей, могут обеспечивать нейронные сети (искусственный интеллект) и экспертные методы в составе гибридной экспертной системы (ГЭС) [5], которая должна быть построена и применяться в учебных заведениях.

Исследователями смешанное (гибридное) обучение связывается с моделью образования, совмещающей цифровую и традиционную формы обучения. Но в наши дни еще неизвестно, какой процент от общего объема образовательного процесса должен осуществляться в

цифровом виде, чтобы обучение признавалось «смешанным» (*гибридным*) [6]. Интерес к *смешанному (гибридному) обучению* возникает, когда в 2006 году К. Дж. Бонк и Ч.Р. Грэхем публикуют «Справочник смешанного обучения: глобальные перспективы и локальные проекты», а сам термин Blended Learning (смешанное, *гибридное*, интегрированное обучение) входит в число методов обучения и активно используется учеными [7]. При этом авторы книги рассматривали *смешанное обучение* как *совмещение* различных способов и методов обучения, совмещение обучения в ходе непосредственного личного общения (лицом к лицу, face-to-face) с обучением в режиме онлайн, то есть с применением компьютерных технологий, максимально, как считается, повышающих эффективность обучения [8].

О *гибридной модели образования* целесообразно говорить в контексте тех основополагающих задач, которые с ее помощью решаются для общества – это способствовать становлению личности как гражданина; обеспечивать его профессиональную ориентацию и профессиональный отбор; создавать базу для последующего непрерывного [9, с. 13]. Если формирование личности имеет в виду свойства людей, которые возникают под влияние внешнего воздействия на человека, включая возможности института образования, то профессиональный отбор ориентирован на *неизменяемые* свойства: даны каждому от «природы». И случайно профессиональный отбор предшествует обучению, а исследования его результатов позволяют сделать вывод, что при удачном профессиональном отборе производительность труда повышается на 20-40%, не считая его высокие качественные показатели [10, с. 61]. В свою очередь, производительность очень напоминает *скорость* действия: в одном случае говорят о единице расстояния в единицу времени, в другом – о единице результативности в единицу времени. То есть суть производительности проста – это *результат*, деленный на *количество времени*, в течение которого получен: триста деталей в час, три управленческих решения в минуту [11, с. 49].

Для экономики важна производительность, а для остальных сфер жизни общества – *скорость*, проявляющаяся во взаимодействии между людьми, как и их отношения в группе друг к другу, если они различаются по скорости (генотип) осуществляемых действий. Каким образом институт образования, решая задачи формирования личности гражданина общества может учитывать *биосоциальную* природу человеческого индивида?

Цель статьи – характеристика *гибридной модели образования* в контексте задач, решаемых институтом образования для современного общества, которые определяются как статические (фенотип) и динамические (генотип). Поскольку они связаны с *изменяемыми* и *неизменяемыми* при жизни свойствами индивида, то требую для анализа аристотелевского и галилеевского способа мышления.

Аристотелевский способ мышления в образовании

В науках об обществе, включая и образование, сохраняет свое влияние аристотелевский способ мышления: одна из его кардинальных характеристик состоит в приписывании свойств, которые проявляет объект, самому объекту, его природе [12, с. 6]. С одной стороны, Аристотель был ориентирован лишь на ту совокупность непосредственно воспринимаемых признаков явлений, которые не определяют *динамику* явлений (современная биология называет их *фенотип*), а также еще не проводил различия между *фенотипом* и *генотипом*, поэтому и способ мышления принимал форму оперирования парами противоположностей – «холодный-теплый», «сухой-влажный» [13, с. 57, 61], а в контексте индивида – «добросовестный-недобросовестный» работник, «престижная-непрестижная» профессия. Признание значения добросовестного работника или нравственной личности, с которыми связывается процветание общества, превращает их в цель воспитания и образования индивида, стимулируя поиск эффективных средств для формирующего воздействия (фенотип) на индивида. И при этом Аристотель признает: люди действуют «...согласно со своими способностями, развитыми привычкою» [14, с. 15], руководствуясь сознанием и волей, а не под влиянием случайных обстоятельств.

Современные философы справедливо заметили, что в своем творчестве «... Аристотель отрицал некоторые единичные вещи – например, боль...» [15, с. 49]. Иными словами,

вызывающее *боль* действие привычным не становится. В силу того, что *чувство боли* заключено в первичной мотивационной системе человека, оно «...регулирует или, вернее сказать, фильтрует наше восприятие» [16, с. 15, 27]. Имеет значение и то, что ориентация на *привычки* к действиям позволяет не учитывать замечание Платона. Описывая идеальное «Государство», а оно есть «большой человек», Платон утверждает: «...ведь и тело человека, в котором ...длина ног, ...величина других членов нарушает меру, не просто безобразно: когда всем его частям приходится работать сообща, оно то и дело подпадает утомлению или судорогам, делается неустойчивым, падает, оказываясь само же для себя причиной нескончаемых бед» [17, с. 495]. Устойчивость тела человека, как и «Государства», исключая падение, достигается становлением *общей скорости*, когда одна из частей целого *снижает скорость* до сильного всем частям уровня, превращая его в целое с *соразмерными* (симметрия) частями.

Устойчивость современному обществу обеспечивает образование, точнее – модернизация образования. В контексте аристотелевского способа мышления она может быть рассмотрена на примере Финляндии и США.

Финляндия входит в число стран с наиболее эффективными процедурами отбора учителей. В 2007 году на общенациональном уровне введен обязательный первый этап отбора абитуриентов на педагогический факультеты, состоящий из экзаменов и тестов. Соискатели с высокими результатами допускаются ко второму этапу, где тестируются по методикам, выявляющим коммуникативные навыки, готовность обучаться, академические способности, мотивацию к самой учительской работе, как и на отношение к детям. В конце обучения все будущие учителя проходят тест на профессиональную компетентность, устраиваемую в школах, в которых они хотят работать. Чтобы отбор осуществлялся успешно, количество мест на педагогических факультетах специально ограничивают [18, с. 262]. При этом речь идет о профессиях, которые имеют массовый характер.

От образования в Финляндии отличается постановка образования в США, где учительство – одна из массовых профессий (3,4 млн. учителей начальной и средней школы). В ходе модернизации признается, что массовая профессия не может быть построена на отборе одаренных абитуриентов, учителей пока нельзя заменить компьютерами. Улучшение педагогического образования опирается на следующие выводы: о недостатках педагогических кадров судить сложно; как непросто определять и качество их преподавания, поскольку эта категория пока с трудом поддается измерению. В понимании сути эффективной работы учителя специалисты еще не достигли даже ежиного понимания. Признается и то, что сам по себе процесс модернизация образования – это дорогостоящее мероприятие. В связи с этим лица, которые принимают решение о модернизации образования, в реальной жизни руководствуются совокупностью доступных исследовательских данных. Именно: модернизация системы образования в том случае может быть проведена *недорого*, если опирается на стандарты компетенций педагогов, также и аккредитацию программ (специальностей) внутри педагогического факультета (предоставление документов), аккредитацию факультета, педагогического вуза. К безусловным достоинствам аккредитации относится ее комплексность. В силу того, что параметры аккредитации постоянно изменяются, то и не считается, что найден ее оптимальный вариант. В наши дни в США обсуждаются *клиническая модель* образования (связь теории с практикой, а также развитие партнерских отношений вузов со школой), *модель добавленной стоимости* (оценка работы факультета по достижениям выпускников). Анализируются и *альтернативные программы* (выпускники непедagogических вузов могут проходить краткий курс подготовки учителя), *технологические инновации* (информационные технологии – видеолекции и виртуальные практики, массовое открытие курсов онлайн). Рекомендация для педагогических вузов: обновление стандартов, аккредитация, привлечение талантливых абитуриентов, введение магистерских программ через аккредитацию, которые позволят всем талантливым учителям в любом возрасте получить степень магистра, повысить квалификацию, зарплату и добиться более высоко статуса. Педагогические вузы смогут подготовить новое поколение учителей, которые начнут карьеру сразу с магистерского уровня [19, с. 136-155]. Отечественные исследователи считают: опора на опыт передовых стран

может привести к тому, что в российском образовании увеличится число специалистов, готовых не только принимать реформы «сверху», но также быть и инициаторами grassroots innovation – массовых инноваций, или инноваций на местах [20, с. 196].

Итак, модернизация образования в обществе призвана стимулировать его изменение, но большинство теорий об изменениях в общества, разработанных в контексте аристотелевского способа, рисуют сравнительно *статичную* картину. В том смысле *статичную*, что они не учитывают такой специфический параметр как «...скорость, с которой происходят... взаимоотношения» между людьми, тем самым формируя *темп* (лат. *tempus* время) их совместной жизнедеятельности, а поэтому не ставят целью «...измерить продолжительность отношений» [21, с. 16-17]. В неявном виде (имплицитно) различие в *скорости* действий у индивидов связано с профессиональным отбором, например, учителей (Финляндия), но он понимается в «узком» смысле слова, когда налицо субъект (кто отбирает), цель отбора (ради чего) и объект отбора (кого отбирают). И в этом случае речь не идет о профессиональном отборе в «широком» смысле слова – это уровень общества в целом, когда нет субъекта, контролирующего автодинамические связи, а они могут не отвечать интересам человека и общества. Характеристика таких связей и предполагает анализ в контексте галилеевского способа мышления.

Галилеевский способ мышления в образовании

По Г. Галилею, любой объект проявляет свои свойства во взаимодействии с другими объектами: его свойства есть характеристика не объекта, а конкретных взаимодействий с другими объектами. Так, вес тела – не имманентно присущее «природе» свойство, а характеристика взаимодействия с гравитационным полем Земли [12, с. 6-7]. В совместной (группа) деятельности, если ее рассматривать в контексте галилеевского способа мышления и результатов профессионального отбора, есть работники с различной (генотип) *скоростью* действий, в процессе взаимодействия которых возникают латентные (скрытые) *эрготемпоральные* работники (от гр. *ergon* работа + лат. *tempus* время)³, а их внешним проявлением выступает и *скорость* индивидуальных действий, и *темп* совместной (группа) работы.

Исследователи отмечают: в группе работников всегда существуют схемы коллективных действий, позволяющие ей рассчитывать «нормальный», то есть приемлемый уровень выработки, когда цель достигается путем понижения в этой группе интенсивности труда до уровня наименее производительных рабочих, а средством может выступать как внутригрупповая солидарность, как и различные формы внутригруппового давления [22, с. 291]. Быстрый *темп* коллективной (группа) деятельности служит причиной, а желание его ускорить – стимулом для эмиграции («утечка мозгов»): одни группы работников «...живут и процветают, благодаря быстрому темпу, ...у других он вызывает отвращение, и в своем желании “избавиться от этой свистопляски” они идут на крайние меры» [21, с. 31-32], снижая *темп* коллективной деятельности до посильного членам группы.

По итогам профессионального отбора организация труда принимает форму « $p(t \pm c) = \uparrow 20-40\%$ », где «р» – работник, «т» – труд, « $\pm c$ » – удачный/неудачный отбор, а « $\uparrow 20-40\%$ » – колебание уровня производительности в зависимости от результата профессионального отбора. На латентном (скрытом) уровне будут представлены *единичные* работники – « $A(t+c) = \uparrow 20-40\%$ », « $B(t-c) = \downarrow 20-40\%$ »: эти типы различаются по производительности (« $\uparrow 20-40\%$ »/« $\downarrow 20-40\%$ »), как и те, которые возникают в совместной (группа) деятельности. Типы с однородными (гомогенными) участниками – « $C(A \leftrightarrow A) = \uparrow 20-40\%$ » и « $C(B \leftrightarrow B) = \downarrow 20-40\%$ » – также различаются по уровню производительности. Есть и группа, состав которой окажется неоднородным (гетерогенным), – « $C(A \leftrightarrow B)$ ». Чтобы группа « $C(A \leftrightarrow B)$ » трансформировалась в однородную с *общим темпом* работы для всех членов, необходимо *повысить/снизить* на 20-40% *скорость* действий; при этом *чувство боли*, запретив ее повышение, разрешит снижение: « $C(A \leftrightarrow B) = B \leftarrow A(\downarrow 20-40\%)$ » Еще в 1917 г. Александр Александрович Богданов писал, что существует такой закон: «... прочность цепи определяется наиболее слабым звеном,

³ В дальнейшем речь идет об *эрготемпоральных* *работниках*, то есть таких, которые совершают действия с той или иной *единичной скоростью*, трансформирующейся в *темп* их совместной работы.

а скорость эскадры – наиболее тихоходным кораблем» [23, с. 353]. И в этом случае условие повышения скорости эскадры – изменение состава кораблей («слабое» звено).

К единичным *эрготемпоральным* работникам применим тезис Сократа из «Домостроя» Ксенофонта, его ученика: «...Я как-то заметил, что от одной и той же профессии люди бывают одни чрезвычайно бедны, а другие чрезвычайно богаты...»; поэтому Сократ рекомендовал современникам выбирать работу *по силам*: «...надо браться за дело, которое по силам; а которое не по силам, того надо избегать...» [24, с. 69, 204]. Здесь, говоря словами Пьера Бурдьё [25, с. 60], производительность «...конвертируется в деньги и институционализируется в форме прав собственности...» работников как носителей способностей (генотип) от «природы»: работник типа «А» будет «богаче» (*convertere* оборачивать), чем работник типа «В». Аристотель устраняет причину проблемы, замечая: «...люди становятся богаче... путем сокращения расходов»; когда они совершенствуются и в своем достоинстве «...нравственном – скромность и трудолюбие» [14, с. 27, 30]. Но причина заключена в совместной (коллективной) работе, в особенностях *эрготемпоральных* типов работника, *скорость* действий которых посредством синхронизации трансформируются в *темп* их совместной (группа) работы, а сам этот процесс регулируется индивидуальным переживанием *чувства боли*.

Совместная (группа) деятельность людей, допуская замену («В/А») состава участников, трансформирует *гетерогенную* систему – « $C(A \leftrightarrow V/A) = \uparrow 20-40\%$ » – в *гомогенную* (с однородным составом), повышая производительность в форме « $C(A \leftrightarrow A) = \uparrow 20-40\%$ ». Чтобы устранить проявление закона «слабого» звена, или « $C(A \leftrightarrow V) = V \leftarrow A (\downarrow 20-40\%)$ », профессиональный отбор должен проводиться не в «узком» смысле слов, а в «широком» смысле. Пример профессионального отбора в «узком» смысле – отбор учителей в Финляндии, а промышленности – японская фирма, членство в которой может достигаться путем прохождения через систему отборочных тестов, которые созданы с учетом того, чтобы каждая новая группа работников начинала свой карьерный путь «...как максимально однородная по способностям группа» [26, с. 71], как группа работников « $C(A \leftrightarrow A) = \uparrow 20-40\%$ ». При этом профессиональный отбор в «узком» смысле, выступает элементом как организации труда в условиях его разделения, так и средством дифференциации членов общества по «богатству» (Сократ).

В условиях профессионального отбора в «широком» смысле слова роль его субъекта переходит к *структуре-синхронизатору* (*synchronos* одновременный), которая, формируя *темп* совместной работы при интенсивности максимального уровня, «производит» результаты, а они могут конвертироваться в *деньги*. Но не *институционализируется в форме собственности*: здесь нет субъекта, как нет и его права собственности. То есть *структура-синхронизатор*, «производя» максимальную интенсивность, или « $C(A \leftrightarrow A) = \uparrow 20-40\%$ », не проявляет себя как собственник результатов. В этом случае создается ресурс, принимающий форму *ренты развития* (*сверхдоход*) или *инвестиционной ренты*. Производительность труда, как и ее рост, являются следствием сознательных усилий индивидов как работников, так и автодинамической синхронизацией (гомогенность) различий по *скорости* (генотип) действий, но лишь при создании определенных условий. В состав условий могут входить:

- инфраструктура профессионального отбора в широком смысле слова (социально-экономическая рента: имеется в виду, что профессиональный отбор как элемент организации труда в условиях его разделения не ограничивается сферой тяжелого для здоровья человека труда или грозящего опасностями для общества – атомная промышленность, управление водным, железнодорожным, морским, другими видами транспорта; имеется в виду не человек, а общество в целом и в направлении его гуманизации, включая жизнедеятельность людей);

- способности работника от «природы» (генотип: имеется в виду, что профессия и ее выбор оказывают влияние на общество в целом; выбор профессии в его всеобщем характере, а поэтому он является нравственной проблемой);

- всеобщий (массовый) характер профессионального отбор (образовательная рента: отбор не профессии, а создание условий, включая сознание человека и отношение к миру, обеспечивающие профессиональному отбору не частный, а всеобщий (массовый) характер,

включающий в свою орбиту профессионально-массовый труд во всех сферах жизнедеятельности человека и общества).

Итак, галилеевского способов мышления приводит к выводу, что существует противоречие между *значением* (фенотип) профессионального труда в обществе (группа) и его *смыслом* (генотип) для человека, который произведен от условий его организации (ситуация). Устранить противоречие, которое в современном обществе связывает между собой значение и смысл труда, – это задача *гибридной модели образования*, а определение средства для ее решения может становиться предметом дальнейшего исследования.

Литература

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского. – М.: Азъ Ltd., 1992. – 960 с.
2. Молодые ученые обсуждают гибридные технологии в БФУ им. И. Канта // Электронный ресурс. URL: <https://ria.ru/education/20150825/1206104349.html>.
3. Богданов А.И. Эволюция идеи университета: прошлое настоящее, будущее // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1 (часть 1). URL: https://www.scie_nce-education.ru/ru/article/view?id=19138.
4. Рынок инженерной и ИТ-инфраструктуры 2017 // Электронный ресурс. URL: http://internet.cnews.ru/news/line/v_2016_g.obem_mirovogo_rynka_onlajnobrazovaniya.
5. Томашева Л.Ю. Система оценки качества знаний студентов дистанционного обучения // Ползуновский альманах. – 2010. – №2. – С. 196-198. URL: http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pa2010_2/pdf/196tomasheva.pdf.
6. Кузнецов В.В., Милов А.А., Лаптев Н.В., Рыбкина М.В., Минякова Т.Е. Гибридное обучение в дистанционном образовании // Электронное обучение в непрерывном образовании. – 2016. – №1 (3). – С. 49-59. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_26111539_44349801.pdf.
7. Кравцов В.В., Савельева Н.Н., Черных Т.В. Смешанное обучение как ответ на вызовы современному образованию // Образовательные технологии и общество. – 2015. – Т. 18, № 4. – С. 659-669. URL: <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.htmlю>.
8. Рубцов Г.И., Панич Н.В. Смешанное обучение: анализ трактовок понятия // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – №5 (32). – С. 102-108. URL: https://m_gi.mo.ru/upload/iblock/f21/panich.doc.pdf.
9. Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. – М.: Юристъ, 1997. – 304 с.
10. Дано по: Мялкин А.В. Способности и потребности личности: диалектика формирования. – М.: Мысль, 1983. – 260 с.
11. Архангельский А.Г. Организация времени. – СПб.: Питер, 2005. – 448 с.
12. Леонтьев Д.А., Патяева Е.Ю. Курт Левин – методолог научной психологии // Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – С. 3-20.
13. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. – М.: Смысл, 2001. – 503 с.
14. Аристотель. Риторика // Античные риторика. – М.: Изд. Моск. ун-та, 1978. – С. 15-164.
15. Рорти Р. Философия и зеркало природы. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. – 320 с.
16. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: «Питер», 2007. – 327 с.
17. Платон. Собрание сочинений в 4 т. Т. 3. – М.: Мысль, 1994. – 654 с.
18. Бражник М.О. Достижения школьного образования в Финляндии // Вопросы образования – 2010. – №3. – С. 258-264. URL: <http://ecsocman.hse.ru/vo/>.
19. Сидоркин А.М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. – 2013. – №1. – С. 133-155. <http://ecsocman.hse.ru/vo/>.
20. Королева Д.О., Хавенсон Т.Е. Портрет инноватора в образовании XXI века. – 2015. – №1. – С. 182-201.
21. Тоффлер А. Футурошок. – СПб.: Лань, 1997. – 467 с.
22. Радаев В.В. Экономическая социология. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 602 с.
23. Богданов А.А. Вопросы социализма: Работы разных лет. – М.: Политиздат, 1990. – 479 с.

24. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе. – М.: Наука, 1993. – 379 с.
25. Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социологи. – Том 3, №5, ноябрь, 2002. – С. 60-74. URL: https://ecsoc.hse.ru/data/2011/12/08/1208205039/ecsoc_t3_n5.pdf.
26. Дор Р. Различия японской и англосаксонской моделей капитализма // Анализ рынков в современной экономической социологии. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – С. 63-79.

© В.А. Томилов, 2018

УДК 378.14.015.62

Фишман Борис Ентийевич,
доктор педагогических наук, профессор,
Приамурский государственный университет
имени Шолом-Алейхема,
г. Биробиджан, Россия,
bef942@mail.ru

Кузьмина Богдана Сергеевна,
кандидат технических наук,
Приамурский государственный университет
имени Шолом-Алейхема,
г. Биробиджан, Россия,
kubos_84@mail.ru

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО ВУЗА И ФОРМИРОВАНИЕ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ В НОВЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. Социальное партнерство вуза рассматривается как фактор, предопределяющий множество жизненных и профессиональных ориентиров для студентов. Проанализированы понятие и особенности функционирования социального партнерства вуза. Показана необходимость специального развивающегося образовательного кластера, инновационная ориентация которого задают соответствующие жизненные и профессиональные ориентиры для студентов. Отмечается эффективность влияния такого кластера на формирование жизненных стратегий студентов в новых социокультурных условиях.

Ключевые слова: вуз, социальное партнерство вуза, жизненная стратегия студента, образовательный кластер, образовательный кластер региона, инновационная ориентация образовательного кластера.

Abstract. The social partnership of the university is regarded as a factor that predetermines a multitude of life and professional guidelines for students. The concept and peculiarities of the social partnership of the university are analyzed. The necessity of a special developing educational cluster is shown, the innovative orientation of which sets appropriate life and professional guidelines for students. It is noted that the influence of such a cluster on the formation of life strategies of students in the new social and cultural conditions is effective.

Keywords: university, social partnership of the university, life strategy of the student, educational cluster, educational cluster of the region, innovative orientation of the educational cluster.

Понятие «партнерство» используется достаточно широко и описывает добровольное сотрудничество двух или более сторон. Все партнеры договариваются действовать вместе для достижения намеченной общей цели. При этом они готовы разделить риски, права, ответственность, ресурсы и результаты [3]. Ясно, что разнообразие намеченных целей определяет вариабельность видов партнерства. В частности, для достижения социально значимых целей служат те или иные формы социального партнерства.

Социальное партнерство в широком смысле – это такая совместно распределенная

деятельность социальных субъектов (в том числе, представителей различных социальных групп), результатом которой являются позитивные эффекты, важные для всех участников этой деятельности. Можно считать, что возникновение конкретного социального партнерства означает появление людей и команд, берущих на себя ответственность за то, что происходит – при этом не абстрактно, не вообще, а именно там, где они живут и работают. Если при этом целевой группой партнерского взаимодействия являются дети, подростки или молодые люди, то «существенным ресурсом становятся не только деньги и вещи, но и многое другое: совместность (это когда вместе что-то делаем), образ успешного взрослого, ответственность за будущее одного конкретного ребенка... за город, в котором живем» [14].

Хотя в идеале все участники партнерства равны, в реальности интересы одного из них могут восприниматься как приоритетные. Такое положение дел может быть связано с разными причинами.

Во-первых, оно может проистекать из того, что кто-то из партнеров владеет ресурсом, критически важным для достижения целей партнерства (например, финансами). Как правило, следствием этого становится доминирование такого участника, нередко ведущее к неустойчивости партнерства и к его распаду, причем далеко не всегда после достижения намеченных целей.

Во-вторых, приоритетность может задаваться тем, что цель партнерского взаимодействия относится к той сфере деятельности, которая закреплена за одним из участников. В частности, если говорить о социальном партнерстве, цели которого «лежат» в сфере образования и воспитания молодого поколения, то не удивительно, что партнеры, принадлежащие к этой сфере, рассматриваются как приоритетные, «задающие» смысл партнерства.

Поэтому с точки зрения образования социальное партнерство понимается как «конструктивное взаимодействие всех общественных секторов по развитию системы образования в стране, созданию благоприятных условий для различных видов образования, включая самообразование» [2, с. 226]. Зачастую оно «рассматривается как разновидность социального взаимодействия, представляющее собой сопряжение действий различных социальных институтов, которое выражается в самоактуализации участников образовательного процесса, добивающихся позитивных изменений в образовательной сфере, т.е. перевода потенциальных форм системы образования в их актуальное состояние» [11].

В частности, при создании условий для профессионального самоопределения старшеклассников партнерство обеспечивается «совокупностью методов и инструментов, с помощью которых обеспечивается достижение партнерского взаимодействия сторон в реализации педагогической поддержки профессионального самоопределения учащихся» [17].

А в системе среднего профессионального образования социальное партнерство понимается как «система договорных организационных, педагогических и экономических отношений учреждений профессионального образования с работодателями, службами занятости, профсоюзами, родителями, ... ориентированная на подготовку конкурентно способного и мобильного специалиста» [10].

Что касается высшего профессионального образования, то здесь социальное партнерство нередко понимается как:

- взаимодействие вуза с субъектами экономической жизни в сфере труда для повышения эффективности профессионального образования и компетентности человеческого капитала [3].
- «мощное средство повышения эффективности профессионального образования и обучения, обеспечивающее связь образовательных услуг с экономической жизнью, сферой труда и необходимый баланс спроса и предложения квалификаций, умений и компетенций на рынке труда» [9, с. 4].

Для системы высшего профессионального образования социальное партнерство – это естественная форма существования, вне которой невозможно обеспечить качественную профессиональную подготовку выпускников, конкурентоспособных и мобильных на рынке труда. Оно строится на основе взаимовыгодных, конструктивных, долговременных отношений

потенциальных работодателей, вузов, органов власти и. Способствуя оптимальной адаптации выпускников к новым социально-экономическим условиям жизнедеятельности, оно позволяет:

- учитывать требования работодателей к подготовке специалистов;
- стимулировать инвестиции в развитие высшего образования;
- открывать возможности для организации эффективной практики студентов [15].

Такое понимание социального партнерства вуза предопределяет соответствующие варианты жизненных и профессиональных ориентиров для студентов. Оно ограничивает цели образовательной активности студентов возможностями, сформированными в рамках партнерства, которые могут быть определены и представлены для студентов вузом, например:

- стать конкурентоспособными квалифицированными работниками, умеющими адаптироваться к быстрым изменениям рынка труда;
- приобрести знания, умения, навыки и компетенции для повышения конкурентоспособности на рынке труда;
- быть способными удовлетворить потребности современного рынка труда;
- использовать возможность получить постоянное рабочее место по завершении практики или досрочно (см. [2], [7], [11] и др.).

Ориентиры такого рода, во-первых, внешние по отношению к личности студентов, и во-вторых, отображают традицию высшего образования готовить специалистов для страны в целом, учитывать общие тенденции социально-экономического развития страны. В значительной мере данная традиция поддерживается федеральным механизмом управления системой высшего образования и отсутствием региональных «рычагов» влияния на функционирование вузов. В результате деятельность многих региональных университетов мало соответствует потребностям своих регионов и слабо коррелирует с ситуацией на региональном рынке труда [18].

«Отрыв» университетов от нужд своих регионов, в свою очередь, ведет к устойчивым миграционным намерениям многих выпускников вузов, к стремлению переехать туда, где будут востребованы их знания, умения, компетенции. Особенно отчетливо такое положение проявляется на Дальнем Востоке России, где доминирует миграционный вектор намерений выпускников вузов уехать за пределы своего региона (37,3% – в другой регион страны и 23,8% – в другую страну) [8].

Указанные намерения отображают доминирующие варианты представлений о своей дальнейшей жизни, имеющих у молодых людей. Вместе с тем, существующие представления о своем будущем влияют на жизненные стратегии, ориентирующие и направляющие повседневное поведение юношей и девушек. При этом следует иметь в виду умопостигаемую природу таких представлений, не подкрепленных реальной жизненной практикой. К тому же «учащаяся молодежь... не обладает готовностью к конкретным практическим действиям и социальной субъектностью, столь необходимой при формировании жизненных стратегий, поскольку специфически молодежные позиции, адекватные ее социально-возрастным возможностям в социальном пространстве, либо функционально ограничены, либо отсутствуют» [12, с. 8].

Социальное партнерство вуза по отношению к территории, на которой он расположен, способно изменить такое положение дел, поскольку с общесистемной точки зрения указанное партнерство представляет собой:

- «особый тип взаимодействия образовательных учреждений с субъектами и институтами рынка труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленный на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса» [4];
- система долгосрочных отношений между государством и субъектами частного сектора экономики по реализации проектов в сфере высшего профессионального образования и решению проблем развития участников на основе объединения ресурсов и распределения рисков, доходов и затрат [16];

- систему, в которой университет работает «не на абстрактную науку и образование, а на решение реальных проблем городского и регионального развития» [5, с. 3];
- продуктивную кооперацию всех субъектов развития территории для ее устойчивого социально-экономического развития и сопутствующего повышению качества жизни населения, совершенствованию социальной и производственной инфраструктуры, системы муниципального управления и местного самоуправления и свободы личности [17].

В соответствии с таким пониманием партнерства университет работает не только на современную науку и конкурентоспособное образование, но и «на решение реальных проблем городского и регионального развития, ... на служение сообществу по принципу... «мы вместе для...», прежде всего, для развития территории, для развития местного сообщества» [5, с. 3].

При этом реальная стратегия развития регионов строится на основе партнерского взаимодействия с вузами как с одним из важнейших местных ресурсов. Региональное (местное) сообщество получает квалифицированную информационную, консультационную, организационную и содержательную поддержку различных инициатив, связанных с обустройством его жизни. Различные проблемы, возникшие у участников партнерства, не накапливаются, а исследуются и разрешаются преподавателями и студентами в рамках образовательного процесса. Становятся доступными материально-технический, учебно-методический и кадровый ресурсы университетов для повышения квалификации и профессиональной переподготовки. В то же время университеты получают возможность привлекать потенциал партнеров для укрепления своей ресурсной и материальной базы, а также для развития новых форм образовательной деятельности через включение в образовательный процесс разнообразных социальных практик, осуществляемых студентами и преподавателями в сообществе [5].

Такое партнерство может быть реализовано в форме специального образовательного кластера, который в литературе рассматривается как особая система взаимодействия и социального диалога. Кластерная форма организации совместной деятельности, включающей образовательную составляющую, приводит к созданию совокупного инновационного продукта и к подготовке высококвалифицированных специалистов, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями [13]. Наиболее распространенными на практике типами таких кластеров являются отраслевой и территориальный.

Образовательный кластер отраслевого типа представляет собой совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных... партнерскими отношениями с предприятиями отрасли. Образовательный кластер территориального типа объединяет вузы и географически близкие взаимосвязанные предприятия. Местоположение таких предприятий способствует формированию и увеличению преимуществ, создающих стоимость, что является результатом сети взаимодействий между ними. В образовательном кластере отраслевого и/или территориального типа вуз становится центром по подготовке и переподготовке кадров для высокотехнологичных и наукоемких производств, научно-техническим центром, который является источником и проводником инноваций, обеспечивающим предприятия новыми конкурентоспособными разработками и технологиями [1].

Оба типа кластеров понимаются и реализуются, прежде всего, как механизмы взаимодействия образовательных учреждений с уже имеющимся производством. Заметим, что такое сближение системы высшего образования с объектами ее территориальной дислокации оказывает двоякий эффект на достижение высокой степени зрелости жизненных стратегий молодых людей. С одной стороны, это «помогает первично решить проблему сближения стартовых возможностей, что выравнивает притязания учащейся молодежи и вселяет уверенность в обретении необходимого социального и культурного капитала, равного потенциалу высшего образования. С другой стороны, выбор высшего образования на основе имеющегося на данной территории диапазона профессиональных направлений резко снижает социальную ответственность за совершенный выбор, поскольку избирается не путь сознательного накопления интеллектуального и культурного капитала, а сохранение привычного стиля жизни патерналистского толка» [12, с. 8-9].

При создании привычных отраслевых или территориальных кластеров жизненные цели, которые представляются студентам в ходе образовательной деятельности, существенно не обогащаются. В них не появляются те инновационные составляющие, которые имеют притягательный характер и задают соответствующие новые жизненные и профессиональные ориентиры для студентов. Появление же все новых и новых возможностей вдохновляет многих творчески ориентированных и инициативных молодых людей и способно сформировать их стремление связать свою судьбу с данной территорией (данным предприятием).

Сказанное означает, что для успешного развития регионов необходимы инновационно ориентированные региональные образовательные кластеры. В их центрах должны быть развивающиеся вузы, открытая образовательная система которых «ориентирована и согласована с интересами и потребностями ближних и дальних сообществ и развивается в системном сотрудничестве с ними. При этом социально значимая и общественно полезная деятельность вуза реализуется как одно из важнейших направлений его деятельности» [5, с. 78-79].

Ясно, что вузу как центру образовательного кластера, ориентированного на развитие, «необходимо иметь предпринимательский инкубатор. Такой инкубатор нужен для того, чтобы доводить идеи студентов и преподавателей, возникающие от работы с местным сообществом, до реализации. Отлаженный интерфейс вуза наряду с открытой социальной инфраструктурой позволит студентам и преподавателям получить значительное число идей из общества, которые могут улучшить его жизнь... Продуктом работы предпринимательского инкубатора являются социальные и коммерческие проекты, которые помогут студентам на практике применить полученные знания, а в идеале – создать для себя рабочее место. Для преподавателя – это возможность дополнительного заработка и самореализации. Для вуза – это и мотивированные студенты, и высококвалифицированные преподаватели, и соответственно высокое качество образования и престиж вуза» [5, с. 74-75]. А для студентов – это эффективный социальный механизм жизненного и профессионального самоопределения.

Такое самоопределение становится основой «для оформления жизненной позиции как начальной точки возможного перспективного конструирования жизненных целей и способов их достижения, позволяющих наиболее оптимально выстраивать систему взаимоотношений человека и общества» [12, с. 8]. Следовательно, социальное партнерство вуза в рамках инновационно ориентированного регионального образовательного кластера способно стать фактором, определяющим степень зрелости жизненного самоопределения молодых людей и их готовности к конструированию жизненных стратегий в новых социокультурных условиях,

Литература

1. Вахрушева Н.И. Образовательный кластер как форма инновационного развития региона / Н.И. Вахрушева // Экономическая наука и образование. – 2009. – № 8(57). – С. 385-387.
2. Гаврилова И.Н. Социальное партнерство и образование / И.Н. Гаврилова // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах; отв. ред. Г.А. Ключарев. – М.: ИС РАН, 2008. – С. 226-247.
3. Глоссарий по политической психологии. – М.: РУДН, 2003. – С. 104.
4. Глушанок Т.М. Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования / Т.М. Глушанок // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 6.; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1144> (дата обращения: 12.09.2017).
5. Голубев С.В. Университет как социально ответственный партнер территории / С.В. Голубев, Т.Г. Новикова, Т.В. Светенко // Под общей ред. Голубева С.В.; по материалам проекта «Университет и сообщество». – М.: Фонд «Новая Евразия», 2011. – 92 с.
6. Грудина Н.А. Социальное партнерство вуза и организаций / Н.А. Грудина // Молодежь и наука: сборник материалов IX Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвященной 385-летию со дня основания г. Красноярска. — Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2013.; URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/section021.html> (дата обращения: 23.07.2017).

7. Дюжева М.Б. Социальное партнерство – современная форма менеджмента, способствующая совершенствованию высшего профессионального образования в ГОУ ВПО ОИ РГТЭУ / М.Б. Дюжева, С.Е. Метелев // Сайт «Виперсон»; URL: <http://www.c-society.ru/main.php?ID=405737> (дата обращения: 20.08.2017).
8. Зубков В.В. Жизненные планы и миграционный потенциал выпускников дальневосточных вузов: социологический подход / В.В. Зубков // Власть и управление на Востоке России. – 2012. – № 4. – С. 185-192.
9. Олейникова О.Н. Социальное партнерство в профессиональном образовании / О.Н. Олейникова. – М., 2005. – 82 с.
10. Пупенкова Т.П. Социальное партнёрство в среднем профессиональном образовании / Т.П. Пупенкова // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 5; URL: <http://human.snauka.ru/2013/05/3049> (дата обращения: 29.09.2017).
11. Райфшнайдер Т.Ю. Потенциал социального партнерства в развитии научных и образовательных учреждений / Т.Ю. Райфшнайдер, И.В. Турлыкова // Сайт проекта «Global international scientific analytical project»; URL: <http://gisap.eu/ru/node/929> (дата обращения: 16.09.2017).
12. Рубцова Е.П. Жизненные стратегии учащейся молодежи малого провинциального города Юга России / Рубцова Елена Павловна // Автореферат дис. ... кандидата социологических наук: 22.00.04. – Ростов-на-Дону: Юж. федер. ун-т, 2010. – 22 с.
13. Соколова Е.И. Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики / Е.И. Соколова // Непрерывное образование: XXI век. – Выпуск 2 (6). – 2014; URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/termin-obrazovatelnyy-klaster-v-ponyatiynom-pole-sovremennoy-pedagogiki> (дата обращения: 10.09.2017).
14. Социальное партнерство // Сайт социального проекта; URL: (дата обращения: 20.09.2017).
15. Федосова И.В. Социальное партнерство вуза как фактор повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов / И.В. Федосова, Е.Н. Деревцова // Современные исследования социальных проблем. - №8(52). – 2015.; URL: www.sisp.nkras.ru (дата обращения: 23.07.2017).
16. Харламова Е.Е. Анализ форм и механизмов государственно-частного партнерства в России / Е.Е. Харламова // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Экономические науки. – № 4(199). – 2014. – С. 9-14.
17. Чистякова С.Н. Социальное партнёрство – важнейший фактор подготовки учащейся молодёжи к выбору профессиональной сферы и успешной адаптации в ней / С.Н. Чистякова, Н.Ф. Родичев // Профориентационный портал для обучающихся Московской области «Мой ориентир»; URL: <http://xn---jtbibbrldcuew.xn--p1ai/%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8/sotsialnoe-partnyerstvo1/> (дата обращения: 10.09.2017).
18. Hanjun Song. Social functions of the regional university: upgrading and development / Hanjun Song, Fishman B.E. // В кн. «Развитие человеческого потенциала системы высшего образования: проблемы и пути решения»: сборник докладов пятой международной научно-практической конференции. Биробиджан, ноябрь 2013 г. / Под общ. ред. Б.Е. Фишмана. – Биробиджан: Изд-во ФГБОУ ВПО «ПГУ им. Шолом-Алейхема», 2014. – 191 с. – С. 26-29.

© Б.Е. Фишман, 2018

© Б.С. Кузьмина, 2018

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА

«ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ: МИССИЯ И ЗОНЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ»

УДК 377.112.4

Блинова Анна Владимировна,
кандидат педагогических наук,
Ленинградский областной институт развития образования,
Санкт-Петербург, Россия,
blinovaav@gmail.com

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к определению сущности профессиональной компетентности педагога профессионального образования в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: готовность педагога профессионального образования, инклюзивное образование, профессиональная компетентность, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), ценностные ориентации.

Abstract. In article modern approaches to determination of essence of professional competence of the teacher of professional education in the conditions of inclusive education are considered.

Keywords: the readiness of the teacher of professional education, inclusive education, professional competence studying with the limited opportunities of health (LOH), valuable orientations.

Одной из серьёзных мировых тенденций, оказывающих влияние на развитие образования, является постоянное увеличение количества людей с различными нарушениями и особенностями развития. Требования к системе образования со стороны мирового сообщества напрямую согласуются с современной идеологией социальной защиты данной категории населения: максимально полное включение инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья во все сферы жизнедеятельности, поддержка их социальной активности и социального взаимодействия. Именно социальная модель инвалидности позволяет реализовывать на практике основные положения Конвенции о правах инвалидов и интегрировать людей, имеющих особые потребности развития, в общество. Достижение этой цели предполагает релаксацию закреплённых в Конвенции принципов, основополагающими из которых являются полное и эффективное вовлечение и включение в общество, равенство возможностей, недискриминация, доступность.

Ратификация Российской Федерацией Конвенции о правах инвалидов обострило противоречие между заявленным правом человека с особыми образовательными потребностями на возможность получения качественного образования в соответствии с собственными интересами и предпочтениями, в том числе - на выбор образовательной организации и формы получения образования, с одной стороны, и недостаточностью соответствующих условий в каждой образовательной организации, с другой стороны. Согласно Конвенции государство обязано гарантировать инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья равную и эффективную правовую защиту от дискриминации на любой почве. Исходя из данного положения государство должно установить обязательные для исполнения требования, направленные на обеспечение доступности для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья деятельности всех организаций, удовлетворяющих различные потребности населения. Доступность любой организации обеспечивается, во-первых, доступностью зда-

ний и сооружений организации путем оборудования их пандусами, широкими дверными проемами, надписями шрифтом Брайля, и т.п., и, во-вторых, доступностью услуг этих организаций путем изменения порядка их предоставления, оказания инвалидам дополнительной помощи при их получении, и т.п. Эти требования предъявляются ко всем организациям, предоставляющим разнообразные услуги населению и, в том числе, организациям, реализующих различные образовательные программы.

В соответствии с этим, в контексте международных подходов к обеспечению прав лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) одним из актуальных направлений развития отечественного образования сегодня является реализация идей инклюзии. Идеология инклюзии рассматривает вопросы реализации прав лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья на получение необходимого образования на более высоком качественном уровне, нежели идеология интеграции. Поскольку интеграция предполагает, что и общество, и индивид должны приспосабливаться друг к другу, в основе интеграционного подхода в образовании заложена идея взаимной адаптации образовательной организации и обучающегося с особыми потребностями развития. При этом, в Конвенции о правах инвалидов обозначено, что именно государство обязано обеспечить равный доступ для всех людей с инвалидностью к образованию, что предполагает обеспечение инклюзивности системы образования, т.е. внедрения инклюзивного образования.

Инклюзия понимается как идеология и технология образования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья вместе со своими сверстниками без нарушений развития (тех, кого принято называть «здоровыми») в одних и тех же образовательных организациях, где учитываются их особые образовательные потребности и оказывается необходимая специальная поддержка. Инклюзивный подход в образовании предполагает создание комплекса необходимых условий, учитывающих особенности развития каждого обучающегося, обеспечивающих полноценное включение лиц с особенностями развития в образовательный процесс и освоение ими необходимого уровня образования.

Инклюзивное образование в нашей стране охватывает все уровни образования, но особое значение в решении задач обеспечения полноценного развития лиц с ограниченными возможностями здоровья имеет профессиональное образование и профессиональное обучение. Возможность самостоятельной жизни, самореализации, полноценного взаимодействия с окружающим миром человека с ограниченными возможностями здоровья напрямую связана с возможностью получить им качественную профессиональную подготовку и, соответственно, реализовать себя в самостоятельной профессиональной деятельности.

Идеи инклюзивного образования и механизмы их реализации в практике профессионального образования закреплены в целом комплексе нормативно-правовых документов и организационно-методических материалов. В числе основополагающих можно выделить Федеральный закон «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» (2012 г.), Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (2015 г.), Межведомственный комплексный план мероприятий по обеспечению доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2016 - 2018 годы (2016 г.) и др. Реализация основных положений этих документов в области образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает возможность получения ими полноценного профессионального образования, овладения специальностью или профессией и реализации себя в профессиональной деятельности и в обществе в целом.

Важно и то, что в современной нормативно-правовой базе закреплено понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья». Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» определяет, что

обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Данное определение акцентирует внимание на такую особую потребность данной категории обучающихся как создание специальных условий, обеспечивающих получение необходимого образования.

В соответствии с этим основные задачи развития современного образования нацелены на реализацию комплекса условий, обеспечивающих полноценную инклюзию лиц с ограниченными возможностями здоровья. Важное значение для обеспечения инклюзии в сфере профессионального образования имеют материалы Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и дополнительного профессионального образования Министерства образования и науки Российской Федерации. В них представлены основополагающие требования к профессиональным образовательным организациям по обеспечению доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из ключевых требований, сформулированным в требованиях к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, является кадровое обеспечение образовательного процесса. Кадровое обеспечение профессиональной образовательной организации предполагает, во-первых, введение в штат дополнительных должностей специалистов, обеспечивающих сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тьютора, педагога-психолога, социального педагога, сурдопедагога, тифлопедагога и др.), и, во-вторых, дополнительную подготовку педагогических работников по вопросам организации инклюзивного обучения.

Необходимо учитывать и положения профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», отражающего требования к профессиональной компетентности педагогов профессиональных образовательных организаций относительно организации обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, значимость подготовки педагогов профессионального образования и профессионального обучения к работе в условиях инклюзии, развитие их личностно-профессионального опыта, формирования готовности к инклюзивному образованию становится одной из приоритетных задач научно-методического сопровождения профессионального развития педагогов.

Именно поэтому в программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки включены модули, разделы и темы, отражающие основное содержание и механизмы реализации идей инклюзивного образования. Однако сложившаяся практика педагогического образования в большей степени ориентирована на формирование у педагогов, работающих в условиях инклюзии, знаний об особенностях обучающихся с нарушениями развития и учета этих особенностей при организации образовательного процесса. В то же время вопросам, связанным с обеспечением профессионально-личностной готовности педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, ориентацией педагогов на принятие ценностей инклюзии в целом обращается значительно меньше внимания.

Такой подход к развитию профессиональной компетентности педагогов, работающих в ситуации инклюзивного образования, не в полной мере обеспечивает эффективность реализации социальной модели интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в социум. Как уже было отмечено, в соответствии с социальной моделью интеграции, являющейся основой инклюзивного образования, барьеры и проблемы в обучении человека с ограниченными возможностями здоровья обуславливаются несовершенством общественной системы образования и системы социальных отношений в данном обществе [2]. По мнению ряда исследователей в контексте социальной модели

причина инвалидности существует не в самом заболевании, а в сложившейся системе социальных связей и отношений, в комплексе отношенческих и средовых барьеров. Не человек, имеющий особенности развития, является «носителем проблемы», а несовершенство социальных и предметно-материальных условий создаёт трудности социального функционирования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья и их взаимодействия с социумом [3]. В комплексе таких барьеров выделяются негативные установки в отношении инвалидности и различных нарушений здоровья, которые искажают общественные представления о возможностях полноценного социального функционирования этой категории людей.

Значимость инклюзивной компетентности подтверждается тем, что полноценное и качественное инклюзивное образование может быть обеспечено только в ситуации принятия всеми участниками образовательных отношений ценностей инклюзии, понимания необходимости поддержки индивидуальности, реализации потребности развития каждого обучающегося независимо от особенностей его здоровья. Можно охарактеризовать инклюзивную культуру педагога как интегративное качество личности, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, а также интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций [4]. В таком аспекте инклюзивная культура педагога рассматривается как составляющая профессионально-педагогической культуры, позволяющая педагогу инвалидности характеризуется как существующие в обществе физические, предметные, материальные («архитектурные») и организационные, психолого-педагогические («отношенческие») барьеры, стереотипы и предрассудки [2].

Таким образом, гуманизация социальных связей и отношений, принятие прав лиц с ограниченными возможностями на качественное образование совместно с другими членами общества является сегодня ведущей задачей развития российского образования в контексте идей инклюзии. В соответствии с таким подходом инклюзия определяется как социальная концепция отечественной образовательной практики.

Основой механизмов, обеспечивающих реализацию социальной модели интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья, является профессиональная готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Профессиональная готовность педагога охарактеризуется как интегративное качество личности, определяющее культуру его профессиональной деятельности и способствующее осознанной реализации в деятельности будущего специалиста смыслов, значений, нормативов профессиональной культуры. С учётом современных требований к организации образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и обеспечению качества их образования, можно выделить инклюзивную компетентность педагогов, как важную составляющую специальных профессиональных компетентностей. Инклюзивная компетентность понимается как «интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные эффективно работать в условиях инклюзивного образования.

Опираясь на философские и психологические определения понятия культуры, можно выделить в качестве одного из основных ее компонентов ценностное отношение. Становление ценностного отношения педагога рассматривается как важный компонент развития его профессиональной компетентности и формирования культуры педагогического труда в целом.

Ценностные ориентации педагога в общей структуре личности выполняют роль «стратегической» линии его поведения, функцию «интегратора» различных форм деятельности, в том числе и профессиональной. Ценностные ориентации являются важнейшими компонентами структуры личности педагога, которые обуславливаются жизненным и профессиональным опытом и определяют его поведение и отношение к социальной действительности.

Основными показателями формирования ценностного отношения являются

личностные качества, которыми личность выявляет себя для других. Эти качества могут проявляться в словах, в эмоциональных реакциях, в действиях, в поступках и поэтому ценностное отношение личности к деятельности выражается в следующих проявлениях:

- в принятии объективных целей деятельности для руководства собственным участием в ней;
- в понимании смысла выполняемой деятельности;
- в активном участии в деятельности;
- в овладении способами её выполнения [1, 4].

Именно поэтому педагогу, который взаимодействует в образовательном процессе с лицами с ограниченными возможностями здоровья, важно принять определённую систему профессионально-ценностных ориентаций, включающую ряд принципиальных положений:

- признание ценности личности каждого человека, независимо от особенностей его развития;
- ориентация на развитие личности человека с ограниченными возможностями здоровья;
- ориентация на социально-личностное развитие человека с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе;
- значимость творческого взаимодействия обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в различных социально-значимых ситуациях [5].

Таким образом, с учётом основополагающих подходов к организации инклюзивного образования можно выделить условия становления профессионально-личностной готовности педагога к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Реализация данных условий в различных ситуациях педагогического образования, особенно при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, обеспечит профессиональное развитие педагога и формирование его инклюзивной культуры [5]:

- направленность на развитие ценностно-смысловой сферы личности педагога;
- содействие формированию и развитию качеств, обеспечивающих профессионально-личностную готовность педагога к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья;
- ориентация педагогов на личностную индивидуальность каждого обучающегося, реализацию дифференциального и индивидуально-творческого подхода;
- усиление ценностно-ориентационного компонента в подготовке педагогов к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Ахаян Т.К. Исследование аксиологических проблем воспитания учащихся. (Научная школа - материал к спецкурсу). - СПб., 1996.
2. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации. Дисс.к.п.н. – Белгород, 2017. – 225 с.
3. Корнеева Н.Ю. Формирование готовности педагога профессионального обучения к созданию инклюзивной среды образования. – Электронный ресурс. – Код доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-pedagoga-professionalnogo-obucheniya-k-sozdaniyu-inklyuzivnoy-sredy-obrazovaniya>
4. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ. // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 80–84.
5. Яковлева И.М. Подготовка педагогов к реализации идей инклюзивного образования. – Журнал: PsyJournals.ru, 2011. – ресурс. – Код доступа: http://psyjournals.ru/files/44260/Inclusive_edu_YakovlevaIM.pdf

© А.В. Блинова, 2018

Григорьева Юлия Викторовна,
аспирант Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
sitore87@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УЧИТЕЛЬСКИХ СЕМИНАРИЯХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КУРСАХ НА ТЕРРИТОРИИ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Аннотация. *С ростом населения городов, появления множества новых населенных пунктов на территории Дальнего Востока России, проблема обеспечения школ специально подготовленными педагогами рассматривалась правительством наиболее остро. Открытие учительских семинарий и учреждение учительских курсов имело огромное значение для края.*

Ключевые слова: *учительская семинария, народное образование, Дальний Восток.*

Abstract. *With the growing population of cities, the emergence of many new settlements on the territory of the Russian Far East, the problem of providing schools with specially trained teachers was considered the most acute by the government. The opening of teachers' seminaries and the establishment of teachers' courses were of great importance for the region.*

Keywords: *teacher's seminary, public education, the Far East.*

На сегодняшний момент особенно актуальной является проблема подготовки педагогических кадров для различных звеньев системы образования и, особенно, для ее основного звена - общеобразовательной школы, различных ее типов и видов. Понимание перспективы развития подготовки учителей в системе образования невозможно без ее ретроспективного анализа. В связи с этим представляется необходимым осветить исторический аспект исследуемой проблемы.

В настоящее время в современной России насчитывается три уровня учебных заведений, которые проводят профессиональную подготовку учителей, они делятся на педагогические колледжи, педагогические академии и университеты. В царской России существовало более 60 типов школ и для каждой необходим был «свой учитель». В связи с этим определенный интерес вызывает программное обеспечение подготовки учителей, учитывая то, что в дальневосточной глубинке образование во второй половине XIX – начала XX века еще только зарождалось. Автор статьи пытается представить целостную картину учебных заведений для будущих учителей, на примере учительских семинарий и учительских курсов в указанный исторический период на основе обобщения фактических данных уже имеющихся публикаций и впервые введенных в научный оборот архивных материалов.

Учитывая быстрый рост населения городов края, появления множества новых населенных пунктов, проблема обеспечения школ специально подготовленными педагогами рассматривалась правительством остро. Далекой окраине жизненно необходимы были грамотные работники, это вынуждало местные власти остро поставить вопрос о народном образовании на территории Дальнего Востока России второй половины XIX – начало XX века [4, с. 42].

Впервые вопрос об обучении педагогов в крае поставил в 1892 г. начальник Южно-Уссурийского округа А.В. Суханов. Он высказался о необходимости начать подготовку учителей на месте, а для этого открыть в селе Никольском, как центре округа, трехклассное уездное училище. В отчете военного губернатора Приморской области за 1901 г. указывалось, что «главное затруднение для открытия начальных сельских школ - недостаток учителей» [2, с.8].

9 мая 1908 г. вышел приказ Министерства Народного просвещения, в котором говорилось: «Учредить учительские семинарии в ... Никольске-Уссурийском, с распространением

на эти учебные заведения правил и штата учительских семинарий, утверждённых 11 марта 1902 г.», таким образом, в марте 1909 г. на должность директора Никольск-Уссурийской учительской семинарии был назначен директор Нерчинского реального училища Петр Николаевич Рябинин, имевший к этому времени большой опыт педагогической и организационной работы [2, с. 9]. Образовательный процесс в учительских семинариях на территории Дальнего Востока строился в соответствии с общими принципами, сформулированными для данного учебного заведения в правительственных документах, циркулярах и постановлениях второй половины XIX – начала XX века.

По положению об учительских семинариях в них преподавались следующие предметы: Закон Божий, главные основы педагогики, русский язык и словесность, церковнославянский язык, математика (арифметика, алгебра, геометрия), русская история, при преподавании которой сообщались некоторые сведения об истории всеобщей; краткая всеобщая и более подробно русская география; главные сведения, необходимые для понимания явлений природы (естествоведение), пение, чистописание, рисование и черчение, рукоделие.

Семинария была открыта 7 октября 1909 г. К экзаменам были допущены девушки, окончившие двухклассные сельские училища. Весной 1912 г. состоялся первый выпуск 9 воспитанниц, поступивших в 1909 г. во второе отделение семинарии. Почти все они получили места младших учительниц при двухклассных училищах края. Одна выпускница Никольской семинарии стала работать в Рыковском двухклассном училище на о. Сахалин. Успешное исполнение обязанностей сельского учителя в течение 12 лет давало право, по представлению Министерства Народного просвещения, на звание личного почетного гражданина. Девушки учились бесплатно, получали стипендии, это накладывало на выпускниц обязанность в течение четырех лет проработать в должности учителя начальной школы [2, с. 18].

С открытием учительских семинарий на территории Дальнего Востока обсуждался вопрос об учреждении месячных курсов, организуемых инспекторами народных училищ. Согласно утверждённым Министерством народного просвещения правилам от 5 августа 1875 г., такие курсы имели своей целью «ознакомление... с лучшими способами обучения и усовершенствование ... в ведении учебно-воспитательного дела». В дореволюционной России такие курсы называли «временными учительскими семинариями» [5, с. 5].

Инспектор И.С. Пеляничкин предложил организовать постоянные учительские курсы на месте, объединив усилия Хабаровска, Благовещенска, Николаевска, Владивостока, Никольска-Уссурийского и Харбина. Причем, по его мнению, курсы вполне возможно совместить со съездом учителей и выставками учебных пособий и лучших работ учеников. Генерал-губернатор Н.Л. Гондатти дал свое согласие.

Стремление учителей расширить свое образование не встречало поддержки со стороны Министерства народного просвещения. Почти везде говорилось о необходимости общеобразовательных, педагогических курсов и съездов, но решить эту проблему было сложно. Без библиотек, наглядных пособий сельские учителя на дальневосточной территории были предоставлены сами себе и ограничены в своем стремлении к знаниям [1, с. 111].

Учреждение учительских курсов имело огромное значение для края. Курсы рассматривали как самый дешёвый, легко осуществляемый способ пополнения кадров начальных учителей, благодаря которым число начальных школ стал увеличиваться [5, с. 5].

В 1913 г. были организованы курсы для учителей в городе Хабаровске.

Главным куратором курсов был инспектор училищ Приамурского края Н.С. Иваницкий, под его руководством прошла вся нелегкая работа по организации курсов и материальному их обеспечению.

На курсы были приглашены учителя народных начальных училищ в количестве более 200 человек, преимущественно молодых людей в возрасте 20-30 лет. Уровень подготовки, возрастная характеристика, стаж, методика работы и другие данные разнились.

В рамках программы учительских курсов, вошли лекции по методике преподавания Закона Божьего, арифметики, русского языка, общеобразовательные лекции по истории России, географии и истории Приамурского края, литературе и истории литературы, по библио-

тековедению, гигиене, рисованию, естествознанию и др. Практические занятия велись по рисованию, лепке, по изготовлению наглядных пособий для уроков математики.

Программа курсов строилась в соответствии с утвержденной министерством «Примерной программой предметов, преподаваемых в начальных народных училищах», с учетом регионального компонента.

Краткое содержание программ

1. «Закон Божий». Обучение велось по программе лектора Священника о. Владимира Давыдова на Хабаровских учительских курсах 1913 г. программа была рассчитана на теорию и практику по 4 урока.

Лекционные занятия: понятие о методике Закона Божия. Связь со сродными науками: антропологией, психологией, этикой, дидактикой и историей педагогики. Истинное начало воспитания - религиозно-нравственное. Значение христианства в истории воспитания. Возраст, с которого должно начинать религиозно-нравственное воспитание и обучение. Взгляд Ж.-Ж. Руссо.

Практические занятия: Священником о. Владимира Давыдовым был дан урок в школе при курсах, на тему о вступительной беседе по Закону Божию. Предметом беседы было выяснение детям понятия о Боге, как Едином духе, Троичном в лицах, также выяснение важнейших свойств Божества.

В завершении курсов лектор выразил свое мнение о том, что курсы были безуспешны из-за ограниченности часов (всего 8) для методики Закона Божия.

2. «История России XIX век». Изучение данного предмета велось лектором **Тугановым Георгием Александровичем**, преподавателем истории женской гимназии и реального училища в г. Хабаровске. Председатель педагогического совета Алексеевской женской гимназии.

Лекционное занятие: общий очерк истории России до XIX в. Общая характеристика социально-политического процесса развития русского народа и Русского государства за указанный исторический период. Петр I и его значение в русской истории. Положение России накануне XIX в. Границы государства. Значение новых территориальных приобретений (при Екатерине II). Царствование Александра I. Царствование Николая I. Царствование Александра II и его реформы. С какими последствиями соединилось крестьянское освобождение. Нарождение буржуазии и капиталистического строя в России. Русская мысль, русская интеллигенция и русская литература в 60 и 70 гг. XIX столетия. Конец царствования Александра II. Дальнейшие исторические события в русской истории. Конец XIX столетия.

В заключении лектор предложил курсистам ответить на вопросы: чему учит, нас русских, русский исторический процесс? Какие исторические понимания он в нас должен воспитывать, и какие задачи перед нами он ставит? И куда, наконец, этот исторический процесс нас ведет?

3. «Арифметика». Автором данной программы являлся **Петров Василий Петрович**, учитель математики, инспектор Черниговского городского по положению 1872 г. 4-классного училища. Окончил Санкт-Петербургский учительский институт. Участвовал в организации работы учительской семинарии в г. Благовещенске. В 1914 г. преподавал в Благовещенском реальном училище.

Лекционное занятие: значение арифметики, как учебного предмета, в курсе начальной школы. Задачи методики арифметики. Краткий исторический очерк главнейших течений в области методики арифметики.

Значение сложных задач в курсе арифметики начальной школы. Синтетический и аналитический способы решения задач. Какое место должно отводиться тому и другому способу на разных ступенях обучения в начальной школе [5, с.165].

Конкретизация содержания учебных программ находит свое отражение в учебных пособиях. Они выступали основным источником организации работы педагогов. В связи с этим, при курсах была открыта библиотека, в которой предполагалось иметь все необходимые пособия, нужные для подготовки курсистов к даче уроков. Популярны журналы кото-

рые выписывала библиотека были: «Школа и жизнь», «Вестник воспоминания», «Русская школа», «Педагогический листок», «Вестник школы» [3].

Повышение уровня профессиональной подготовки учителей было одной из главных задач деятельности Народного образования, так в 1913 г. была открыта Благовещенская учительская семинария, а в следующем 1914 г. в крае начала работу мужская учительская семинария в с. Спасском, учительский институт в г. Хабаровске. Там же был открыт постоянно действующий Дом учителя, как база для повышения квалификации педагогов.

Итак, в данной статье были рассмотрены два типа учебных заведения, организующие познавательный процесс среди педагогических кадров в регионе. Анализ истории обучения педагога в конце XIX- начала XX века, позволяет увидеть, то, что в процессе подготовки основное внимание уделялось на требуемые к учителю качества, знания и умения, осуществляя поиск путей совершенствования его подготовки. В состав содержания образования в крае были включены общеобразовательные дисциплины, педагогические и методические знания. Основательность усвоения знаний обучающихся не всегда достигалась положительного уровня, причиной этому послужили условия труда, при которых приходилось трудиться педагогам. Нередко, здание школ отсутствовало, уроки проводились поочередно в избах крестьян, когда скамейки и учебники переносились поочередно от одного ученика к другому, пропуск школьных занятий учениками из-за проливных дождей в сентябре, октябре и в ноябре. Часто, распространены были эпидемические заболевания среди обучающихся, таких как оспа, холера, дифтерит и др., отмечались случаи чесотки, учителя, к сожалению, не могли дать никакого квалифицированного совета, поскольку больниц и аптек в крае не было. Но, были и положительные моменты, например протекция, так называемый «волшебный фонарь» с комплектом черно-белых или цветных картин. Их можно было использовать как в ходе уроков, так и воскресных чтений. Их цена настолько высокая, что доступны были далеко не всем учебным заведениям, особенно в сельской глубинке, где и электричества не было. Несмотря на это, можно отметить примеры использования «волшебного фонаря» в ходе учебно-воспитательного процесса, что не могло не привлечь к учебному процессу обучающихся. Проблема взаимодействия не рассматривалась как самостоятельная и, следовательно, специальная подготовка к этому процессу не осуществлялась.

Учительские курсы в свою очередь, получили позитивную оценку и подтвердили правильность выбранного администрацией направления на подготовку учителей в регионе. Они позволили в кратчайшие сроки освоить основы преподаваемой профессии, повысив свою квалификацию.

Государственная политика в области Народного образования не всегда носило одобряющий характер, правительство рассматривало Дальний Восток как объект стратегического назначения, считая, что финансирование образования в крае лишняя трата денег. В конце XIX века Россия начинает вхождение в систему мирового цивилизованного пространства, от которого зависел дальнейший прогресс российского общества. Препятствовать этому, правительство не могло. Изучение состояния учебного процесса в учительских семинариях и педагогических курсов на территории Дальнего Востока России второй половины XIX- начала XX века показало активизированный поиск путей усовершенствования подготовки педагогических кадров.

Подводя итоги анализу подготовки дальневосточных педагогов в царской России, необходимо отметить, что в настоящий момент образовательные учреждения для педагогов являются центрами образования и научно-исследовательской деятельностью, представляют собой наиболее подходящие образовательные учреждения для подготовки педагогических кадров и полностью способны отвечать на современные образовательные вызовы, так как университетская образовательная программа гармонично сочетает в себе фундаментальность и универсальность, непрерывность и научно-исследовательскую направленность. Рассмотрение исторического аспекта формирования системы подготовки педагогических кадров позволяет подчеркнуть основные ее черты в соответствии с характеризующими соответствующие эпохи образовательными принципами.

Началом профессиональной подготовки педагогических кадров на территории Дальнего Востока России второй половины XIX- начала XX века в России следует считать момент образования учительских семинарий, где впервые стало осуществляться воспроизводство кадров. Появление образовательных учреждений для педагогов края являлось ответом на острую потребность общества в образованных людях, поэтому изменения в процессе подготовки педагогов края являлись показателем прогресса и совершенствования общества в целом. Вместе с тем, педагогическая составляющая подготовки специалистов была выражена весьма слабо, учитывая основную цель первых семинарий - формирование профессионалов, способных обеспечить бурный рост промышленности и науки. Снижению роли университетов в подготовке педагогов способствовало возникновение в конце XIX века ряда специальных образовательных учреждений, готовящих учителей для разных ступеней школ.

Литература

1. Денисова Р.Р. О положении учителей Приамурья в XIX – начале XX вв. Амурский краевед. Материалы научно-практической конференции. № 26, 2009 . С. 111.
2. Лихарев Д.В., Лынша О.Б. Учителя учителей. История Уссурийского государственного педагогического института. - Уссурийск: Издательство УГПИ, 2004. - 320 с.
3. Отчет правления общества взаимопомощи учащим и учившим Приморской области за 1913-1914 // ГАХК Ф1721 Оп 1
4. Федирко О.П. Очерки истории православного образования в дореволюционном Приамурье (1862-1918 гг.). Благовещенск, 2003. С.31.
5. Школа для учителя. Курсы повышения квалификации учителей начальных народных училищ Приамурского генерал - губернаторства в 1913 г. Документы и материалы. - Владивосток: Российский государственный исторический архив Дальнего Востока, 2010. - 245 с.

© Ю.В. Григорьева, 2018

УДК 37.013.83

Демиденко Елена Николаевна,
учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 3,
г.о. Спасск-Дальний, Россия,
аспирант Школы Педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
ademidenk@gmail.com

РЕСУРСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СТАЖИРОВОЧНОЙ ПЛОЩАДКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧИТЕЛЕМ СОБСТВЕННО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема эффективной организации профессионального практического обучения с целью развития способности педагога к преобразованию своей деятельности, своей жизни. В рамках решения данной проблемы предложена структура взаимодействия муниципальной методической службы, институтов развития образования различного уровня и стажировочной площадки, в рамках которой собственно и осуществляется индивидуальное сопровождение педагога на этапе рождения новых личностных смыслов и рождения субъекта-деятеля, персональной трансформации.

Ключевые слова: персональная трансформация, опережающее обучение, профессиональное непрерывное образование, стажировочная площадка, практико-ориентированное обучение, инновационный ресурсный центр, этапы профессионального развития.

Abstract. This article discusses the problem of effective organization of professional practical training with the aim of developing the ability of teachers to transform their activities,

their lives. Within this problem, the structure of the interaction of municipal methodological services of institutions for the development of education at different levels and experimental platforms, which actually is individual support of the teacher at the stage of birth of a new personal meaning and the birth of the subject-worker, personal transformation.

Keywords: *personal transformation, priority development, internship platform, professional continuing education, practice-oriented learning, innovative resource centre, the stages of professional development.*

Сегодня именно человеческий ресурс является главной движущей силой инновационных трансформаций в экономике и обществе.

Именно учительству принадлежит стратегическая роль внутреннего трансформатора системы образования, настроенного на реализацию задач по переходу к обществу инновационного уклада, поэтому профессиональная подготовка и переподготовка должна носить *опережающий характер*, то есть ориентироваться на будущее, потенциально изменчивое содержание профессиональной деятельности [9]. Но, к сожалению, многие современные учителя не склонны рефлексировать, выстраивать поисковые стратегии решения реальных профессиональных проблем, им проще работать в режиме исполнения нормативных документов и так называемого «здорового смысла» [4, с. 5].

И.Я. Лернер считал, что «сама школа должна стать очагом формирования современного педагогического опыта учителей» [3], это очень созвучно с нашей позицией: учителю именно на практике необходимо помочь научиться не присваивать чужой опыт, а выстраивать свой, извлекая из этих опытов уроки.

По мнению П.Г. Щедровицкого, истинная практика развивает мыследеятельность субъекта, а не формирует у него «деятельность по образцу», в практиках человек осуществляет себя, самоопределяется [10].

И.М. Осмоловская также считает, что на уровне практики происходит целенаправленное (специально организованное) освоение нового опыта и целенаправленное развитие способности субъекта деятельности к преобразованию своей деятельности, своей жизни [5].

В связи с этим возникают новые аспекты повышения квалификации в рамках муниципальной методической системы, происходит поиск эффективных форм организации процесса профессионального непрерывного образования, которые обеспечивали бы развитие проектно-прогностических умений педагогов в организации своей профессиональной деятельности и формирование готовности к самостоятельному научному поиску в развивающейся муниципальной системе. Но отсутствие кадровых ресурсов, научной базы методических и методологических знаний не позволяет муниципальным методическим службам осуществлять быстрое освоение новых областей теории и практики в сфере образования [12].

Осуществление преемственности между курсовым и межкурсовым этапами повышения квалификации может взять на себя такая организация неформального образования, как стажировочная площадка. Данная форма образования будет наиболее эффективна и при корпоративном обучении.

Краус М.П. выделяет несколько видов стажировок:

- стажировка «рядом с профессионалом»;
- стажировка «в отсутствии профессионала»;
- групповая стажировка [2].

Мы считаем, что именно в рамках стажировочной площадки разного уровня (муниципальной, городской, региональной и т.д.) возможно отследить акт образования / ученичества, случилось ли приложение к жизненной/профессиональной практике, состоялись ли персональная трансформация и воодушевление. А ресурсные возможности стажировочной площадки в процессе проектирования учителем собственно-профессиональной деятельности, на наш взгляд, огромны:

Во-первых, процесс обновления профессиональной деятельности педагогов проходит в психологически комфортных и безопасных условиях;

Во-вторых, процесс обновления становится более индивидуализированным, практико-ориентированным в зависимости от специфики образовательной организации;

В-третьих, организация практического обучения «под заказ» конкретного образовательного учреждения с целью выявления кадровых дефицитов и построения персонифицированной модели профессионального развития;

В-четвертых, существует возможность реально отследить результаты изменения направленности обучения: от учебно-познавательной - к познавательно-практической, познавательно-преобразующей направленности и практическому характеру образовательных результатов.

Стажировочная площадка функционирует в рамках профессионального сообщества, а деятельность площадки выстраивается на основе нелинейных процессов, так как именно через сетевое взаимодействие профессионального сообщества стажер может индивидуально планировать последовательность образовательной траектории (рисунок 1.)



Рис. 1. Модель взаимодействия стажировочной площадки

Стажировочная площадка является формой интерактивного механизма, так как в ней работа основывается на совместном участии субъектов взаимодействия. Педагог может напрямую отправить индивидуальный запрос по проблеме в стажировочную площадку и получить индивидуальное сопровождение, а может через сотрудничество с городским методическим объединением, муниципальной методической службой и Институтом развития образования выйти на взаимодействие со стажировочной площадкой.

Необходимо отметить важный аспект в работе стажировочной площадки: перенос с отработки способов действий «на процессы переопределения ситуации, адаптации практики к новым условиям, предполагается активное взаимодействие авторов практик и заинтересованных педагогов, в ходе которого формируются новые знания» [7]. Таким образом, снижается риск неприятия новых ценностей в ходе трансляции инновационных образовательных практик. Стажер не только знакомится активно с представленным инновационным опытом, но и проходит ряд «проб» на практике под наблюдением носителя и транслятора этого нового опыта, так постепенно, выстроив индивидуальный образовательный маршрут, обучающийся сможет овладеть новым опытом, и даже продемонстрировать его.

На *первом этапе обучения* с целью выявления пробелов в знаниях, дефицита и уровней компетенций, анализа потребностей в обучении проводится комплекс аналитических и

исследовательских мероприятий.

На *втором этапе* определяются цели обучения и критерии оценки его эффективности, определяются формы и методы обучения, выбираются тьюторы и наставники. На данном этапе также осуществляется нормативное сопровождение: подготавливаются и утверждаются положения, инструкции и программы, регламентирующие процесс обучения и проектирования учителем собственно-профессиональную деятельность, идет формирование учебных групп, модулей, образовательных маршрутов [6].

При организации стажировки необходимо соблюдать следующие условия:

- при выборе наставника для стажера учитывать психологические, квалификационные особенности стажера;
- при выборе формы обучения стажера учитывать его уровень квалификации;
- осуществлять варьирование периода стажировки от скорости усвоения стажером знаний и навыков и т.п.

В таком формате эффективнее происходит перестройка психологических установок, мотивов и ценностных ориентаций самой личности учителя в процессе проектирования собственно-профессионального развития путем интенсивного углубления в познавательную деятельность, активной коммуникации с коллегами и преподавателями в учебной группе.

Литература

1. Демиденко Е.Н. Стажерская площадка как интерактивная форма трансляции педагогических практик. Человек и образование № 4 (45) 2015. С. 139-142.
2. Краус М.П. Работа с персоналом: введение в должность /М.П. Краус. - Питер: Трокс, 2009. – 115 с.
3. Лернер И.Я. Болевые точки процесса обучения // Советская педагогика.-1991.- № 5.
4. Невзоров М.Н. Педагогическая и методологическая школа вуза. Практико-ориентированная монография для руководителей вузов и структурных образовательных подразделений. - Владивосток. «Издательский дом Владивосто́»,2015.
5. Осмоловская И.М. Роль дидактических исследований в инновационном развитии образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5 (8).
6. Павлюкевич М.П. Стажировочная площадка как способ профессионального развития/М.П. Павлюкевич / Современные технологии в мировом научном пространстве. Сборник статей международной научно-практической конференции – Уфа, Аэтерна,2016 – С. 57 – 62.
7. Петренко А.А. Современные подходы к профессиональному становлению педагога в методических центрах муниципального уровня. [Электронный ресурс]. <http://www.rcde.ru/method/931.html>. (дата обращения: 10.04.2017).
8. Ройтблат О.В. Развитие неформального образования в современном социокультурном пространстве России. Человек и образование №1 (34) 2013, С. 25-26.
9. Тряпицына А.П. Содержание профессиональной подготовки студентов – будущих учителей к решению задач модернизации общего образования. // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №1. С. 50-61.
10. Щедровицкий П.Г. Педагогика свободы [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rulien.bsru.ru/wp-content/uploads/svoboda1.pdf>. (дата обращения: 10.10.2016).

© Е.Н. Демиденко, 2018

Зачиняева Елена Федоровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
elena10fz@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ В МАГИСТРАТУРЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ПЕДАГОГА

Аннотация. *Статья посвящена проблеме развития профессиональной концептосферы педагога. Рассматриваются возможности конструирования содержания магистерской программы в вариативной части через выявление дефицитов концептосферы студентов магистратуры.*

Ключевые слова: *педагогическое сознание; концептосфера; смысловая сфера; концепт.*

Abstract. *The article is devoted to the problem of development of the professional conceptual framework of the teacher. The possibilities of constructing the content of the master's program in the variable part are examined through the identification of deficiencies in the concept of the Master's students.*

Keywords: *pedagogical consciousness; conceptosphere; the semantic sphere; concept.*

Описывая болевые точки современного школьного образования, экспертное сообщество среди разнообразных причин продолжает называть низкий уровень профессиональной компетентности учителей. Причина данных неудач видится в недостаточной работе учителя над своим педагогическим сознанием.

Категория «педагогическое сознание» впервые была обоснована И.Я. Лернером в статье «Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки» [2]. Исаак Яковлевич обозначил педагогическое сознание как совокупность педагогических идей и целей, ставших ориентиром для широкого круга профессионалов в сфере образования: ученых, учителей, организаторов и т.д. Основная функция педагогического сознания состоит в том, что «при его активнейшем участии творится педагогическое бытие, педагогическая действительность, включающая реальный учебный процесс и состояние педагогической науки». Таким образом, педагогическая деятельность учителя отражает содержание его педагогического сознания: осознанные профессиональные знания и педагогические идеи, планы и программы деятельности, знания об объектах и субъектах педагогического взаимодействия.

Говоря о недостаточной работе учителя над педагогическим сознанием, дидакт подразумевал слабое научное осмысление собственного эмпирического опыта, отсутствие ориентиров на достижение педагогической науки, невостребованность учителями научных достижений.

Педагогическое сознание выпускника вуза и опытного учителя со стажем отличается наличием у последних особых ментальных структур, в которых профессиональные знания, получая чувственно-эмоциональное проживание, кристаллизуются. Именуются эти структуры концептами. Иначе их называют «ключевыми смыслами», которыми учитель оперирует в процессе мышления [1]. Профессиональные концепты, в которых слились опыт и знание, профессиональный дискурс и система отношений к педагогической действительности составляют концептосферу (термин академика Д. Лихачева) – субъективный образ объективной педагогической реальности, существующий в сознании педагога.

Концептосфера учителя – это профессионально-педагогическая картина мира, сложившаяся на основе чувственного и рационального познания педагогической теории, истории и практики (Г.А. Ястребова). Это особая профессиональная ментальность, являющаяся результатом переживания и осмысления педагогической действительности [4].

Полагаем, что магистратура как образовательный институт, обладает многообразными возможностями для развития концептосферы практикующего учителя. Именно магистратура способна вывести концептосферу учителя на более высокий уровень, когда накопленный профессиональный опыт и закреплённые в нём знания, получают научную рефлексию и осмысление с дальнейшим проектированием инновационной педагогической деятельности.

С целью выявления наличия концепта «воспитание» у магистрантов и дальнейшего конструирования содержания магистерской программы «Воспитательные практики» был проведён опрос студентов 1 курса магистратуры по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Отметим, что открытие магистерской программы, посвящённой вопросам активизации воспитательной деятельности педагога, является одним из значимых современных запросов общества к образованию как общественному институту, играющему ключевую роль в воспитании подрастающего поколения.

В опросе приняло участие 39 студентов в возрасте от 23 до 62 лет, педагогический стаж опрашиваемых варьируется от 0 до 18 лет. Магистрантам было предложено ответить на 3 вопроса: Считаете ли вы себя ответственным за воспитание учеников? Каким вы хотите видеть выпускника школы (вопрос направлен на выявление факта целеполагания воспитательной деятельности)? Какие конкретные педагогические действия вы совершаете для воспитания учеников?

Были получены следующие ответы. При ответе на первый вопрос 36 респондентов ответили «да», 2 чел. – «относительно да», 1 чел. – «нет».

Результаты ответа на второй вопрос представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Ответы магистрантов 1 курса на вопрос:
Каким вы хотите видеть выпускника школы?**

Характеристики выпускника	Количество упоминаний
✓ Компетентным	27
✓ Мыслящим (умным, с развитым теоретическим мышлением)	13
✓ Готовым учиться дальше	9
✓ Активным	9
✓ Воспитанным	8
✓ Креативным	7
✓ Ответственный	6
✓ Нервноустойчивым	3
✓ Коммуникабельным	3
✓ Знающим о жизни	3
✓ Интеллигентным	2
✓ Счастливым	2
✓ Духовным	1
✓ Отзывчивым	1

Ответы магистрантов демонстрируют признание ответственности за воспитание и в определенной степени отражают гуманистическую направленность их взаимодействия с детьми.

Однако целевые ориентиры воспитательной деятельности осмысляются магистрантами недостаточно. Педагоги преимущественно ориентированы на формирование тех личност-

ных качеств ученика, которые востребованы в обществе на данный момент. В ответах представлены идеи образования через всю жизнь, компетентностного подхода, коммуникативности и креативности. Только один из 39 педагогов упоминает духовность, отражающую сущностную целостную природу человека, являющуюся целеценностным ядром содержания воспитания. Ответы на вопрос о педагогических действиях воспитания отражают реальную картину воспитательного процесса в образовании, представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Ответы магистрантов 1 курса на вопрос:
Какие конкретные педагогические действия вы совершаете
для воспитания учеников?**

Названные действия	Количество упоминаний
Разбираю конфликты	16
Воспитываю личным примером	6
<i>Пока никак не воспитываю...</i>	5
Провожу беседы на жизненные темы	4
Стараюсь слышать ребенка	4
Требую и контролирую	3
Поощряю, вдохновляю, стимулирую Обучаю отзывчивости, уважению Сопереживаю Думаю Включаю в деятельность Мотивирую на поступление в престижный вуз Привожу примеры выдающихся людей из истории Создаю проблемные ситуации Провожу уроки с воспитательным уклоном Провожу деловые игры	1

Треть опрошенных под воспитательной деятельностью понимают налаживание межличностных отношений в учебной группе, что, безусловно, является воспитательной задачей, однако свидетельствует о ситуативном характере воспитания, хаотичности средств и отсутствия целостности. Не вдаваясь в детальный анализ полученных данных, можно сделать вывод об отсутствии процедуры целеполагания в педагогической деятельности отдельно взятого педагога. Даже если цели воспитания «спускаются» в школу, это не означает принятие цели педагогом, принятие им ответственности за воспитательный процесс. В результате прописанная на бумаге воспитательная система образовательной организации не получает реального воплощения в жизни.

Ситуация осложняется не только отсутствием у педагогов осознанного принятия на себя ответственности за выполнение воспитательной миссии. В настоящее время педагоги испытывают затруднения методологического и методического характера. За последние три десятилетия научно-педагогическая мысль предложила множество концепций воспитания. Как педагогу в них разобраться, какой опыт перенять, какие процедуры воспитательной деятельности применять? Не менее сложным оказывается вопрос о психологических особенностях детей нового поколения: как с воспитанниками в информационном социуме организовывать взаимодействие?

Анализ перечисленных дефицитов в концептосфере современного учителя позволил выдвинуть цель магистерской программы и сконструировать ее содержание.

Скажем несколько слов о названии магистерской программы. После консультаций с

коллегами было принято решение остановиться на названии «Воспитательные практики». Основанием для применения категории «воспитательная практика» стало для нас философское содержание понятия «практика». Г.П. Щедровицкий, работая с текстами и мыслями Платона, конструировал понятие практики следующим образом: «Практика - деятельность человеческого общества по устроению своей жизни, усилия, прилагаемые им к разрешению выдвигаемых жизнью задач». Различные типы практик должны «отвечать» на накопившиеся проблемные смыслы [3].

Подчеркнем основные характеристики понятия «практика» в понимании Г.П. и П.Г. Щедровицких. Во-первых, это реальная практическая деятельность, включенная в определенные онтологические рамки, создающая рискованные проблемные ситуации. Во-вторых, это обязательное осуществление мыследеятельности по разрешению проблемных ситуаций, которая ассимилирует новое знание, позитивно его усваивает. Истинная практика развивает мыследеятельность субъекта, а не формирует у него «деятельность по образцу». В-третьих, в практиках человек осуществляет себя, самоопределяется в своих экзистенциальных позициях. Таким образом, понятие практики включает в себя преобразование субъектом внешних условий своего существования, а через развитие собственной мыследеятельности преобразование самого себя, самоосуществление.

На основе вышесказанного понимаем «воспитательные практики» как специально организованные педагогом-профессионалом практики (лично значимая деятельность ребенка), в которой каждый ребенок «практикует» себя и формирует собственные установки относительно мира, Других и себя в этом мире. Важным для нас в контексте размышлений над феноменом «концептосфера» является тот факт, что в воспитательной практике происходит развитие не только ребенка, но и педагога.

Вернемся к формулировке цели магистерской программы «Воспитательные практики».

Цель формулируем тройную, исходя из понимания сложной интегративной структуры личности педагога:

- способствовать осмыслению себя в позиции воспитателя как носителя социокультурных ценностей;
- способствовать выработке личной философии воспитателя через ценностно-смысловое самоопределение в теоретических концепциях и подходах к воспитанию;
- помочь обрести магистрантам методологическую, методическую и технологическую оснащенность, соответствующую современному уровню развития теории и практики воспитания.

Если позволить себе метафоричность, то цель магистерской программы – в создании условий для рождения нового педагога, педагога-воспитателя в глубоком антропологическом смысле.

Ожидаемый результат:

- понимание деятельности педагога-воспитателя как миссии по совершенствованию людей и отношений между ними;
- расширение концептосферы «воспитание»;
- выработка педагогом личной философии воспитателя через ценностно-смысловое самоопределение в теоретических концепциях и подходах к воспитанию;
- понимание психологических и возрастных особенностей учащихся современной эпохи в процессе становления индивидуального самобытного способа жизни, развития способности к жизненному самоопределению;
- умение оказывать педагогическую поддержку ребенку в преодолении возникающих жизненных затруднений, помощь в ценностно-смысловом и жизненном самоопределении;
- умение проектировать эффективные воспитательные системы, построенные на антропологических принципах.

Следует отметить, что заявленные предполагаемые результаты не относятся к числу легкодостижимых, поскольку мы имеем дело в большинстве случаев с магистрантами со стажем, у которых сложился определенный профессиональный стиль, устоялись профессио-

нальные ценности, можно сказать, произошла догматизация профессиональных концептов.

Поэтому важно создать ценностно-смысловое пространство в магистратуре, каждый элемент которого направлен на переосмысление личностно-профессионального опыта и рождение нового знания в концептосфере «воспитание».

В связи с этим организация учебного процесса строится на идеях конструктивизма и коннективизма. Это значит, что обучение - это не потребление, а создание знаний; обучение - это активный процесс в котором смысл формируется через опыт; обучение происходит в сотрудничестве, и смысл формируется из различных точек зрения; результаты обучения зависят от личного понимания знаний.

Рождение педагога-воспитателя начинается с осознания смысла воспитания для себя и себя в позиции воспитателя, а также с понимания своей социо-культурной миссии, ценности и идеалы которой опосредованно будут выражаться в педагогических действиях. Таким образом, объектом образовательного процесса в магистратуре становится смысловая сфера обучающегося. Остановимся на динамике смысловых образований человека подробнее.

В смысловой сфере происходит расширение и производство смысловых конструкторов в трех направлениях: по отношению к себе, к другим людям, по отношению к жизненному пути (определяется общий смысл и назначение жизни). Ее изменение, наполнение и иерархизация определяются жизненными потребностями конкретного человека, и обуславливается прожитой жизнью.

Что же становится фактором развития смысловой реальности обучающегося в магистратуре? Исследователи отмечают, что человек всегда стремится гармонизировать осваиваемые им смыслы. Гармонизация же удастся только при условии трансцендирования, выхода из наличной ситуации, соотнесения с целостным жизненным путем человека, устремленности к высшим пластам смысловой реальности, определяющим смысл жизни человека. Смысл является той внутренней силой, которая позволяет человеку подняться над его внешней судьбой, над профессиональной ситуацией. Основанием для творческого самостроительства человека является непреходящее фундаментальное различие между наличной жизнью и идеальной представленностью должного.

Задаче инициации процессов самостроительства служит учебный курс «Философия образования». Обращение к текстам современных философов, педагогов, психологов помогает осмыслить и упорядочить представления учителей о современной ситуации в педагогической науке и образовании, ее парадигмальном сдвиге в сторону антропоцентризма, ключевых характеристиках постиндустриального образования и глобальных тенденциях. Формат «диалога смыслов» мобилизует профессионально-экзистенциальный опыт магистрантов к познанию истинного содержания смыслов, к преодолению ложных и формированию аутентичных представлений об образовательной действительности и реальности.

Подчеркнем, что неперенным условием результативности образовательного процесса в нашем случае является избыточность смысловой реальности обучающего (преподавателя) и его устремленность к своей целостности и целостности мира вокруг него. В этом случае при сохранении у обучающегося доверия и позиции ученика происходит передача знаний не только на вербальном, но и на невербальном уровне.

Остановимся на содержании профильных дисциплин. Учебным планом в вариативной части предусмотрены следующие дисциплины: «Теоретико-методологические основы воспитания», «Психологические основы воспитательных практик», «Современные подходы и концепции воспитания», «Воспитательные аспекты дидактики», «Проектирование воспитательных пространств», «Методические аспекты воспитательной деятельности».

Содержание дисциплины «Теоретико-методологические основы воспитания» имеет установочно-целевую направленность и раскрывает современное концептуальное понимание научных основ воспитательной деятельности в образовании. Рассматривается сущность воспитания как гуманитарной образовательной практики, его место в целостной структуре образовательного процесса. Образование представлено как важнейшая сфера духовной деятельности. В основу построения курса положены прогрессивные идеи современной педагогики:

идеи целостности педагогической деятельности, положения онтологического и антропологического подходов в воспитании, гуманистические идеи педагогической науки, направления культурологического подхода в образовании, главные ориентиры непрерывного образования. «Золотую коллекцию» курса составляют труды Э. Фромма «Иметь или быть», П.Ф. Каптерева «Педагогический процесс», С. Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», И. Ильина «О духовном воспитании», «Путь духовного обновления», К. Ясперса «Смысл воспитания».

Дисциплина «Психологические основы воспитательных практик» углубляет представления о возрастных особенностях становления процессов самопознания и саморазвития, знакомит магистрантов с психологическими особенностями детей современного поколения («детях цифры», дети поколения Z). Отдельный раздел курса посвящен изучению психологических механизмов воспитания, таких как смыслообразование, «заражение» по С. Гессену, идентификация и обособление. Курс имеет огромное значение в процессе подготовки педагога-воспитателя, т.к. воспитатель-профессионал должен руководствоваться в педагогической деятельности не житейской логикой, а закономерностями человеческого восприятия, психического и социального развития. В «Золотую коллекцию» курса входят монографии и статьи Л.И. Божович, Т.К. Ахayan, В.С. Мухиной, М.С. Кагана, А.В. Мудрика, Д.И. Фельдштейна, А.Г. Асмолова, В.И. Слободчикова, Т.В. Черниговской и др.

В содержание учебного курса «Современные подходы и концепции воспитания» входят вопросы культурно-исторического характера, становления и развития воспитательной системы и педагогических концепций. Студенты овладевают знаниями об истории и современных тенденциях воспитания. Подробно рассматривается антропологический подход, понимающий воспитание как процесс индивидуально-личностного становления человека в образовательных процессах (Л.М. Лузина, Б.М. Бим-Бад, М.Н. Невзоров) на основе событийности (В.И. Слободчиков), надситуативной и неадаптивной активности (В.А. Петровский), педагогического взаимодействия (Н.Ф. Радионова, Е.Л. Федотова и др.). Специальный модуль посвящается изучению событийного подхода в воспитании, который рассматривает совместное бытие ребенка и взрослого как цепь ярких значимых привлекательных для ребенка жизненных событий (Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Д.В. Григорьев). Магистранты научаются дифференцировать мероприятийный и событийный подходы. Важным результатом освоения данного курса считаем развитие теоретического мышления магистранта, проявляющегося в умении проследивать становление научной идеи или теории, и ее развитие в концепциях ученых и практиков разных эпох. В «Золотую коллекцию» данного курса входят работы вышеупомянутых авторов и др.

При изучении дисциплины «Проектирование воспитательных пространств» опора идет на средовой подход в воспитании (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Ю.С. Мануйлов, И.А. Колесникова). Рассматриваются феномены «образ жизни» (В.А. Караковский, Е.А. Ямбург), «уклад школы» (А.Н. Тубельский, И.Д. Фрумин, Л.А. Козлова). Магистранты размышляют над условиями, необходимыми для реального воплощения гуманистического уклада жизни, который составляет скрытый ценностный контекст образования, оказывающий наиболее сильное влияние на подрастающее поколение. В «Золотую коллекцию» данного курса входят работы вышеупомянутых авторов, а также работы Н.А. Бердяева («Рабство человека у общества»), С.Л. Рубинштейна («Жизненный путь личности»), К.Н. Вентцеля («Свободное воспитание в семье»), В.А. Сухомлинского («Воспитание как очеловечивание среды»), «Преодоление нежелательного воздействия среды в отдельных семьях») и др.

Дисциплина «Воспитательные аспекты дидактики» направлена на изучение идеи воспитывающего обучения, основания которой были заложены в XIX в. И.Ф. Гербартом, продолжены в трудах К. Н. Вентцеля, П.Ф. Каптерева, И.Я. Лернера, В.Ф. Шаталова и др. Современное развитие воспитывающее обучение получило в концепции смыслодидактики (И.В. Абакумова, П.Н. Ермакова, И.А. Рудакова, Белякова Е. Г., Потанина Л.Т. и др.). Магистранты осваивают процедуры смыслообразования, позволяющие организовать постижение ценностной стороны знания в условиях учебного процесса.

Содержание курса «Методические аспекты воспитательной деятельности» направлено на преобразование магистрантами операциональной стороны собственной профессиональной деятельности. Дисциплина продолжает углубление представлений о реализации антропологического подхода в воспитании, обеспечивая методическую оснащенность деятельности воспитателя. Магистранты подробно знакомятся с технологией педагогической поддержки, развивают навыки учебно-воспитательного взаимодействия в форме диалога смыслов, особые функции которого состоят в актуализации смысловых позиций участников диалога, формировании единого смыслового поля, создании предпосылок резонансных взаимодействий личностных смысловых позиций. Овладевают технологией организации событийности как планирования совместного жизненного пути педагога (классного руководителя) и учеников, как совместное проживание ярких незабываемых совместных дел. Дисциплина организуется как практикум, в проектируемые события вовлекаются все магистранты, реализуется событие в образовательной организации с участием детей. В «Золотую коллекцию» данного курса входят работы О. Газмана, С.М. Юсфина, Н.Е. Щурковой, Д.В. Григорьева и др.

Таким образом, последовательное освоение представленного содержания позволяет магистранту осознать себя в позиции воспитателя как носителя социокультурных ценностей, выработать личную философию воспитателя через ценностно-смысловое самоопределение в теоретических концепциях и подходах, обрести методологическую, методическую и технологическую оснащенность. Формируется новая педагогическая реальность в педагогическом сознании учителя, выведенная из осмысления богатого профессионального опыта и современного научного знания.

Литература

1. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Московский гос. ун-т, 1996. - 245 с.
2. Лернер И.Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категория науки / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1985. – № 3. – С. 52–57.
3. Познающее мышление и социальное действие: наследие Г.П. Щедровицкого в контексте отечественной и мировой философской мысли / сост. Н.И. Кузнецова - М.: МПСИ, 2004. - 544 с.
4. Ястребова Г.А. Педагогическая картина мира: методологические основы исследования профессиональной концептосферы учителя. / Г. А. Ястребова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия Педагогические науки. - 2006. - N 4. - С. 3-8.

© Е.Ф. Зачиняева, 2018

*Колесникова Татьяна Михайловна,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал),
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Ишим, Россия,
tmk-05@mail.ru*

*Шилина Наталья Валерьевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал),
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Ишим, Россия,
natashilina@list.ru*

*Щеголева Татьяна Николаевна,
старший преподаватель,
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал),
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»,
г. Ишим, Россия,
schyogoleva.tatyana@gmail.com*

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ К ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье описан опыт формирования у бакалавров педагогики профессиональных качеств в области организации эффективного взаимодействия с родителями младших школьников. Особое внимание уделено инновационным формам работы с родителями в современной информационно-образовательной среде.

Ключевые слова: бакалавр педагогики, информационно-образовательная среда, младшие школьники, взаимодействие с родителями, теория поколений.

Abstract. The article describes the experience of formation of B.Ed. professional qualities in the sphere of organization of effective interaction with junior students' parents. The authors pay special attention to innovative forms of work with parents in the modern information and education environment.

Keywords: B.Ed., information and education environment, junior students, interaction with parents, theory of generations.

Начиная с 2016 года, студенты-бакалавры нашего вуза принимают участие в чемпионатах профессионального мастерства WorldSkills. В рамках этого движения предполагается «развитие профессиональных компетенций, повышение престижа высококвалифицированных кадров, демонстрация важности компетенций» участника соревнований [8].

Конкурсанты выполняют несколько заданий, одним из которых является подготовка и проведение родительского собрания. Оказалось, что это задание представляет значительные трудности для участников. Возникла необходимость тщательного изучения этого вопроса и написания настоящей статьи.

В конце марта 2016 г. среди бакалавров педагогики – студентов 2 – 5 курсов Педагогического факультета Ишимского педагогического института им. П.П. Ершова (филиала) Тюменского государственного университета (далее – ИПИ им. П.П. Ершова (филиал) ТЮМГУ), обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) было проведено анкетирование, результаты которого показали,

что многие студенты (особенно 2 – 3 курсов) испытывают затруднения при организации взаимодействия с родителями школьников. Это касается выбора формы взаимодействия с родителями, психологических барьеров, планирования работы с родителями, оказание консультационной помощи и др.

Полученные результаты обследования объясняются расположением дисциплин в учебном плане: преимущественная часть дисциплин, способствующих формированию у бакалавров необходимых для взаимодействия с родителями компетенций, изучается на старших курсах университета.

Так, например, в 3 семестре студенты-бакалавры знакомятся с дисциплиной «Организационные основы взаимодействия в дошкольном и начальном образовании», в 4 семестре изучают «Педагогическую конфликтологию (с тренингом конфликтологической компетенции)», лишь в 7 семестре проводится «Практикум по взаимодействию педагога с родителями (с основами психологии и педагогики семьи)», и на последнем курсе университета студенты осваивают дисциплины «Технологии сетевого взаимодействия в дошкольном и начальном образовании» (9 семестр) и «Технологии педагогического общения» (10 семестр).

К концу вузовского обучения у бакалавров, конечно, формируются предусмотренные стандартом компетенции, однако участники конкурса WorldSkills имеют возрастные ограничения, и поэтому существует проблема: как подготовить участников конкурса к выполнению задания ускоренными темпами без потери качества подготовки.

Таким образом, был сделан вывод о необходимости усиления внимания к целенаправленной работе по достижению цели Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – формированию у студентов-бакалавров педагогики умения решать профессиональные задачи в области педагогической деятельности, связанные с организацией взаимодействия с родителями/законными представителями учащихся начальной школы [11].

При организации работы нужно помнить, что перемены, происходящие в современном обществе, оказывают влияние на организацию и протекание образовательного процесса. В результате реорганизации системы образования, по мнению А.А. Ахаяна и А.Н. Сазоновой, должен быть обеспечен «новый уровень реализации функциональных обязанностей» всех категорий участников образовательного процесса [1]. Самое главное – будущий педагог должен быть готов к изменению условий своей деятельности и трансформации требований к его профессиональным качествам.

Теоретической основой разработки обозначенной в статье проблемы послужили труды педагогов и психологов по организации конструктивных взаимодействий в учебном процессе: Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкина, И.А. Зимней, Е.Н. Ильина, В.А. Кан-Калика, Я.Л. Коломинского, Х.Й. Лийметса, А.В. Мудрика, А.А. Реана, Н.К. Степаненкова, Г.А. Цукерман, Н.Е. Щурковой и других ученых.

Особое значение для современных реалий представляют вопросы изучения механизмов активных социальных взаимодействий (К. Левин, Т. Парсонс, Т. Шибутани, А.А. Бодалев, А.В. Мудрик, А.Б. Орлов и др.), описание технологических подходов к организации взаимодействий в педагогическом процессе (А.А. Гин, В.К. Дьяченко, И.П. Иванова, М.В. Кларин и др.).

Для нас ценность представляет монография Е.В. Коротаевой об основах педагогики взаимодействий, в которой автор касается многих аспектов организации педагогического взаимодействия: форм сотрудничества школьного психолога с родителями, условий смыслообразования педагогического процесса, основ личностного саморазвития учителя и др. [6].

В изученных нами источниках перечислены типичные проблемы в организации взаимодействия педагогов с родителями, с которыми могут столкнуться начинающие учителя.

Так, основными общими проблемами для родителей и педагога, являются следующие: психологическая неподготовленность к взаимодействию, отсутствие знаний об основных правилах взаимодействия, разные уровни культуры (общей и педагогической), столкновение двух лидеров - учителя и родителя, повышенная конфликтность, несогласованность страте-

гии и тактики воспитания ребенка, различие ценностных ориентаций и взаимных ожиданий.

Кроме этого, проблемами педагогов можно считать: низкий уровень квалификации, избыток теоретических знаний у педагогов и отсутствие опыта их применения в практике, неадекватная самооценка, преуменьшение роли семьи в воспитании детей, отсутствие системы при построении общения с родителями, установка педагогов на выполнение количественных показателей результативности, а не на их качество.

Проблемы родителей следующие: отрицательное отношение к школе, непонимание сложностей воспитательного процесса, избыток формальных теоретических знаний и неумение их применять сообразно возникшим жизненным ситуациям.

Для осуществления руководства планомерной работой по формированию у бакалавров педагогики качеств профессионала, в совершенстве владеющего навыками, знаниями, умениями необходимыми для организации эффективного взаимодействия с родителями, мы, опираясь на исследования в области профессиональной мобильности студентов, проведенные В. А. Мищенко, И. А. Тенюниной и др. [9; 10], выделили следующие направления деятельности преподавателей вуза:

- 1) предоставление студентам возможностей получения общих и специальных знаний, а также информации для самообразования;
- 2) организацию деятельности студентов в составе проблемной группы, решающей задачи осмысления взаимосвязи между изученными науками;
- 3) проведение психологических тренингов, деловых игр, направленных на формирование личностных психологических качеств и навыков;
- 4) организацию самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов для развития уверенности в своих силах и самостоятельности;
- 5) инновационный подход к организации всех видов практик, в ходе которых у студентов будут формироваться умения гибко реагировать на изменения, происходящие в информационно-образовательной среде;
- 6) проведение индивидуальной работы для оказания бакалаврам психологической поддержки, а также решения индивидуальных проблем;
- 7) апробация разработанных студентами материалов в практике их собственной профессиональной деятельности.

В рамках одной статьи нет возможности остановиться на описании реализации всех перечисленных условий, и поэтому мы остановимся лишь на некоторых аспектах решения обозначенной в статье проблемы.

Обращаясь к информационной составляющей в ходе изучения Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», бакалавры узнают о важности семейного воспитания. Особо значимыми для организации образовательного процесса являются отдельные статьи закона.

Так, в статье 2 ФЗ родители (законные представители) названы полноправными участниками образовательных отношений. Их права на участие в управлении образовательными организациями описаны в статье 3.

Очень важным является положение о том, что именно «родители/ законные представители несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Именно они, согласно статье 44, обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [14].

Таким образом, студенты самостоятельно приходят к выводу о том, что, согласно законодательству, родители /законные представители ребёнка могут и должны влиять на протекание образовательного процесса, и от их участия во многом зависит эффективность достижения результатов образования младшими школьниками.

Для педагога начальной школы при изучении дисциплин педагогического и психологического циклов становится очевидным, что родители/ законные представители младшего школьника имеют особенно сильное влияние на протекание процессов развития и воспитания ребёнка, поскольку именно семья даёт основы физического и духовного развития, пер-

вые знания об окружающем его мире, способствует формированию первых навыков и умений во всех видах деятельности. Судьба ребенка во многом зависит от того, насколько компетентен родитель в вопросах педагогики и психологии.

К сожалению, некоторые родители просто не могут оказать ребёнку квалифицированную помощь, и поэтому сами выполняют за него все задания, ограничивают его самостоятельность, не умеют найти с ребёнком общий язык.

В этой связи студенту важно понимать, что успех в достижении целей образовательного процесса и формировании результатов образования школьников во многом будет зависеть от качества отношений, сложившихся между всеми участниками образовательного процесса, то есть при условии объединения всех усилий со стороны школы и семьи.

Бакалавр педагогики должен осознавать, что ведущая роль в образовательном процессе, несомненно, принадлежит учителю, поскольку именно он специально подготовлен для организации взаимодействия с современными родителями с учётом их потребностей.

Интерес для изучения студентами представляют материалы, в которых представлено описание особенностей взаимодействия с родителями/законными представителями детей с учётом возрастных особенностей родителей. Так, знакомясь с работами Н. А. Зайцевой [2], М. А. Исаевой [3], М. Р. Мирошкиной и др. [7], бакалавры лучше представляют портрет современных родителей и на основании этого учатся осуществлять дифференцированный подход к родителям, принадлежащим к разным поколениям. Кроме этого, будущие педагоги, опираясь на научные исследования, лучше понимают, каким образом организовать эффективное общение родителей с ребёнком.

Примером осуществления дифференцированного подхода к родителям служит выполнение заданий на подбор форм взаимодействия с разными поколениями родителей. Так, для бабушек и дедушек (до 1963 года рождения) предусматривается тщательно спланированная консультация с проработкой всех вопросов, предусматриваются проблемные моменты, которые могут возникнуть; для родителей среднего возраста (до 1982 г.р.) студенты разрабатывают буклеты и памятки с информацией по вопросам воспитания и образования ребёнка; для родителей с 1983 г.р. – используется информация с использованием электронных ресурсов.

При подготовке задания на выбор форм взаимодействия с родителями разных возрастных групп студенты вышли с предложением провести обучающий семинар для родителей о возможностях ИКТ в образовательном процессе.

Новым видом деятельности младших школьников в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО) является проектная деятельность, следовательно, будущим учителям начальной школы важно уметь осуществлять сопровождение проектной деятельности учащихся [13].

Анализ выполнения исследовательских работ и проектов учащихся начальной школы свидетельствует о том, что из 386 работ около 72 % выполнены детьми не самостоятельно (проанализированы материалы конкурсов, проводимых нашим вузом для дошкольников и младших школьников за 5 лет - 2012 – 2016 гг.) [4].

Студенты провели анкетирование родителей детей, обучающихся в начальных классах МАОУ СОШ № 2 г. Ишима, и результаты показывают, что большинство родителей считает содействие воспитательно-образовательному процессу делом обязательным, полезным, интересным и в качестве средства взаимодействия семьи и школы выбирают проектно-исследовательскую деятельность. Родители, заинтересованные в успехе своего ребёнка, хотят помочь ему в подготовке проекта, но не знают, как это правильно сделать, а педагоги не всегда могут оказать им в этом квалифицированную помощь.

На основе потребностей родителей студентам-бакалаврам было предложено принять участие в управлении следующими проектами:

1. Проект детского театра «Теремок» - приняли участие дети, родители и учитель. Было подготовлено театрализованное представление по сказкам на новогоднем празднике.

2. Проект «Анфиса-травница» - создание третьеклассниками программы сохранения здоровья учащихся. Детско-взрослая деятельность в этом проекте была направлена на разви-

тие исследовательских умений – это поиск и сбор информации, её классификация, обобщение. Составлен сборник рецептов народной медицины на основе с определителем лекарственных растений, собран фотогербарий лекарственных трав юга Тюменской области.

3. Проект для учащихся-четвероклассников – «Проба пера». Дети с помощью взрослых изучают жанровое и художественно-эстетическое своеобразие произведений устного народного творчества, пишут стихи, сказки, небылицы, стихотворные загадки. Результат большой творческой работы – создание собственной книги.

4. Проект: «Организация классным руководителем семейных проектов по теме «Моя родословная» в начальной школе» имел цель - создание методических рекомендаций для родителей и учителей.

5. Долгосрочный проект «Маленькие и большие коллекционеры» - приняли участие дети-второклассники и их родители. Все они проявили интерес к коллекционированию. Сейчас 23 ученика собирают индивидуальные или семейные коллекции монет, кактусов, значков, открыток, календарей, печатных изданий о городах Тюмени, Ишиме и т.д. Коллекционирование сопровождается рекомендациями учителя/ консультантов из числа студентов-бакалавров. Для повышения мотивации учащихся к учебной деятельности разработанные части коллекций использовались на уроках:

- обучения грамоте (рассказ о динозаврах, о календарях);
- русского языка (рассказ о своих рисунках, составление рассказа по рисунку товарища);
- литературного чтения (рассказ о коллекции машинок, демонстрация коллекции марок, наклеек);
- окружающего мира (печатные издания о Тюмени; рассказы о событиях, памятных местах, запечатленных на значках).
- технологии (рассказ из истории открытки; демонстрация одежды для куклы Барби; рассказ о видах бумаги).

Совместная деятельность детей и родителей осуществлялась под руководством студентов-бакалавров при подготовке к презентации работ. К защите работ дети готовятся вместе с родителями, иногда и выступают вместе. Совместное выступление – воспитывающее действо: ребенок испытывает гордость за родителей, которые так много знают. Проектная деятельность в этом случае создает условия для личностной самореализации детей и родителей.

Работа по подготовке студентов к взаимодействию с родителями продолжается на базовой кафедре, о проведении этой работы мы говорили в предыдущих публикациях [5; 12].

Итогом проведённой работы можно считать значительное улучшение качества подготовки студентов-бакалавров педагогики в области выстраивания отношений с родителями младших школьников, которое выражается в изменении отношения студентов к работе с родителями в целом, снятии психологического напряжения, а также в лёгкости выполнения заданий по планированию и организации взаимодействия с родителями в системе независимой оценки качества при участии студентов в чемпионатах WorldSkills.

Литература

1. Ахayan А.А., Сазонова А.Н. Инфоноосфера и высокотехнологичная информационно-образовательная среда: размышления о соотношении понятий. /В сборнике: XXVI Ершовские чтения. Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова. 2016. С. 76-79.
2. Зайцева Н.А. Теория поколений: мы разные или одинаковые? /Российские регионы: взгляд в будущее. 2015. № 2 (3). С. 220-236.
3. Исаева М.А. Поколение. Знание. Понимание. Умение. 2011. № 1. С. 265-268.
4. Колесникова Т.М., Шилина Н.В. Подготовка бакалавров педагогики к сопровождению проектно-исследовательской деятельности дошкольников и младших школьников. /Сибирский педагогический журнал. 2017. № 4. С. 25-31.
5. Колесникова Т.М., Шилина Н.В. Формирование профессиональной компетентности студентов педагогического вуза и молодых специалистов в условиях взаимодействия вуза и школы. /В сборнике: XXV Ершовские чтения - межвузовский сборник научных статей. отв.

ред. Л.В. Ведерникова. 2015. С. 200-202.

6. Коротаева Е.В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: монография. – Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2013.– 203с. [Электронный ресурс]: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/4149/1/uch00050.pdf> (дата обращения: 27.09.2017).

7. Мирошкина М.Р., Евладова Е.Б., Куракин А.В. Портрет современных родителей в контексте теории поколений (родители Забайкалья о себе, своих детях и образовании)./ Образование личности. 2016. № 4 С. 90-99.

8. Миссия WorldSkills [Электронный ресурс]: <http://worldskills.ru/o-nas/dvizhenie-worldskills/czel-i-missiya.html> (дата обращения: 01.10.2017).

9. Мищенко В.А., Тенюнина И.А., Беловолова С.П., Жданок А.И. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности у студентов вузов. / Сибирский педагогический журнал. 2012. № 3. С. 54-59.

10. Мищенко В.А. Самообразование студентов как фактор повышения профессиональной мобильности. /Среднее профессиональное образование. 2011. № 2. С. 40-43.

11. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 февраля 2016 г. № 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]: <http://www.Garant.ru/products/ipo/prime/doc/71245782/> (дата обращения: 27.09.2017).

12. Слизкова Е.В., Щеголева Т.Н. Совместная деятельность вуза и школы в аспекте реализации стандартов нового поколения. / Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. 2014. № 5 (17). С. 119-122.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. - [Электронный ресурс]: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 27.03.2017).

14. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) Система ГАРАНТ: [Электронный ресурс]: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz4vONwA6hc> (дата обращения: 27.09.2017).

© Т.М. Колесникова, 2018

© Н.В. Шилина, 2018

© Т.Н. Щеголева, 2018

УДК 371.3

*Платунова Виктория Владимировна,
преподаватель русского языка и литературы,
ФГКОУ «Филиал Нахимовского военно-морского училища
(Владивостокское ПКУ)» МО РФ, г. Владивосток,
студент магистратуры Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
platunova-v@mail.ru*

ОВЛАДЕНИЕ ПЕДАГОГОМ СОВРЕМЕННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ КАК ПУТЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

Аннотация. В статье рассматривается роль педагогических технологий в процессе развития профессиональной готовности педагога к образовательному взаимодействию. Автором представлены приёмы и средства эффективных педагогических технологий, используемых на практике.

Ключевые слова: современные образовательные технологии, образовательное взаимодействие, исследовательская задача.

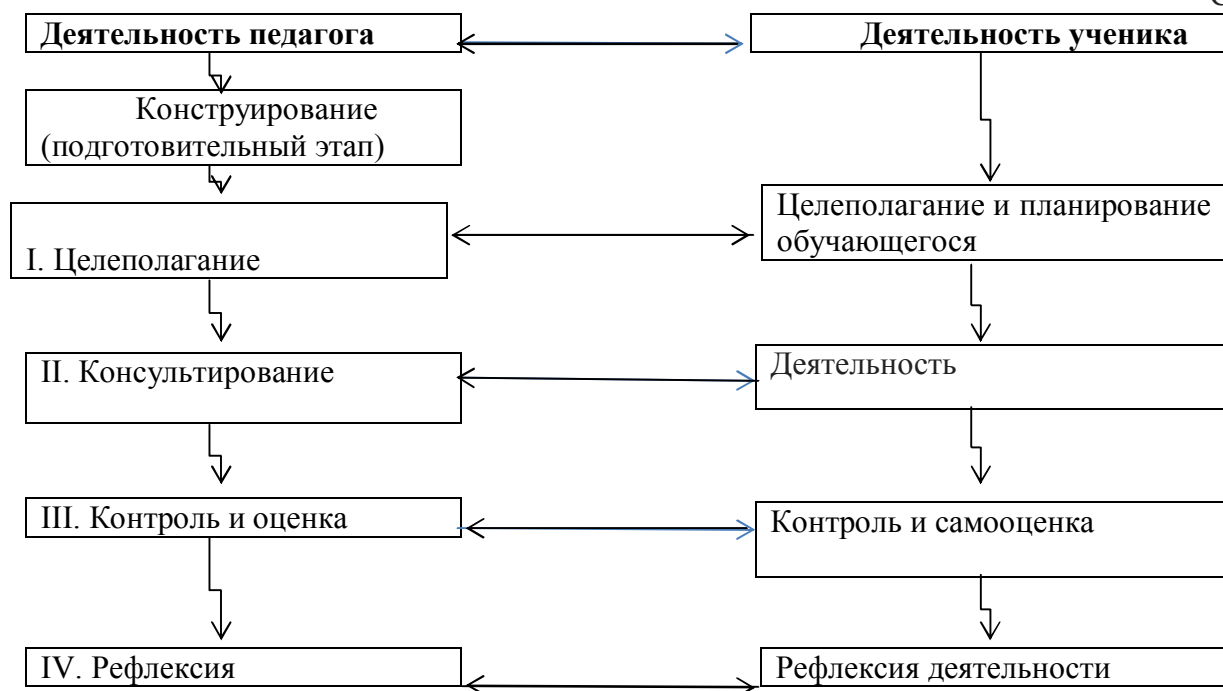
Abstract. *The article deals with pedagogical technology role in the development of the teacher's professional readiness for educational interaction. The author presents the techniques and means of effective pedagogical technologies used in practice.*

Keywords: *modern educational technologies, educational interaction, research task.*

Современная школа поставлена перед необходимостью обеспечить высокое качество образовательных результатов за счёт поиска внутренних резервов, а это возможно лишь при активном внедрении современных методов и технологий. При этом важной задачей учителя становится освоение им современных педагогических технологий и использование их на практике с целью развития профессиональной готовности к образовательному взаимодействию. Это позволит педагогу конструировать занятия с целью достижения образовательных результатов в соответствии с ФГОС.

В новых условиях деятельность школьников требует упорядочения и системной организации взаимодействия учителя и обучающегося. Основная задача педагога в соответствии со Стандартом сводится к организации учебно-познавательной деятельности школьника и конструированию новой образовательной среды. Деятельность педагога и ученика взаимосвязаны, что показано на схеме.

Схема1



Для того чтобы взаимодействие между учителем и обучающимся было эффективно, необходимо особым образом не только организовать работу школьников, но и прийти к осознанию необходимости овладения педагогом современными образовательными технологиями на практике. И наиболее действенным средством реализации теоретического знания в области современных образовательных технологий с ценностным содержанием сознания ученика будет включение обучающихся в совместную деятельность по созданию урока, и по его проведению. Диалогичность возможна только тогда, когда и учитель, и ученик имеют совместный объект, в качестве которого, в первую очередь, выступает учебный материал. Ученик же станет субъектом образования, включаясь в совместную с преподавателем работу по изменению содержания изучаемого материала.

Признаками эффективности совместной деятельности являются:

- сотворческое взаимодействие субъектов (процесс совместного поиска как целеполагание);
- взаимное качественное изменение субъектов (каждый субъект – катализатор другого);
- поэтапное приращение знания (последовательность открытия новых знаний);

- преодоление учителем консерватизма мышления (отказ от стереотипов);
- изменение профессиональной системы ценностей учителя (новая цель взаимодействия).

А созданию условий для совместного проектирования, возникновения творческого процесса посредством интеллектуального взаимодействия субъектов, пробуждения мотивации, появления рефлексии и обучающегося, и педагога способствуют активные средства, приёмы, методики и современные техники образовательных технологий.

Так как педагогическая технология – это системная категория, составляющими которой являются концептуальная основа, содержательная часть и технологический процесс, то учитель должен владеть приёмами организации учебного процесса, методами и формами взаимодействия, деятельностью по управлению процессом усвоения материала, диагностикой учебного процесса.

Обучая школьников *проектной деятельности*, учитель реализует собственный проект. При организации проектной деятельности учащихся педагог видит образовательные цели, предлагает способы работы, организует необходимые условия для исследовательской деятельности обучающихся. От правильно спланированной работы учителя зависит результативность проекта. **Замысел любого проекта предполагает совместное проектирование учебной деятельности как условие образовательного взаимодействия, в котором должны быть установлены главные направления педагога с новой учебной средой.**

Научить и научиться организации и проведению исследования педагогу станет легче и интереснее, если увидеть в работе черты гипертекста: боковые ответвления, отступления, ссылки. С одной стороны, это некая игра, необычное путешествие, лабиринт, с другой – глубокий образовательный смысл. Гипертекст даёт возможность:

- постичь структурные аналогии;
- структурировать материал и делать его анализ;
- видеть общее и частное в контексте выполняемого проекта;
- показать взаимосвязь образов, явлений, выводящих на интегративную природу знания.

«Технология организации исследовательской деятельности» предполагает выполнение обучающимися учебных задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание собственных представлений об объекте, факте или явлении. Учитель поэтапно организует деятельность в сотрудничестве через задания исследовательского характера:

- *исследовательская задача*;
- *проблемная задача*;
- *изобретательская задача* (создание модели);
- *читательская задача* (новые смыслы);
- *ситуационная задача*;
- *метапредметная задача*;
- «открытая» задача.

Виды деятельности обучающихся диктуются системой заданий, направленных на формирование не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов. И тогда на первый план выдвигаются новые педагогические умения учителя:

- умение делать выборку решаемых задач для пошагового достижения планируемых результатов;
- умение подбирать, переформатировать или самостоятельно предлагать компетентно-ориентированные учебные задания.

При использовании «Технологии проблемного обучения» создание различных видов задач: «рационализаторских», познавательных, проблемных, учебно-исследовательских, творческих – поможет учителю предложить на уроке проблемную ситуацию и разрешить её. Предварительная деятельность педагога по приданию содержанию изучаемого на уроке материала проблемности предполагает:

- разработку проблемных вопросов, задач, заданий;
- перевод проблемных вопросов в проблемную ситуацию;

- необычные формы решения нестандартных ситуаций;
- подготовку проблемных домашних заданий.

Эффективным инструментом образовательного взаимодействия является педагогическая таксономия (Б. Блума), под которой понимается построение чёткой системы педагогических целей и действий учителя: направляет, демонстрирует, помогает, направляет, уточняет, обобщает – и ученика: апробирует, измеряет, исследует, объясняет, строит гипотезу, систематизирует.

Выстроенная система взаимодействия поможет педагогу увидеть новые возможности развития своего педагогического «я», а также позволит преодолеть консерватизм «учительского» мышления, профессиональной усталости и рутинности работы. Вследствие этого новым, качественным этапом в деятельности педагога станет возможность распространения своего опыта. Высшей формой представления педагогического опыта является демонстрация учителем собственного стиля творческой деятельности, включающая эффективные приёмы, методики современных образовательных технологий при активной роли всех участников образовательного процесса.

Итак, любая технология обучения определяется как процесс построения урока, включающий в себя не только взаимодействие учителя и обучающихся на уроке по переводу изучаемого материала из информативной в «смысло-поисковую сферу деятельности» [1, с. 29], но и особым образом организованную деятельность педагога по осмыслению и выбору стратегий, тактик, средств и методов.

Для успешного функционирования педагогической технологии как системы нужна тщательно продуманная отработка всех её составляющих. Одна и та же технология в руках конкретных исполнителей может выглядеть по-разному: здесь неизбежно присутствие личностных особенностей учителя, его педагогического мастерства, наличие мотивации, готовности включаться в новое взаимодействие.

Современные образовательные технологии – это отображение системы «учитель – ученик». Она проявляется в умении учителя на практике целостно и целесообразно использовать приёмы педагогических технологий для совместной деятельности. Развитие профессиональной готовности учителя к образовательному взаимодействию, его гуманитарной, информационной культуры в широком, современном её понимании – залог успеха жизнедеятельности учителя и его учеников.

Литература

1. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Совсем необычный урок. – Воронеж, 2006. – 159 с.

© В.В. Платунова, 2018

УДК 377

Ропотина Елена Ивановна,
МОУ «Средняя общеобразовательная школа №20»,
г. Петрозаводск, Россия,
elenarop@mail.ru

ФИНАНСОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен анализ различных подходов к определению понятий «финансовая грамотность» и «финансовая компетентность»; на его основе уточняются сущность финансовой компетентности учителя, ее роль для формирования финансовой грамотности обучающихся образовательной школы.

Ключевые слова: финансовая грамотность, финансовая компетентность, междисциплинарный подход, финансовая компетентность учителя.

Abstract. In the article presents an analysis of various approaches to defining the concepts of

«financial literacy» and «financial competence»; on its basis the financial entity teacher competence are clarified, its role for the formation of a financial literacy learners school.

Keywords: *financial literacy, financial competence, interdisciplinary approach, the financial competence of the teacher.*

Понятия «финансовая грамотность» и «финансовая компетентность» и сегодня плохо вписываются в образовательные программы общеобразовательной школы. При этом финансовая грамотность является одним из важнейших условий благополучия современного человека. В ноябре 2015 года международное рейтинговое агентство Standard & Poor's исследовало уровень финансовой грамотности в разных странах [1]. Аналитики Организации экономического развития и сотрудничества (ОЭСР) на страницах официальных публикаций высказывают следующее мнение: «На сегодняшний день всеми признано, что в результате развития финансовых рынков, а также демографических, экономических и политических изменений финансовая грамотность стала жизненно важным навыком» [10].

Исследование 2015 года показало, что по такому важнейшему показателю, как финансовая грамотность, Россия находится на одном уровне с Мадагаскаром, Камеруном, Кенией, ОАЭ, Сербией и Беларусью (Россия занимает 55-е место в рейтинге стран с финансово грамотным населением, в нашей стране всего 38% взрослого населения являются финансово грамотными). Россию опередили не только Украина, Казахстан и Туркменистан, но даже Сенегал, Монголия, Замбия и Зимбабве [12].

Стремительные изменения финансовой сферы экономической жизни российского общества в XXI веке, инициированные в начале 1990-х гг. радикальными рыночными преобразованиями: появление новых продуктов для населения, расширение спектра продавцов и ассортимента услуг банков, страховых компаний [12], т.е. интенсивное развитие финансового рынка показало, что финансовая грамотность населения России находится на очень низком уровне. Не только простые обыватели являются финансово малограмотными людьми, но и многие предприниматели, ведущие свой бизнес [3]. По данным исследования Всемирного банка более 60% россиян со средними и ниже доходами не знают, в какую службу обратиться в случае обмана со стороны кредитно-финансовой организации, 80% не знают, куда обратиться в случае финансовых споров [4].

Причины низкой финансовой грамотности россиян могут быть названы следующие: незаинтересованность основной массы населения в повышении своей финансовой грамотности, недостаточное освещение в СМИ важности овладения финансовыми знаниями, необходимыми для успешного экономического развития России и достойной жизни каждого гражданина; отсутствие в учебных заведениях программ обучения элементарным основам финансовой грамотности [1], отсутствие непрерывной подготовки трудоспособного населения России, в том числе предпринимателей, педагогических кадров, а так же пенсионеров, учащихся школ, других категорий граждан, овладение ими, как минимум, основами финансовых знаний.

В фокус современных исследований финансовая грамотность населения попала сравнительно недавно: за рубежом – с конца XX века, в России – с начала XXI века.

Различные аспекты финансового поведения раскрывают зарубежные авторы - Дж. Кейнс, К. Поланьи, Д. Рикардо, М. Фридмаа, Ф. Хайек, П. А. Сорокин, И. Шумпетер, и отечественных исследователи – Т.Ю. Богомолов, Л.М. Григорьева, Ю.Ю. Волков, А.В. Каравай, П.М. Козырев, Л.А. Пресняков, В.В. Радаев, Г.Г. Силласте, В.С. Тапилин, А.И. Фатихова, Р.Т. Насибуллина и многие другие [5].

Непосредственная разработка проблематики финансовой грамотности населения в отечественной науке ведется с середины 2000-х годов. С выходом Концепции Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации было положено начало осуществлению практической работы по выработке и реализации единой государственной программы, направленной на повышение финансовой грамотности населения Российской Федерации. Большая часть российских исследований финансовой

грамотности была выполнена именно в рамках названной программы [5].

Д.В. Моисеева проводит анализ зарубежного опыта в определении понятия «финансовая грамотность населения», выделяет источники: М.А. Hilgert, J.M. Hogarth, S.G. Beverly (2003); D. Moore (2003); W.L. Anthes (2004); L. Mandell (2007); A. Lusardi, P. Tufano (2008); A. Lusardi (2008); D. Remund (2010); A. Atkinson, F.A. Messy (2012); A. Lusardi, O.S. Mitchell (2014). На основании анализа данных автор приходит к выводу, что в научной зарубежной литературе существуют следующие трактовки «финансовой грамотности»: 1) определенная форма знаний; 2) способность или навык применить это знание; 3) усвоенное знание; 4) правильное финансовое поведение; 5) финансовый опыт [5].

Понятия «финансовая грамотность» и «финансовая компетентность» являются междисциплинарными категориями. Их исследованием занимаются экономика, социология, экономическая социология, педагогика. Д.В. Моисеева проводит анализ и российского опыта в определении понятия «финансовая грамотность населения», выделяя два подхода, авторов работ, занимающихся данной проблематикой. К первому подходу - компетентностно-ориентированному (структурно-функциональному) - относят работы О.Е. Кузиной, М.Ю. Шевякова (экономическая социология); М.И. Подболотовой, Н.В. Деминой, М.Э. Паатовой, М.Ш. Дауровой (педагогика); Л.Ю. Рыжановской, Г.В. Белеховой (экономика). Ко второму подходу - культурологическому (социокультурному) - труды А.И. Фатихова, Р.Т. Насибуллина, Т.А. Аймалетдинова, А.В. Бонарукова (социология).

Первый подход получил более широкое распространение среди исследователей, с его позиций финансовая грамотность определяется как: а) способность (умение) человека достигать финансового благосостояния; б) способность (умение) человека принимать участие в экономической жизни посредством управления финансовыми ресурсами, основанная на наличии одного или нескольких (в разных сочетаниях) элементов: финансовые знания, финансовые навыки, финансовые установки [6].

Второй подход - культурологический (социокультурный) - рассматривает «финансовую грамотность» как элемент финансовой или экономической культуры, он представляет собой совокупность культурных элементов (знаний, умений, навыков, норм, ценностей, традиций) на широком социокультурном фоне и с учетом локальной культурной ситуации.

Для социологии проблематика финансовой грамотности населения относительно нова, тем не менее, есть исследователи, привнесшие значительный вклад в изучение данного феномена. Среди них можно выделить как зарубежных – А. Аткинсона, Ф. А. Месси, А. Лусарди, П. Туфано, А. А. Ханг, А.М. Паркера, Дж. Янг, Э. Кемпсон, В. Петротти, К. Скотта, Д. Реманда, так и российских исследователей – О.В. Кузину, М.Ю. Шевякова, М.И. Подболотову, Н.В. Демину, М.Э. Паатову, М.Ш. Даурову, Д.А. Шевченко и др.

Д.В. Моисеева отмечает, что зачастую отсутствуют определения конкретных видов грамотности, и видовая принадлежность определяется через какую-либо сферу деятельности. Наблюдается расширение понятия «грамотность» до «компетентность», зачастую эти два понятия используются как синонимы [6].

Первый вид грамотности оперирует понятием именно грамотности (financial literacy), второй – финансовой компетентности (financial capability). Грамотность делает акцент на знаниях, компетентность – на применении знаний на практике. Вытеснения одного термина другим не произошло, исследователи сходятся во мнении, что термин «финансовая грамотность (literacy)» обозначает один из аспектов «финансовой компетентности (capability)» (О.Е. Кузина) [3].

В отечественной науке отсутствует научная дискуссия о том, какой термин использовать «финансовая грамотность» или «финансовая компетентность», об особенностях их применения и соотношения между собой, фактически они используются как синонимичные понятия. Термин «финансовая компетентность» в научный оборот российских исследований введен О.Е. Кузиной [4].

Социально-экономическое развитие общества привело к изменению смыслового наполнения термина «грамотность» – от элементарных умений (чтение, письмо, счет) до вла-

дения общественно необходимыми знаниями (например, финансовыми, правовыми, информационными и т. д.).

Обращение к родовому понятию «грамотность» показывает, что длительный период термин «грамотность» употреблялся исключительно как лингвистическое понятие, т.е. элементарное умение читать, писать на родном языке. Усложнение общественной жизни, повышение требований общества к отдельной личности привело к корректировке понятия «грамотность», расширению его границ. С начала 80-х годов XX века словари и научные издания стали фиксировать различные виды грамотности, что свидетельствует о развитии представлений о грамотности как в обыденной жизни, так и в науке. Д.В. Моисеева провела анализ научных публикаций, размещенных в системе e-library, выделила более 50 видов определений грамотности, например, юридическая, информационная, экологическая, компьютерная и др. В результате поиска по слову «грамотность» на портале e-LIBRARY Н.И. Гендина отмечает, что зафиксировано более 70 видов грамотности. Применительно к европейскому региону постсоветского периода автор выделяет наиболее актуальный перечень параметров функциональной грамотности, одним из которых является финансовая грамотность [2].

В исследовании PISA принято следующее рабочее определение финансовой грамотности: «Финансовая грамотность представляет собой знание и понимание финансовых понятий и финансовых рисков, а также навыки, мотивацию и уверенность, необходимые для принятия эффективных решений в разнообразных финансовых ситуациях, способствующих улучшению финансового благополучия личности и общества, а также возможности участия в экономической жизни» [2; 11].

Финансовая грамотность – это совокупность знаний, навыков, умений и установок в финансовой сфере и личностных социально-психологических характеристик, сформированность которых определяет способность и готовность человека продуктивно выполнять различные социально-экономические роли: домохозяина, инвестора, заемщика, налогоплательщика и т.д. Финансовая грамотность определяет уровень финансовых взаимоотношений человека с социумом и является составной частью его социальной компетентности. Знания, умения, навыки и установки в сфере финансов образуют когнитивный, деятельностный и ценностномотивационный компоненты финансовой грамотности (М.Э. Паатова, М.Ш. Даурова) [7].

Д.В. Моисеева предлагает следующую формулировку понятия «финансовая грамотность» – это социальное качество личности, представляющее собой способность использовать общественно необходимые знания, позволяющие человеку сознательно участвовать в процессах поступления, расходования, распределения денежных средств, их накопления и использования с целью обеспечения его финансового благосостояния. «Финансовая грамотность» - способность человека достигать финансового благосостояния и принимать участие в экономической жизни, основанная на наличии одного или нескольких (в разных сочетаниях) элементов: финансовых знаний, финансовых навыков, финансовых установок [6].

Огромная роль в формировании финансовых знаний, финансовой грамотности населения должна отводиться учителю образовательной школы.

В российской педагогической науке Е.Б. Лавренова, А.Ю. Лазебникова, Г.С. Ковалева, Е.Л. Рутковская уделяют внимание проблеме формирования финансовой грамотности учащихся. Е.Б. Лавренова рассматривает проблему формирования культуры грамотного финансового поведения обучающихся, определяет концептуальные подходы к организации образовательной деятельности и условия их реализации. А.Ю. Лазебникова - такие направления финансового обучения учащихся, как изменения в примерных программах и учебниках, подготовку учителей, разработанные педагогами учебно-методические материалы. Г.С. Ковалева – проблемы формирования и оценки финансовой грамотности как части функциональной грамотности в международном контексте, отличие в уровнях финансовой грамотности учащихся разных стран мира по результатам международного исследования PISA, связь финансовой грамотности с математической и читательской грамотностью, социально-демографическими факторами, с опытом обучения и опытом финансовой деятельности уча-

щихся. Е.Л. Рутковская рассматривает ряд факторов, обеспечивающих формирование финансовой грамотности учащихся. Среди них - содержание учебных предметов основной образовательной программы, особенности учебно-методических материалов, разработанных для элективных курсов финансовой грамотности, организационно-педагогические и методические подходы, ориентированные на выработку грамотного финансового поведения [9].

Учебно-методическому обеспечению формирования финансовой грамотности учащихся посвящены работы Е.А. Седовой, Г.Э. Королёвой, О.А. Французовой, Е.И. Давыдовой, А.В. Половниковой, региональному опыту апробации учебно-методического комплекса – работы Н.Г. Калашниковой, Л.А. Кошелевой, И.С. Вашуковой, С.И. Змиевой, О.С. Андреевой, М.Ю. Шевякова, Т.В. Кучеренко, Н.В. Волжениной, Н.Н. Алымовой.

А.Ю. Лазебникова уделяет внимание проблеме финансовой подготовки учителей. Автор предлагает пути решения проблемы повышения финансовой грамотности населения, непосредственно учащихся школ. «Для того чтобы изучение основ финансовой грамотности реально вошло в массовую практику школ, недостаточно усилий педагогов — энтузиастов. Требуется продуманная система подготовки учителей в масштабе страны. Главный акцент должен был сделан на формировании ключевых компетенций в сфере личных и семейных финансов» [5, с. 29]. А.Ю. Лазебникова акцентирует внимание на проведении курсов подготовки учителей для реализации задач в области повышения финансовой грамотности учащихся, которые «развернуты сегодня и при Высшей школе экономики». «Какие бы формы повышения квалификации учителей не использовались, важно, чтобы подготовка носила комплексный характер и включала, по меньшей мере, три компонента: 1) углубление знаний учителей в области финансов, овладение кругом базовых понятий, понимание взаимосвязей и взаимозависимостей финансовых явлений и процессов (эта составляющая особенно важна с учетом того, что большинство педагогов, раскрывающих эти сюжеты в рамках обществоведческого курса, не имеют базовой экономической подготовки); 2) ознакомление педагогов с материалами по финансовой грамотности, широко представленными на различных Интернет-ресурсах (например, порталы «Банки. Ру», «Город финансов», «Азбука финансов»), показ возможностей их использования на уроках и во внеурочной деятельности; 3) обучение использованию практико-ориентированных технологий в работе со школьниками, включая игровые формы, практикумы, методы проектирования и моделирования» [5, с. 30]. С.С. Савельева в учебном пособии «Профессиональная компетентность учителя XXI века» анализирует профессиональную компетентность учителя как современный образовательный феномен; соотношение «профессиональной компетентности учителя» с ведущими педагогическими категориями; дает характеристику 43 компетентностных категорий [8]. Причем, такой вид компетентности учителя, как финансовая, С.С. Савельева не выделяет. Такой компетентности в данный момент не существует.

«Новый», современный педагог – это человек, который не только живет своей профессией, достигает в ней значительных успехов, получает прогнозируемый результат. Это – творческая личность, которая постоянно совершенствует свои знания, овладевает новыми технологиями, переходит к новым формам работы с детьми и родителями. При этом все субъекты образования – педагоги, учителя и родители - понимают и принимают общие цели и задачи обучения, в конкретном случае – формирование финансовой грамотности - объединяют усилия по формированию личности, способной успешно адаптироваться к требованиям современного общества. Формирование финансовой грамотности современного учителя в нынешних условиях возможно только путем диалога и совместной деятельности всех участников образовательного процесса через: 1) классно-урочную деятельность (на уроках, посвященных конкретным темам по финансовой грамотности или как части урока - практикумах, диспутах, дидактических играх, уроках с использованием ИКТ-технологий); 2) внеурочную деятельность для детей (элективные курсы, часы общения, факультативы, экскурсии, тренинги) и родителей (родительские собрания, общешкольные конференции, круглые столы, практикумы, семинары, родительские вечера, чтения, ринги, др.); 3) совместные классные формы работы родителей и детей (проведение классно-групповых родительских

собраний, групповых консультаций и бесед).

Повышение финансовой грамотности населения является важнейшей задачей для России XXI века. Уровень и темпы социально-экономического развития зависят от уровня развития финансовых рынков, который в свою очередь зависит от грамотности населения в финансовой сфере, что способствует увеличению спроса на финансовые продукты. В совокупности все эти факторы работают на повышение благосостояния населения [6; 8]. В российской педагогической науке представлены работы, посвященные методам и средствам формирования финансовой грамотности учащихся школ, но практически отсутствуют работы, освещающие финансовую компетентность учителя, которому должна отводиться первостепенная роль в формировании финансовой грамотности и компетентности подрастающего поколения. Однако существует твердая убежденность, что только финансово грамотный и компетентный учитель способен воспитывать финансово грамотных и компетентных граждан России.

Литература

1. Гендина Н.И. Информационная и медиаграмотность, информационная культура личности: ведущие международные и российские тенденции подготовки человека в информационном обществе» // Режим доступа: conference.uraic.ru [Электронный ресурс]: - Электрон. дан. - URL: <http://conference.uraic.ru>.
2. Ковалева Г.С. Финансовая грамотность как составляющая функциональной грамотности: международный контекст [Текст] / Г.С. Ковалева // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2017. - Т.1. № 2 (37). - С. 31–43.
3. Кузина, О.Е. Финансовая грамотность и финансовая компетентность: определение, методики измерения и результаты анализа в России [Текст] / О. Е. Кузина // Вопросы экономики. - 2015. - № 8 – С. 129 – 148.
4. Кузина О.Е. Финансовая грамотность россиян (динамика и перспективы) [Текст] / О. Е. Кузина // Деньги и кредит. - 2012. - № 1. – С. 68-72.
5. Лазебникова А.Ю. Практическая реализация задачи повышения финансовой грамотности школьников: состояние и проблемы [Текст]/ А.Ю. Лазебникова // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2017. - Т.1. № 2 (37). - С. 22–30.
6. Моисеева Д. В. Финансовая грамотность населения Российского региона: экономико-социологический анализ: диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических наук: 22.00.03 [Текст] / Моисеева Дарья Викторовна. – Волгоград, 2017. – 203 с. – Библиогр.: с. 137-165 (253 назв.).
7. Паатова М.Э. Финансовая грамотность детей и молодежи как актуальная задача современного образования [Текст] / М.Э. Паатова, М.Ш. Даурова // Вектор науки ТГУ. - 2014. - № 2 (28). – С. 173-175.
8. Проект структуры и основного содержания. Версия от 30.11. 2015 г. Национальная стратегия повышения финансовой грамотности на 2016-2020 гг. [Электронный ресурс]. Москва. - 2015.
9. Савельева С.С. Профессиональная компетентность учителя XXI века: учебное пособие [Текст] / С.С. Савельева. – Коломна: Коломенский государственный педагогический институт. - 2008. – 88 с.
10. Совершенствование национальных стратегий финансового образования: совместная публикация председательства Российской Федерации в «Группе двадцати» и ОЭСР. OECD // Режим доступа: ippk.arkh-edu.ru [Электронный ресурс]: - Электрон. дан. - URL: <https://docviewer.yandex.ru>. 2013. - С.19.
11. Финансовая грамотность российских учащихся (по результатам международной программы PISA -2012) // Режим доступа: centeroko.ru [Электронный ресурс]:– Центр оценки качества образования ИСМО РАО. - Электрон. дан. - URL: <http://www.centeroko.ru/>
12. Финансы и бизнес для начинающих предпринимателей // Режим доступа: fin-site.ru [Электронный ресурс]: - Электрон. дан. - URL: <http://fin-site.ru>.

© Е.И. Ропотина, 2018

Селихова Татьяна Юрьевна,
аспирант Школы педагогики,
Дальневосточный федеральный университет
г. Владивосток, Россия,
tany.72@mail.ru

КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ: АСПЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается аспект взаимодействия педагогов в условиях корпоративного обучения. Обосновывается использование идей открытого образования для организации обучения взрослых.

Ключевые слова: открытое образование, корпоративное обучение, педагогическая деятельность, саморазвитие, индивидуальная траектория.

Abstract. This article discusses the aspect of interaction of teachers in the context of corporate training. We demonstrate the use of ideas of open education for training of adults.

Keywords: open education, corporate training, teaching activities, self development, individual trajectory.

Современный учитель живет в эпоху меняющих друг друга реформ, стандартов, требований, предъявляемых не только государством и обществом, но и временем. Обновленный профессиональный стандарт педагога построен на основе базовых компетенций, который также как и европейская концепция транснационального образования, предполагает оценивание умения решать рабочие задачи и достигать определенных заранее результатов. Однако такой подход не совместим с идеей индивидуализации и антропоориентированной педагогики, так как исключает способность и возможность совершать множественный выбор в ситуации неопределенности, прогнозировать последствия своей деятельности, выступать автором своей профессиональной жизни. Современный мир, который представляет собой «гибрид» действительности и виртуальной реальности, предполагает в большей степени наличие умения помещать себя рефлексивно в определенную позицию, в систему деятельности, в социальную или профессиональную ситуацию. Для этого необходимо самоопределение, возможность выстраивать цели, исходя из наличной и меняющейся ситуации, умение проектировать индивидуальную жизненную стратегию.

Система подготовки будущих педагогов, система повышения квалификации работающих учителей направлены на решение текущих рабочих задач, в то время как процесс обучения необходимо перевести в непрерывное профессиональное саморазвитие, основанное на стратегическом проектировании. Такой переход представляется нам сущностным, так как обучение обеспечивает вхождение в деятельность, результатом которого является способность и готовность осуществлять данный вид деятельности. В то время как образование предполагает изменение человека, определяющее его развитие, совершенствование и самоопределение [1].

Внутренним механизмом развития является противоречие. В антропоориентированной педагогике – это противоречие между живой и опредмеченной деятельностью, которые существуют в социальной системе одновременно. В данном подходе признание духовной сущности человека определяет содержание образования как повод для взаимодействия, взаимообогащения, взаимного общения двух и более самоценных личностей.

Понятие «взаимодействие субъектов» в педагогической науке достаточно хорошо изучено. В контексте нашего исследования, мы опираемся на определение Н.Ф. Родионовой [3]. В соответствии с ее подходом «взаимодействие» представляет собой совокупность всех процессов, в которые включен человек и в которых в результате взаимных воздействий и взаимных влияний происходит взаимное позитивное изменение. Вопросам организации та-

кого взаимодействия в условиях информационного общества посвящено достаточно большое число работ. Наш исследовательский интерес связан с возможностями использования идеи открытого образования в рамках внутрифирменного обучения педагогов на базе образовательного учреждения.

Корпоративное обучение, как форма коллективного обучения взрослых, является наиболее эффективной для развития индивидуальности в процессе совместно-разделенной деятельности. Партнерство, содействие, взаимодействие являются мощным стимулом профессионального роста педагогов. Корпоративное обучение, построенное на принципах поддержки профессионального сотрудничества, развития потенциала каждого педагога в условиях взаимодействия и взаимной поддержки будет способствовать не только наращиванию учительского потенциала, но и формированию единой дидактической культуры. Использование идей открытого образования А.А. Попова [2] позволит перейти от концепции освоения новых видов деятельности к проектированию индивидуальных траекторий саморазвития, запустить механизм самообразования педагога.

В основе внутрифирменного обучения педагогов лежит четыре базовых критерия: тип взаимодействия, тип целеполагания, тип программ, конечный результат.

Взаимодействие носит «субъект-субъектный» характер, в котором «субъект-модератор» определяет начальные цели и содержание программы, «субъект-тьютор» помогает «субъекту-обучающемуся педагогу» освоить внешне заданные цели, соотнести и согласовать с ними внутренние цели и выстроить собственную систему целей. В процессе освоения программы цели каждого субъекта могут меняться, задавая изменение содержания образования.

Профессиональная деятельность учителя все чаще связана с ситуациями неопределенности, с быстроменяющимися реалиями, социальными и педагогическими ситуациями. Таким образом, программа обучения должна строиться на основе инвариантного блока, определяющего первый шаг ее реализации, и системы вариативных блоков, которые будут обеспечивать с одной стороны неопределенность, а с другой множественность выбора. Роль «субъекта-тьютора» на данном этапе заключается в совместном с «субъектом-обучающимся педагогом» проектировании траектории освоения индивидуального содержания. В процессе освоения программы каждый учитель определяет темп и интенсивность обучения, формы взаимодействия с модератором, корректирует свои цели и маршрут. Конечным результатом являются: освоенная и присвоенная педагогическая деятельность; система целей; проект индивидуального саморазвития.

Взаимодействие субъектов при такой организации внутрифирменного обучения обеспечивает эффект взаимного влияния модератора, тьютора и обучающихся педагогов друг на друга. Модератор и тьютор осваивают педагогическую деятельность в условиях неопределенной ситуации, осваивают и присваивают цели обучающихся, проектируют траекторию своего профессионального развития.

Информационно-образовательная среда обеспечивает успешность внутрифирменного обучения школьной команды. Открытость, доступ к различным информационным источникам, разнообразие цифровых инструментов обеспечивают вариативность содержания, выбор «внешних субъектов» для профессионального общения и взаимодействия в соответствии с собственными потребностями и индивидуальным маршрутом.

Проектирование дидактической системы учителя является логическим завершением корпоративного обучения педагогического коллектива школы. Осмысление содержания образования, процесса обучения и педагогической деятельности в целом на теоретическом уровне становится основой для проектирования содержания образования, процесса обучения и собственной деятельности на уровне конкретного учебного предмета, конкретного класса, конкретного ребенка.

Непрерывное профессиональное образование – это не только требование времени, но и цивилизационный вызов учителю. Корпоративное обучение, построенное на основе открытого образования, позволяет решать проблемы образовательного учреждения, осуществлять комплексную переподготовку школьной команды, организовывать совместную дея-

тельность педагогического коллектива, направленную на проектирование индивидуальной траектории профессионального саморазвития.

Литература

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышление. М., 1991. – 416 с.
2. Попов А.А. Открытое образование: Философия и технологии. Изд. 4-е. М.: ЛЕНАНД, 2017. – 256 с.
3. Радионова Н. Ф. Педагогические основы взаимодействия педагогов и старших школьников в учебно-воспитательном процессе: Автореф. дис.... докт. пед. наук. Л., 1991.

© Т.Ю. Селихова, 2018

УДК 377

*Сергина Елена Анатольевна,
Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск, Россия,
makelan2008@yandex.ru*

*Федорова Елена Николаевна,
Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Россия,
fedorova.mpgu@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема диалогового общения в образовательном процессе вуза, определяется его роль для формирования коммуникативных компетенций будущих педагогов, представлены некоторые формы работы со студентами для формирования коммуникативных компетенций и результаты диагностики готовности бакалавров педагогического образования к профессиональному взаимодействию.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, диалоговое общение, интерактивные формы обучения, профессиональная готовность, дидактическая игра, профессиональная подготовка.

Abstract. Describes a problem where the dialog communication in the educational process of the University is determined by its role in the formation of communicative future educators, provides some form of work with students to generate communicative competence and readiness diagnostics results Bachelors pedagogical education for professional interaction.

Keywords: communicative competence, communication, interactive forms of training, vocational readiness, didactic game training.

В профессиональной подготовке будущих педагогов уделяется большое внимание формированию коммуникативных компетенций, в том числе таких, как способность взаимодействовать с другими людьми в процессе усвоения культуры, обмена ее ценностями, способами деятельности, опытом самореализации; владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.; разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде; использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями в образовании: обучающихся, проявивших выдающиеся способности; обучающихся, для которых русский язык не является родным; обучающихся с ограниченными воз-

возможностями здоровья и т.д.

Достижению целей профессиональной подготовки, несомненно, способствуют включение в образовательный процесс вуза интерактивных, диалоговых форм, применение игровых технологий.

Диалог представляет собой оптимальный психологический фон организации контактов, к которому должны стремиться и который при адекватной внешней репрезентации и внутреннем принятии приводит к подлинному взаимораскрытию, взаимопроникновению, личностному взаимообогащению взаимодействующих на этом уровне людей (А. А. Бодалев, Г.А. Ковалев), диалог как форма коммуникации в процесс образования предполагает, что преподаватель и обучающийся в ходе диалога приходят к истинному пониманию друг друга, логика которого характеризуется переходом от логики «познающего разума» к логике «разума культур» [3].

По мнению Г.С. Померанца, «диалог – это форма речи, разговора, в котором дух целого возникает и прокладывает себе дорогу сквозь различия реплик». В идеальном диалоге «все собеседники прислушиваются к правде целого» [4], диалог – это процесс особой специфической деятельности, в котором реализуется понимание, осмысление, эмоциональное воздействие субъектов процесса общения друг на друга (Т.К. Ахаян, З.И. Васильева, В.С. Ильина). Диалог выступает пространством встречи личности с образами учебных сообщений, а смысл, как инициатор процесса познания, непрерывно формирует поисковые интеллектуальные действия, когнитивные схемы и в дальнейшем ассимилирует внешние сообщения с личностной базой знаний. В соответствии с теоретическим представлением о взаимодействии субъектов обучения по освоению условий смыслообразования в личностно-ориентированной ситуации, нами совместно с аспиранткой Волковой С.В. был разработан и апробирован ряд ситуаций, предусматривающих включение обучающегося в совместную деятельность, в процессе которой складываются личностные функции выбора, оценивания, переживания нового опыта. Обучение в этом случае представляется как функционирование динамической системы, элементами которой выступают следующие образовательные ситуации:

ситуация ценностно-смыслового общения ориентирована на обретение обучающимися опыта ценностно-смыслового общения в учебной деятельности, осознание ценности и продуктивности данного рода общения при решении возникающих проблем, развитие способности поставить себя на место Другого, выяснение точки зрения собеседника, признание инаковости Другого и преобразование самой личности на этой основе;

ситуация творческой самореализации направлена на создание внутренней коллизии, возникновение импульса к самоизменению, осознанию себя в новой системе отношений;

ситуация переживания нового опыта, открытия новых смыслов, в ходе переживания личностью каждый раз заново какого-либо события, явления складывается ценностно-смысловое пространство личности, происходит погружение личности в мир смыслов;

рефлексивно-оценочная ситуация направлена на пересмотр старых смысловых оценок, активизацию смыслов о рождающей деятельности, вызывающей внутреннее напряжение, способствующее складыванию герменевтической ситуации, открытию, порождению смысла.

По мере того как обучающийся включается в разнообразные формы диалогового общения, он становится более открытым, вырабатывает умение ставить вопросы, слушать мнения других, вырабатывает у себя установку не только на то, чтобы учитывать мнение другого, но и находить точки соприкосновения между мнениями участников диалога, входить в единое смысловое поле, возникающее в ходе обсуждения дискуссии. Кроме этого, диалоговое общение развивает у обучающихся открытое мышление, позволяющее субъекту свободно выражать свое мнение другим участникам диалога, реализует идею эмерджентности, дающую возможность выйти на более высокий уровень осмысления изучаемых проблем при использовании различных форм коммуникации.

Осуществление диалогического общения в процессе обучения возможно, только если каждый из участников диалога не просто осознает свою позицию, но и обнаруживает готовность предъявить свои внутренние смыслы, свое понимание другим людям. Кроме того, для

возникновения диалога каждый из участников должен иметь «установку» (Д.Н.Узнадзе) на понимание смыслов другого человека. В результате диалоговой организации процесса обучения происходит не просто усвоение обучающимися значений, содержащихся в учебном материале, но и порождение личностных смыслов непосредственными участниками учебного процесса. Таким образом, основная ценность диалога состоит в том, что диалог нацелен не столько на усвоение системы знаний и способов деятельности, в результате которых должно произойти овладение миром, сколько на понимание мира и самого себя, самоопределение в окружающем мире и культуре. В этом смысле диалог можно рассматривать как специфическое полевое образование, стимулирующее участников к обретению нового опыта, открытию смыслов, выработке собственной экзистенциальной позиции, способствующее становлению и развитию компетенций, необходимых, в том числе, для осуществления профессиональной деятельности.

Коммуникативные компетенции студентов, несомненно, формируются в каждодневном общении с преподавателями, в том числе в ходе лекционных занятий. Конечно, традиционная лекция для этого плохо подходит. Поэтому необходимо включать в лекцию элементы дискуссии, проблемные вопросы, рефлексии, сообщения студентов по некоторым аспектам изучаемых проблем.

В результате опроса обучающихся по программе «Педагогическое образование» в Петрозаводском госуниверситете (332 респондента) мы выяснили, что студентам нравятся лекции с запланированными ошибками, лекции, включающие анализ конкретных профессиональных ситуаций, лекции с элементами самопроверки (например, терминологический диктант или небольшой тест по основным тезисам), лекции, построенные по вопросам самих студентов и т.д. На таких занятиях студентам интересно, они активны, включены в диалог.

Большой интерес бакалавров педагогического образования вызывают дидактические игры, предлагаемые им в ходе практических занятий. Это неслучайно. В ходе игровой деятельности участник присваивает порой необычные, несвойственные ему роли, в соответствии с которыми вынужден выполнять различные действия. Выполнение ролевых действий может потребовать от него новых, нестандартных умений, выраженной готовности к взаимодействию. Разделяя учебные игры на ситуационные, ролевые и деловые, Крюкова Е.А. подчеркивает, что все они личностно ориентированы. Выигрывает та личность, которая была более оригинальна, сумела представить себя в новой роли, убедила большинство в правоте своих воззрений [2].

Важнейшим этапом в формировании коммуникативных компетенций будущих педагогов является педагогическая практика, которая организуется для студентов института педагогики и психологии Петрозаводского государственного университета в течение всего учебного года и включает два вида практики: учебно-ознакомительную и учебно-исследовательскую. В ходе этих практик студенты выходят в образовательные организации, знакомятся с их структурой, основными документами, видами педагогической деятельности, проводят психологические исследования возрастных и пр. особенностей обучающихся, участвуют в организации воспитательных дел. Данные мероприятия направлены на формирование навыков профессионального общения с руководителями образовательных организаций, педагогами, школьниками.

Рассмотрим один из примеров выполнения бакалаврами задания на педагогической практике. Группа студентов из 12 человек получила задание организовать для семиклассников игру-путешествие «Мы — россияне». В ходе подготовки и проведения игры профессиональное общение будущих педагогов включало следующие этапы:

- ✓ целеполагание внутри группы («мозговой штурм»);
- ✓ моделирование игровой деятельности школьников и составление технологических карт по каждой «станции» каждым студентом в отдельности (индивидуальная деятельность);
- ✓ апробация игрового взаимодействия с однокурсниками на практическом занятии;
- ✓ корректировка заданий по станциям и критериев оценки деятельности участников игры (групповое взаимодействие);

- ✓ распределение ролей: ведущие, эксперты, модераторы – планирование ролевой деятельности в ходе игры;
- ✓ проведение игры (общение со школьниками и педагогами);
- ✓ рефлексия (общение со школьниками и педагогами);
- ✓ саморефлексия (групповое взаимодействие).

Как видно из данного примера, в ходе педпрактики будущие педагоги погружаются в ситуации профессионального общения, требующие от них проявления различных коммуникативных компетенций. В процессе профессиональной подготовки рядом с участником профессиональной ситуации находятся преподаватель вуза, учитель-методист, однокурсники, способные оказать поддержку, подстраховать, поэтому педагогическое общение для участников становится комфортным, что, несомненно, подкрепляет их готовность к профессиональной коммуникации (таблица 1).

Таблица 1.

Результаты диагностики готовности бакалавров педагогического образования к профессиональному взаимодействию

Критерии готовности	Готовность к профессиональному взаимодействию в %	
	до педпрактики	после педпрактики
Эмоциональная готовность	18	50
Мотивационно-ценностная готовность	54	66
Когнитивная готовность	36	33
Осознают трудности педагогического взаимодействия	36	99

Данные выводы были сделаны по итогам математической обработки результатов бесед проведенных со студентами бесед, анкетирования, изучения отчетной документации по педагогической практике, а также экспертной оценки учителей-руководителей практики и самооценки студентов. Положительная динамика наблюдается по всем показателям, кроме когнитивной готовности, причину такого снижения мы видим в том, что в процессе практики бакалавры лучше узнают о профессиональной деятельности, вынуждены решать реальные проблемы, вступать в настоящее сотрудничество с учениками. Педагогическая практика заставляет студентов заново оценить свои профессиональные знания.

Формирование коммуникативных компетенций будущих педагогов профессиональной подготовки – важнейшая составляющая их профессиональной подготовки. Развитие столь значимых навыков профессионального общения напрямую зависит от педагогического стиля преподавателей, используемых методов и технологий обучения, организации педпрактики. Интерактивные формы организации образовательного процесса ставят студентов в условия вынужденной коммуникативной активности, требуют от них ролевого участия в групповом взаимодействии, повышают уровень профессиональной готовности будущих педагогов к общению.

Литература

1. Игровое обучение // Википедия, свободная энциклопедия. - 2008 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 27.03.2012. Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/Игровое_обучение свободный (Дата обращения: 17.05.2017).
2. Крюкова Е. А. Личностно-развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация / Е.А. Крюкова [Текст]. - Волгоград, Перемена, 1999. - 195с.
3. Онтология диалога в контексте современного образования: Коллективная монография / В.В.Горшкова, Е.Н.Федорова // под ред. Л.М.Федоряк. – ЦНИИС "Вершина познания"; ИПЦ «Экспресс»: Тюмень, 2012. – 223 с.
4. Померанц Г.С. Диалог / Г.С.Померанц // Культурология. XX век. Энциклопедия. - М., 1998. -171 с.
5. Сергина Е.А. Игровые технологии в профессиональной подготовке бакалавров педагоги-

УДК 37.014.3

Чернявская Олеся Александровна,
преподаватель английского языка первой категории,
Гимназия №2 г. Владивостока,
г. Владивосток, Россия,
olesya_chernyav@mail.ru

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье представлен материал о подготовке педагогов к работе, в новых условиях, которые ориентированы на становление и развитие учащихся, а также создание благоприятных условий для формирования образа успешного человека у будущих выпускников.

Ключевые слова: миссия школы, новый образовательный стандарт, зона ответственности педагога, компетенции педагога, сетевое взаимодействие.

Abstract. The article presents material on the preparation of teachers to work in a new environment that is focused on the formation and development of students, as well as the creation of favorable conditions for the formation of the image of a successful person in future graduates.

Keywords: the mission of the school, the new educational standard, the area of responsibility of the teacher, competence of the teacher.

Меняющаяся ситуация в системе общего образования формирует новые образовательные потребности педагогов. В этой ситуации перед системой образования ставится задача подготовки компетентного, конкурентоспособного педагога для работы в динамично меняющихся условиях, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, готового к дальнейшему самообразованию и саморазвитию. Подобные изменения в социально-экономической ситуации, в российском образовательном законодательстве приводят к необходимости поиска путей совершенствования содержания и организации подготовки педагогических кадров. Закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет значимые нововведения, призванные создавать дополнительные возможности для повышения качества образования в целом и педагогического образования – в частности. В этой связи стратегические направления развития системы образования в условиях его модернизации могут быть представлены следующим образом: профессионализация подготовки будущего педагога, деятельностный подход как основа профессионального обучения студентов, сетевое взаимодействие образовательных организаций различных уровней, модульный подход к проектированию основной профессиональной образовательной программы, ориентация на образовательные результаты.

Система дополнительного профессионального образования педагогов, представителями которой являются академии, институты повышения квалификации, институты развития образования ведет активную деятельность по научно-методической, информационной поддержке педагогов в области инноваций и их применении в системе образования. Однако в силу особенностей своей деятельности и массового характера организации учебного процесса система дополнительного профессионального образования педагогов менее ориентирована на решение нестандартных педагогических ситуаций, на конечные результаты деятельности конкретного учителя.

Развитие инновационных процессов в системе образования не позволяет педагогу ог-

раничиваться усвоением определенной суммы знаний: необходимо овладевать умениями и навыками их использования в нетипичных производственных ситуациях, которые являются обязательным атрибутом инновационного развития.

Поиск пути решения данной проблемы активизирует работу системы повышения квалификации в межкурсовой период. Это направление деятельности является актуальным, инновационным вектором развития системы повышения квалификации, так как для организации целостной системы непрерывного педагогического образования, адекватной требованиям инновационных преобразований необходимо более активное взаимодействие системы повышения квалификации и муниципальных, школьных методических служб.

Как же активизировать взаимодействие системы повышения квалификации, муниципальных методических служб и учреждений образования, где целями функционирования данного взаимодействия являются:

- организация процесса непрерывного образования педагогических кадров в межкурсовой период,
- развитие инновационных процессов в системе образования,
- решение нестандартных педагогических ситуаций,
- учет специфики деятельности отдельной школы, конкретных интересов и потребностей каждого учителя.

Необходимо отметить, что в новом профессиональном стандарте по сравнению с прежними квалификационными характеристиками педагогу вменяется целый ряд трудовых действий по организации развивающей деятельности.

В зону ответственности учителя попадают новые трудовые действия:

- развивать у учащихся интерес к учебе, воспитывать истинных исследователей, любознательных и самостоятельно мыслящих, осознающих необходимость образования и готовых к постоянному самосовершенствованию. Мы воспитываем в наших учащихся желание учиться;
- дать учащимся не только знания, но и инструменты для эффективного обучения, которые помогают учащимся освоить навыки эффективного и успешного обучения;
- дать учащимся воспитание и обучение, соответствующее государственным российским и международным стандартам;
- обучать и воспитывать в такой форме, которая позволила бы реализовать индивидуальный подход к каждому ребенку, позволила бы каждому ученику учиться в собственном темпе и осваивать программу по собственному образовательному маршруту, не зависеть от других учащихся;
- использовать передовые инновационные образовательные технологии в процессе обучения, постоянно обновлять материально-техническую базу школы. Сотрудникам школы постоянно повышать квалификацию;
- использовать здоровьесберегающие технологии обучения, призванные сохранить здоровье учащихся, избежать напряжения, стрессов, эмоциональной и интеллектуальной перегруженности учащихся; формировать ценностное отношение к собственному здоровью.

Для выполнения этих трудовых действий от педагога потребуются совершенно новые компетенции, зафиксированные в необходимых умениях и знаниях, среди которых особо хочется выделить:

- владение педагогами методами психодиагностики, использование психологических подходов в реализации индивидуальных программ, маршрутов;
- осуществление психолого-педагогического сопровождения основных образовательных программ, проведение мониторинга личностных характеристик и др. [4, с. 82].

Владение данными умениями, а также необходимыми знаниями в области психологии может служить основанием для активного привлечения педагогов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации. В свою очередь, совершенствование данных компетенций может быть самостоятельной задачей для просветительской деятельности специалиста среди педагогов.

Повышению профессиональной компетентности педагогов - это одно из неперенных условий при взаимодействии в новом образовательном пространстве, которое способствует их участие в работе, развивает самостоятельность профессионального мышления, аналитические и проектные умения. Одной из важнейших задач политики государства на современном этапе выступает задача организации всестороннего партнерства, одной из форм которой выступает сетевое взаимодействие между образовательными учреждениями города и другими социальными партнерами.

Сетевое взаимодействие - это система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования. Поэтому сетевой характер взаимодействия образовательных учреждений, как инновационная форма методической работы, приобретает в последние годы широкое распространение.

При сетевой организации взаимодействия наблюдаются опосредованные связи: круг взаимодействия увеличивается, а, следовательно, результаты работы становятся более продуктивными и качественными, за счет сетевого взаимодействия у каждого участника есть уникальная возможность развития и совершенствования своих профессиональных ключевых компетенций.

Важно заметить, что при сетевом взаимодействии происходит не только распространение инновационных разработок, а также идет процесс диалога между образовательными учреждениями, между образовательными учреждениями и другими социальными партнерами, а также процесс отражения в них опыта друг друга, отображение процессов, которые происходят в системе образования в целом. Опыт участников сети оказывается востребованным не только в качестве примера для подражания, а также в качестве индикатора, который позволяет увидеть уровень собственного опыта и дополнить его чем-то новым, способствующим эффективности дальнейшей работы [1, с. 17].

Для перехода к практическим шагам по вхождению в образовательные сети следует осуществить выбор модели, а значит, той «среды», в которой будет строиться сетевое образование/взаимодействие.

Для технологии обучения педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений и системы повышения квалификации наиболее оптимальной является динамическая сеть - это объединение организационных единиц, действующих в общей ценностной цепи. В такой сети один из узлов играет роль «системного интегратора» - держателя образовательных ресурсов.

Посредством договорных отношений интегратор создает временные союзы из подрядчиков для решения конкретных задач. Применительно к предлагаемой технологии роль узла «системного интегратора» может выполнять муниципальная методическая служба (центр), как держатель большого спектра однотипных ресурсов (например, сеть школ реализующих принципы личностно-ориентированного, развивающего, здоровьесберегающего образования, профессиональные объединения педагогов и т.п.) [1, с. 58].

Важным компонентом построения технологии обучения педагогов в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений и системы повышения квалификации является выбор организационной формы.

Работа может выполняться в разных организационных формах. Это может быть школа, курсы, соглашение или договор о сотрудничестве между учреждениями, организациями, гражданами. Это может быть специально созданная ассоциация, образовательная программа, проект, сетевая исследовательская программа.

Сетевые проекты являются одной из распространенных форм деятельности динамической сети. Под решение конкретных задач и проблем возникает соорганизация держателей разнотипных ресурсов и планомерная совместная деятельность с распределением труда для достижения конкретных результатов. Задачи повышения профессиональной компетентности педагогических кадров с привлечением ресурсов системы непрерывного педагогического образования могут быть решены именно за счет такой формы организации деятельности как

сетевой проект.

Одним из факторов эффективности непрерывного образования в рамках организации динамической сетевой структуры в форме проекта, является специально конструируемая развивающая профессиональная среда, которая направлена на создание организованного обучения педагогических кадров - внутришкольной системы повышения квалификации.

Переход к внутришкольной системе повышения квалификации учителей позволит снять своеобразное отчуждение процесса обучения педагогов от специфических потребностей школы, даст возможность видеть конкретный результат обучения педагогических кадров.

Объективной основой организации внутришкольного процесса обучения учителей и развития их творческого потенциала может стать превращение школы, с одной стороны, в самообучающуюся систему, а, с другой стороны, в центр инноватики, где в процесс ознакомления с нововведениями без отрыва от производства может вовлекаться практически весь коллектив. Организация внутришкольной системы повышения квалификации педагогических кадров не исключает их подготовку через институт повышения квалификации, работу районных методических объединений и творческих групп, тем самым органично дополняют их.

Базовым условием сетевой организации образования педагогических кадров в рамках внутришкольной системы повышения квалификации является индивидуальный образовательный маршрут педагога, его индивидуальная образовательная программа. Проектирование индивидуальной образовательной программы современного педагога предполагает согласование ее целей, структуры и содержания с образовательной программой и целевой программой развития учебного учреждения, в котором работает педагог. Образовательная программа педагога, как и образовательная программа ученика (его индивидуальный образовательный маршрут), конкретизируют образовательный процесс, отражают его целостность и в то же время работа учителя по индивидуальной образовательной программе должна способствовать реализации общих и инновационных целей системы образования [4, с. 16].

Для того чтобы создать оптимальные условия для реализации индивидуальной образовательной программы педагога, необходимо осваивать новые средства и инструменты обучения. Посредством сетевого взаимодействия, дистанционного образования возможна корректировка индивидуальных образовательных маршрутов педагогов, дифференцированный подбор форм представления результатов самообразовательной деятельности [2, с. 134].

В рамках построения технологии обучения педагогов в условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений и системы повышения квалификации также применяется франчайзинг.

Организация динамической сети обучения педагогических кадров предполагает дистанционное образование, то есть дистанционные формы организации сетевых взаимодействий. Одной из таких форм является франчайзинг.

Франчайзинг - успешный курс с отработанной технологией, брендом, рекламой, фирменным стилем. На основе франчайзинга образовательные учреждения могут воспользоваться уже разработанной программой внутришкольного повышения квалификации или курсами, которые подготовлены. Такие курсы или программы адаптированы в соответствии с новыми требованиями.

Франчайзи - человек, который имеет средства, но не пробовал или не может создать бренд или дело с самого начала. Он арендует бренд, получает в дополнение технологии успешности и платит за это определенную плату. Это и есть классический франчайзинг, который обычно распространен в торговле, гостиничном бизнесе, сфере услуг [1, с.69].

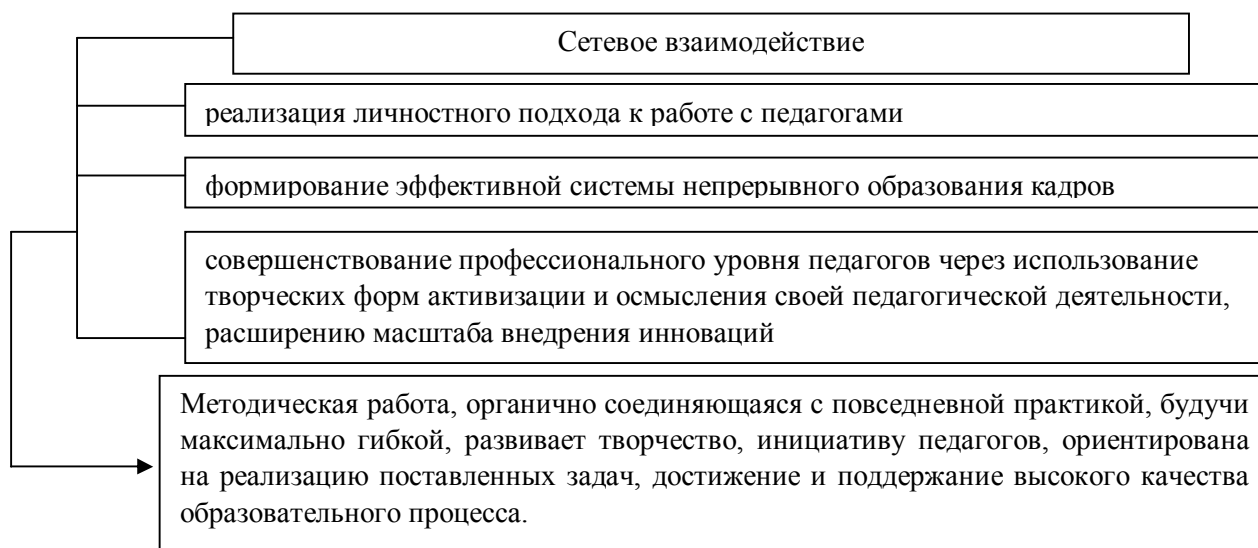
В технологии обучения педагогических кадров франчайзинг выглядит следующим образом: институт повышения квалификации придумывает какую-либо обучающую технологию или программу, общеобразовательное учреждение в лице директора заключает договор на предоставление образовательных услуг в виде определенной технологии, учебных планов, учебных материалов и так далее.

Для института повышения квалификации франчайзинг - это способ организации деятельности в межкурсовой период. Для общеобразовательного учреждения франчайзинг - это

один из способов получить образовательную услугу, апробировать ее, пройти процесс институализации и транслировать свой опыт в рамках деятельности динамической сети в форме сетевого проекта.

В общую структуру сети входят узлы «координатор», «системный интегратор», «франчайзинг» и все образовательные учреждения муниципальной системы образования. Каждый из узлов динамической сети выполняет свои функциональные обязанности.

Также необходимо развивать открытую информационную среду для реализации модели сетевого взаимодействия субъектов образования в едином информационно-сетевом пространстве, через виртуализацию и реальное взаимодействие. В виде схемы представим, повышение профессиональной компетентности педагогов, через организацию сетевого взаимодействия [1, с. 19].



В контексте инновационного развития российского образования организация сетевого взаимодействия системы повышения квалификации, муниципальной методической службы, образовательных учреждений при обучении педагогических кадров позволит выйти на качественно иной уровень развития системы непрерывного педагогического образования, так как данная форма и методы организации и проведения образовательных мероприятий соответствуют современным социокультурным и социально-педагогическим процессам. Организация обучения педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия позволит адаптировать содержание учебного материала согласно специфике деятельности отдельной школы, конкретных интересов учителя, в соответствии с направлениями инновационного развития системы образования.

Литература

1. Бурмистрова И.В. Сетевое взаимодействие как одна из эффективных инновационных форм методической работы с педагогами ОУ [Текст] / И.В. Бурмистрова // Молодой ученый. – 2016. – №12.6. – С. 17-22.
2. Дудина Е.А. Миссия, видение и ценности современной школы [Текст] / Е.А. Дудина // Молодой ученый. – 2014. – №19. – С. 528-530.
3. Примерная основная образовательная программа основного общего образования // Протокол заседания Федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 8 апреля 2015 г. – 2015. – № 1. – С. 4.
4. Профессиональный стандарт педагога, утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н; Профессиональный стандарт педагога-психолога, утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.06.2015 № 514н.
5. Яшина Г.А. Разработка миссии образовательной организации в условиях создания школ-

УДК 378.046.4

*Ярмолинская Марита Вонбеновна,
кандидат педагогических наук,
методист по информационным технологиям,
Информационно-методический Центр Адмиралтейского района,
заведующая опытно-экспериментальной работой, средняя школа №255,
Санкт-Петербург, Россия,
yarmolinskaya@mail.ru*

*Спиридонова Алла Андреевна,
методист опытно-экспериментальной работы,
учитель средней общеобразовательной школы № 255,
Санкт-Петербург, Россия,
akulikova@yahoo.com*

МОДЕЛЬ ВНУТРИФИРМЕННОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

Аннотация. *Приводится описание модели внутрифирменного повышения квалификации педагогов школы, основанной на постоянно действующем интернет-проекте и цикле очных тематических семинаров. Модель отличается преобладанием самостоятельной рефлексивной работы педагогов и формирование у них ценностно-смысловых ориентаций на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования.*

Ключевые слова: *повышение квалификации педагога, информационно-образовательная среда, непрерывное образование, интернет-проект.*

Abstract. *A description is given of the model of in-house skills development for school teachers based on a permanent online project and a series of thematic seminars. The model is distinguished by the predominance of independent reflexive work of teachers and the formation of their value-semantic orientations towards creative self-development in conditions of continuing education.*

Keywords: *teacher training, information and educational environment, continuous education, Internet project.*

Одним из ключевых направлений модернизации системы образования является внедрение новых подходов к системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для системы образования, включая изменение форм и методов повышения квалификации, в частности распространение форм корпоративного и командного обучения педагогических коллективов [1, 2]. Поиск новых механизмов и инструментов работы в этом направлении вызван изменениями, которые происходят в среде профессиональной деятельности учителя.

В философии образования активно обсуждается понятие непрерывного образования, уровень квалификации педагога связывается с динамикой времени, формулируется принципиальное отличие новых форм повышения квалификации от традиционных: «Необходимым социокультурным элементом, отличающим формы непрерывного образования от традиционных образовательных структур, является самообразование, основанное на саморазвитии личности» [3].

Поиск новых моделей непрерывного образования педагогических работников, в условиях быстрого развития информационно-образовательной среды направлен на разрешение ряда существующих в повседневной жизни педагога противоречий:

- между необходимостью непрерывно поддерживать профессиональное развитие и дискретностью традиционных форм повышения квалификации;
- между богатством форм деятельности в информационной образовательной среде и неполным их использованием для развития профессиональной компетентности педагогов;
- между дефицитом свободного времени и недостаточным развитием времясберегающих форм образования;
- между необходимостью внедрения новых образовательных стандартов ФГОС и известным консерватизмом учителей – проводников стандартов в жизнь;
- между большим потенциалом коллективных форм деятельности и недостаточным использованием их в практике повышения квалификации.

Общепризнанным сегодня ресурсом непрерывного повышения квалификации педагога является развитие неформальных и информальных форм образования. Неоспоримым источником рождения новых форм и методов педагогической практики учителя является интернет, мощные информационные и коммуникационные сервисы которого являются благодатным полем для педагогического проектирования. Естественно, что использование интернет-ресурса для повышения квалификации возможно только при хорошем уровне владения информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) и сформированности навыков деятельности в информационно-образовательной среде (ИОС).

В Российской Федерации разработано немало моделей непрерывного неформального повышения квалификации. Разработанная нами модель внутрифирменного повышения квалификации отличается тем, что в ней большое внимание уделяется формам рефлексивного усвоения материала, представленного в виде интернет-публикаций, обращение к которым мотивируется очными тематическими семинарами, а качество усвоения проверяется общественно-профессиональной экспертизой на практических семинарах, где педагоги представляют разработанные ими методические приемы.

Компонентами модели являются:

- ✓ опорный интернет-материал (ОИМ);
- ✓ методика проведения цикла семинаров для организации самообразовательной деятельности педагогов на базе данного ОИМ;
- ✓ комплект видео-иллюстраций для использования на семинарах;
- ✓ электронное рефлексивное портфолио, для фиксации продвижения педагога по образовательному маршруту и его успешности;
- ✓ материалы для организации общественной экспертизы на семинарах-практикумах.

Организационно модель предполагает обращение к интернет-материалу через систему семинаров, «мотиваторов» работы, выполняющих функцию синхронизации коллективной деятельности педагогов. Цикл семинаров предполагает ряд встреч в течение всего учебного года и состоит из повторяющихся по структуре этапов. На каждом этапе определяется круг тем, самостоятельно изучается опорный интернет-материал, заполняется рефлексивное портфолио, на семинаре-мотиваторе «впитывается» опыт коллег, далее самостоятельно разрабатывается и представляется на суд общественно-профессиональной экспертизы своя разработка.

Важной чертой модели является перенос акцента с репродуктивной наработки пользовательского навыка владения информационными технологиями на педагогический смысл использования ресурсов информационно-образовательной среды при решении современных задач образования на практике. Принципиальное отличие данной модели от традиционной формы повышения квалификации учителей с использованием интернет заключается в преобладании самостоятельной рефлексивной работы участников образовательного маршрута и формировании ценностно-смысловых ориентаций на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования. При этом предлагается результативность и эффективность самообразования с использованием интернет оценивать методом широкой очной общественно-профессиональной экспертизы.

Развитие профессиональной компетентности учителя по данной модели объединяет элементы формального и неформального образования и активизирует процессы информального непрерывного образования за счет активного использования интернет-материалов, опубликованных в технологии гипертекста и иллюстрированных большим количеством разнообразных ссылок.

Организация непрерывного повышения квалификации по данной модели, с нашей точки зрения, легко воспроизводится на любом содержании, размещенном в сети интернет при условии разработки соответствующего рефлексивного портфолио.

Действующим в настоящее время Федеральным государственным образовательным стандартом [4] регламентируется набор профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (квалификация (степень) магистр). Одной из задач нашей опытно-экспериментальной работы является определение ресурсов и потенциалов сетевого проекта (интернет-проекта) для развития профессиональной компетентности учителя в рамках идеи внутрифирменного повышения квалификации.

Опираясь на выявленную структуру профессиональных компетенций педагога, для исследования были выделены профессиональные компетенции, на формирование которых, с нашей точки зрения, может повлиять деятельность педагога, вовлеченного в интернет-проект. Это:

- способность формировать образовательную среду;
- способность применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса;
- готовность организовывать командную работу для решения задач развития образовательного учреждения, реализации опытно-экспериментальной работы;
- готовность к использованию современных информационно-коммуникационных технологий и СМИ для решения культурно-просветительских задач.

Выбор именно этих компетенций обусловлен запросами времени, внедрением в образовательную среду современных информационно-коммуникационных технологий. Формирование информационно-образовательной среды вызвало не только естественную необходимость освоения этой среды учителями, но и заставило учиться быть активными ее субъектами.

Быть современным педагогом означает органично использовать возможности ИОС для повышения эффективности образовательного процесса, организации коммуникации участников обучения, дистанционного взаимодействия. Обширные коммуникационные сервисы интернет оказались чрезвычайно полезны и необходимы для организации сообществ профессионалов, позволили включать и заинтересовывать командной работой учителей и учеников, повышая качество обучения, поддерживая заинтересованность и организуя необходимую межпредметную интеграцию.

Литература

1. Государственная программа российской федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. [электронный ресурс] / URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> . - [дата обращения 01.05.2017].
2. Стратегия развития системы образования Санкт-Петербурга 2011–2020 гг. «Петербургская Школа 2020». [электронный ресурс] / URL: <http://k-obr.spb.ru/downloads/268/9-1.pdf> . - [дата обращения 01.05.2017].
3. Черникова Ю. А. Непрерывное образование как социокультурный феномен: автореф. дис. канд. фил. н.: Волгоград, 2012, - 27 с.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки магистров [электронный ресурс] / URL: <http://минобрнауки.рф/документы/926> . - [дата обращения 01.05.2017].

© М.В. Ярмолинская, 2018

© А.А. Спиридонова, 2018

ДИСКУССИОННАЯ ПЛОЩАДКА

«ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ В СТАРНАХ АТР И ЕВРОПЫ»

УДК 378

Лавриненко Татьяна Дмитриевна,
кандидат педагогических наук,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
lavritad26@gmail.com

ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ – ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Аннотация. В статье проводится анализ точек зрения на проблему подготовки научных кадров в современном университете как фактора развития человеческого капитала в соответствии с вызовами времени.

Ключевые слова: образование, человеческий капитал, индивидуальный человеческий капитал, развитие, научные кадры.

Abstract. The article analyzes the points of view on the problem of training scientific personnel in a modern university as a factor in the development of human capital in accordance with the challenges of the time.

Keywords: education, human capital, individual human capital, development, scientific cadres.

Сформированная в процессе длительного периода своего становления современная система подготовки научных кадров сегодня не отвечает вызовам научного сообщества ни в образовании, ни в сфере экономики. В новых условиях жизни и экономической деятельности необходимо переосмысление роли человека, его социальных и интеллектуальных способностей, разработки теории человеческого капитала. В связи с этим акцент исследований сместился с процессов использования рабочей силы на процессы воспроизводства качественно новой рабочей силы [1]. Образование сегодня является основной сферой формирования знаний, умений, навыков – компетенций человека для дальнейшей реализации на рынке труда, определяющим элементом в структуре человеческого капитала.

Исследуя генезис формирования экономики знаний страны на основе развития человеческого капитала, Е.А. Колос считает главной ценностью и достоянием развития общества человеческий капитал, поскольку быстрое производство знаний и технологический прогресс создали ситуацию, при которой «идет поиск качества, превосходства и смысла» [2]. Исследователь рассматривает экономическую категорию «человеческий капитал» как базисную, имеющую большое значение в реализации приоритетных направлений социально-экономического развития, «позволяющую через призму человеческих интересов объяснить механизм реализации многих экономических процессов», а теория человеческого капитала накопила научный инструментарий, «с помощью которого можно определить его сущность, содержание, виды и способы его оценивания». Именно поэтому человеческий капитал стал важным фактором развития экономики знаний и общества знаний. Несмотря на множество определений человеческого капитала, как категории, исследователь подчеркивает, что это не только знания, умения, опыт и самореализация человека, совокупность практических навыков и интеллектуальных усилий членов общества, но это *способность человека создавать новые знания и ценности* [2].

Именно эта позиция близка нам, профессорско-преподавательскому составу кафедры

теории и методики профессионального образования Школы педагогики Дальневосточного Федерального университета, и является нашим профессиональным кредо. Свою задачу мы видим в развитии индивидуального человеческого капитала студентов-магистрантов, как определенных устойчивых качеств личности, позволяющих каждому из них продуцировать новые знания, эффективно внедрять их в своей деятельности, реализуя на практике собственный творческий потенциал, создавая новые знания и ценности. Профессиональный человеческий капитал каждый из нас вкладывает в своих студентов.

Понятие «человеческий капитал рядом исследователей [1-6] рассматривается в широком и узком смысле.

Человеческий капитал (в широком смысле слова) – это специфическая форма капитала, воплощенная в самом человеке, имеющийся у человека запас знаний, здоровья, навыков, способностей, мотиваций, которые содействуют росту его производительности труда и приносят ему доход [4]. Сегодня понятие человеческого капитала включает совокупность личностных качеств, мировоззренческих установок, ценностных ориентаций, которые могут влиять на результаты производительной деятельности [5].

Структура человеческого капитала определяется общей культурой человека; его природными способностями; общими и специальными знаниями; приобретенными способностями, навыками, опытом; умением их применить. Компоненты структуры человеческого капитала позволяют нам сделать вывод, что именно образование (как созидание «образа себя») исторически является основным компонентом в структуре человеческого капитала. Содержание структурных компонентов раскрывает гуманитарную природу человеческого капитала.

П.Г. Щедровицкий, говоря о ключевых изменениях в содержании подготовки кадров в образовании, отмечает его «широкую гуманитаризацию»: так, в Массачусетском технологическом институте «половина факультетов гуманитарные, в программе подготовки инженера три четверти дисциплин гуманитарные. Если студент не знает, как устроено общество, не знает экономики, он плохой инженер, если он не умеет встраиваться в исследовательскую работу, коммуницировать, работать в команде, то он некомпетент». П.Г. Щедровицкий подчеркивает актуальность системного подхода «как метаязыка, на котором разговаривают представители разных дисциплин: логика мышления, логика описания сложных систем. «А уже дальше он — исследователь, ты – инженер, я – управленец, и мы можем совместно решать ту или иную задачу. Дальше – разные методологии управления. И, наконец, мощнейшее внедрение в образовательный процесс технологий мышления, например, технологии решения изобретательских задач (ТРИЗ) Г. Альтшуллера, которые используют в ста американских университетах» [7].

Цель образования П.Г. Щедровицкий видит в формировании картины мира у человека. «Владеть картиной мира – значит, видеть причинно-следственные связи между явлениями». Университеты – это учебные заведения, которые берут на себя риск и ответственность сформировать картину мира, а не готовить к «деятельности» [7]. Сформировать собственную картину мира необходимо, прежде всего, преподавателю. Поэтому перед университетами стоит задача в подготовке и переподготовке научных кадров, соответствующих вызовам времени. С развития отдельной личности начинается общественное развитие и общественный прогресс. Креативный, инновационный человеческий капитал сегодня является фактором формирования экономики знаний, развитие которой опять же зависит от повышения качества человеческого капитала, качества жизни, производства знаний, высоких технологий, инноваций и высококачественных услуг. Но человеческий капитал способен не только накапливаться в процессе инвестирования, но материально и морально изнашиваться [2]. Поэтому необходима последовательная государственная и региональная политика в области развития человеческих ресурсов и сбалансированных инвестиций в человеческий капитал преподавателя [5].

Использование человеческого капитала и уровень отдачи от него зависит от мотивации человека, его индивидуальных интересов, материальной и моральной заинтересован-

ности, мировоззрения, уровня образования, общего уровня культуры, способности человека создавать новые знания и ценности. Такой индивидуальный человеческий капитал, вкладываемый в общество, сферу экономики, образования является основой общественного благосостояния. Именно в таком смысле для нас представляет содержательный интерес трактовка данного понятия.

Литература

1. Кадры высшей научной квалификации и человеческий капитал страны: исследование взаимозависимости / А. Л. Кекконен, Л. В. Щеголева, Н. О. Шишкина // Ректор вуза. – 2016. – № 4. – С. 46-49.
2. Колос Е.А. Генезис формирования экономики знаний страны на основе развития человеческого капитала. // Экономика. Профессия. Бизнес. – 2016. – №2. – С.15-26.
3. Лавренюк К.И., Мазелис Л.С. Динамическая модель оптимизации инвестиций в человеческий капитал преподавателей университета// Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4-5. – С. 121-128.
4. Миронова Д.Д., Цапенко И.В. Человеческий капитал и инновационные факторы его развития. // Инженерный вестник Дона. – 2012. – Т. 20, № 2. – С. 153-163.
5. Нуреев Р. М. Человеческий капитал и проблемы его развития в современной России [Электронный ресурс]. <http://rustem-nureev.ru/wp-content/uploads/2011/01/333.pdf>
6. Тугускина Г. Н. Тенденции развития человеческого капитала в современной России // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2014. – № 1 (29). – С. 119–126.
7. Щедровицкий П.Г. Революция уже произошла. Мы просто этого не видим. [Электронный ресурс] https://www.znak.com/2017-12-12/petr_chedrovickiy_pochemu_rossiyskaya_ekonomika_i_obrazovanie_ne_uspevayut_za_ostalnym_mirom

© Т. Д. Лавриненко, 2018

378.048.2

Лазарева Ирина Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
lazar_irina@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ КНР

Аннотация. В Шанхайской системе образования создана благоприятная среда для профессиональной самореализации учителей. Исследованы компоненты интерактивного механизма непрерывного образования педагогов. Анализ передового опыта КНР может оказаться полезным при разработке программ повышения квалификации учителей в других странах.

Ключевые слова: повышение квалификации педагогических кадров без отрыва от педагогической деятельности, сообщество практикующих педагогов, профессиональная самореализация.

Abstract. Interactive mechanism of professional development in Shanghai educational system creates enabling environment for teachers' self-actualization. The results of generalizes analysis of innovations in the Chinese teachers' lifelong learning are proposed. It is hoped that the findings of current teacher development policy will help to enhance approaches to teacher professional learning.

Keywords: teacher professional learning, teacher development, collectivism, professional learning communities, teaching and research groups.

Добившись отличных результатов международного тестирования в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), КНР приступила к новому этапу образовательной реформы. Анализируя комбинацию факторов, благоприятствующих такому яркому результату, эксперты выделяют группу новаторских стратегий (политика открытых возможностей, реформирование содержания образования и методов преподавания, работа над проблемами школ с низким уровнем успеваемости), которые позволяют, год за годом улучшать качество образования [7, 8]. Среди них, в качестве приоритетной задачи – курс на повышение личной эффективности учителя [3].

Несмотря на то, что проблему квалифицированных педагогических кадров в КНР нельзя считать решённой, в этой стране имеются определённые достижения в области профессионального развития, что может послужить объяснением позитивных сдвигов в образовательной системе КНР, пусть и в отдельной её части. В отличие от западных подходов, часто заостряющих внимание на вопросах управления учебным процессом, данный подход нацелен непосредственно на процессы учения и преподавания.

Ориентиром в образовательном социуме КНР является Шанхайская модель, работающая на принципе интерактивного механизма, где внутренние потребности к саморазвитию поддерживаются внешними мерами стимулирования: открытые перспективы продвижения по профессиональной лестнице; непрерывное повышение квалификации на рабочем месте; мотивирующий подход в области педагогической отчётности и контроля эффективности. Практическая ценность этих усилий отражена в опережающих результатах китайских школьников по сравнению с их сверстниками из ряда других стран [5]. Проследим некоторые преимущества Шанхайской системы непрерывного повышения квалификации учителей.

Профессиональное развитие учителя начинается с момента вступления в должность молодого специалиста и продолжается на протяжении профессиональной карьеры. Система наставничества даёт возможность начинающим учителям каждый день учиться педагогическому ремеслу и искусству у опытных профессионалов школы, в которой они работают. Посещение занятий, доступность проверенных на практике обучающих материалов, постоянное обсуждение методов обучения помогают осмыслить свою профессиональную деятельность и обрести самостоятельность в решении профессиональных задач.

В китайской культуре высоко ценятся понятия ответственности, взаимодействия и успех группы. Продуктивность деятельности педагогического коллектива опирается на признание социальной значимости коллективной мысли и вклад личности в продуктивную совместную деятельность. В свою очередь, коллегиальная деятельность направлена на развитие культуры сотрудничества как средства профессионального роста каждого учителя. Наиболее распространённой формой совместного профессионального обучения являются сообщества практикующих педагогов группы [6], где вклад личности в совместную деятельность опосредован ценностно-смысловым обменом мнениями и совместно созданным продуктом. Существуют два вида школьных профессиональных сообществ: а) уровневые группы (или группы по обмену опытом), объединяющие учителей, работающих в линейке определённого этапа обучения. Члены группы обсуждают вопросы, связанные с особенностями обучения студентов одной возрастной группы; б) предметные (или учебно-исследовательские) группы, которые объединяют учителей, преподающих один и тот же предмет. Члены группы обсуждают вопросы преподавания конкретной учебной дисциплины, изучают учебно-методические материалы, занимаются исследованием проблем практической значимости, разработкой проектов. Группы собираются один раз в неделю, и в течение года проходит порядка сорока встреч.

Заслуживает внимания такой аспект работы предметной группы, как составление вопросов для отслеживания уровня понимания учащимися содержания изучаемой темы. Вопросы постоянно совершенствуются, проверяются на практике, и вновь улучшаются. Этот способ промежуточного контроля достиг уровня хорошо отработанной технологии формирующего оценивания, которая помогает учителям корректировать обучение с учётом ответов учащихся [2].

Следующее направление работы форумов практик - подготовка показательного урока. Совместная работа в формате «показательный урок» (*Keli*) резко контрастирует с западным подходом, где подготовка урока – дело сугубо индивидуальное, а преподавание - «процесс за закрытыми дверями» [4]. С 2003 года, несмотря на определённые сложности в реализации, модель *Keli* применяется во многих школах КНР, где показала свою эффективность и экономичность. Особенность данной модели в том, что работа над уроком на всех этапах, включая планирование урока, его проведение, рефлексивный анализ и повторное проведение, проходит в непрерывном профессиональном взаимодействии и при участии специалиста-исследователя.

Данная методика представляет собой цикл следующих операций. Используя свои знания и опыт, учитель описывает в общих чертах замысел планируемого занятия. Затем следует обсуждение предмета исследования, соответствия его Национальным образовательным стандартам; рассматривается степень важности выбранного содержания; отбирается образовательный материал; уточняется дидактический проект: задачи, определяющие его специфичность, структуру, потенциал предлагаемых средств обеспечения усвоения содержания. После этого урок проводится в присутствии членов рабочей группы. На этапе рефлексивного анализа учителя делятся наблюдениями и выявляют новые задачи в аспекте ликвидации отставания существующего опыта от инновационного знания. Участники группы совместно приступают к изучению новаторских идей, научных материалов и создают новый проект урока, который воплощается в жизнь на учебном занятии. Такие неоднократные усовершенствования учебного материала вносят изменения в действующую практику преподавания в конкретной школе.

Упорядоченный обмен практическим знанием в непринуждённой форме, как показывает действительность, является весомой альтернативой традиционным формам повышения квалификации (семинары, курсы, конференции), часто не имеющим отношения к определённым проблемам конкретной школы или отдельно взятого класса или учащегося. Взаимодействие учителей в стенах своего учебного заведения устраняет разрыв между теорией и практикой, что приносит конкретные положительные результаты как в совершенствовании учебного процесса, так и в профессиональной самореализации учителя.

Обосновывающим объяснением положительного эффекта Шанхайской модели может послужить и подход в оценке качества преподавания. Коэффициент эффективности учителя определяется не по результатам стандартизированного тестирования учащихся, а степенью его активности в ежедневной деятельности профессиональной группы [1].

Обобщённый анализ источников в аспекте рассматриваемой проблемы позволяет выявить потенциал системы профессионального развития учителей КНР, который выражается в следующих ключевых особенностях:

- Программа образовательных реформ КНР делает ставку не на систематическое обновление педагогического состава молодыми специалистами, но всецело полагается и поддерживает тех, кто не один год находится в этой системе и обеспечивает её функционирование.

- Профессиональное развитие в сотрудничестве приобретает сегодня характер закономерности. В сообществах педагогических практик китайские учителя руководствуются нормативными документами, но реализуют себя как созидатели, разработчики профессионального знания.

- Исследовательская работа учителей как часть программы повышения квалификации имеет практико-ориентированный характер и направлена на решение насущных задач школы.

- В определении эффективности учителя учитывается его участие в процессе развития школы как учебного сообщества - реализация его творческого потенциала в педагогическом сообществе, способность обеспечивать процесс учения как умственного возрастания учащихся, воспитание культуры учебного труда.

Система, стимулирующая процессы развития педагога создаёт организационные условия для инициативных действий и расширения границ продуктивной педагогической

практики. Опыт КНР в области повышения профессиональной компетентности несёт в себе позитивный заряд и имеет определённую универсальность в ряде обобщений процессуально-технологического уровня, что выводит модель профессионального развития учителей КНР за рамки национальных культурных традиций и делает её значимой для совершенствования систем непрерывного образования в других странах.

Литература

1. Cheng, K., Jensen, B. Shanghai's Rise to the Top of the PISA League Tables. In M. Tucker (Ed.). National Center on Education and the Economy, 2014. – 30 p.
2. Huang, R. and Bao, J. Towards a model for teacher professional development in China: Introducing Keli // Journal of Mathematics Teacher Education. - 2006. – 9. – P. 279–298. DOI 10.1007/s10857-006-9002-z
3. Jensen, B. Making time for great teaching. Grattan Institute, 2014, 41 p. Accessed at <https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/03/808-making-time-for-great-teaching>
4. Kaiser, G & Vollstedt, M. Teachers' views on effective mathematics teaching // ZDM International Journal on Mathematics Education, 39. – P.341 - 348
5. OECD (2010) Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. Accessed from <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>
6. Pan He, P. & Ho, D. (2016): Leadership for school-based teacher professional development: The experience of a Chinese preschool, International Journal of Leadership in Education, DOI: 10.1080/13603124.2016.1180431
7. Tucker, M. S. Surpassing Shanghai: An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems, Harvard Education Press, 2011. - 288 p.
8. Zhang M. Chinese lessons. Shanghai's Rise to the Top of the PISA League Tables. National Center on Education and the Economy, 2014. – 30 p.

© И.Н. Лазарева, 2018

УДК 372.881.111.1

Ламашева Юлия Александровна,
кандидат политических наук,
Тихоокеанский государственный университет,
г. Хабаровск, Россия,
yuliya_lamasheva@hotmail.com

ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ УЧЕНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАРШИХ ШКОЛ ЯПОНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются попытки Министерства образования Японии обеспечить фактическую преемственность в обучении английскому языку на уровне выпускных классов старшей школы.

Ключевые слова: образование в Японии, старшая школа, иностранные языки.

Abstract. The article considers efforts made by the Ministry of Education of Japan in sustaining real continuity in teaching English language at the senior high school level.

Keywords: education in Japan, senior high school, foreign languages.

Японские школьники неизменно показывают высокие результаты в Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (Program for International Student Assessment, PISA). По результатам 2015 года, Япония заняла второе место по естественно-научной грамотности, пятое – по математической грамотности, и восьмое – по грамотности чтения [8].

В то же время одной из проблем японской системы образования является невысокая результативность обучения школьников и студентов иностранным языкам. Наибольшее вни-

мание уделяется английскому языку как языку международного общения. По данным исследования, проведенного Министерством образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии (далее – Министерство), в 2015 году уровень знаний школьников в старших классах государственных школ не соответствовал поставленной Министерством цели. 50% учеников выпускного (12-го) класса должны были сдать общепринятый в Японии экзамен по английскому языку (т.н. «Эйкэн») на уровень 2 (уровень 1 – высший), однако фактически знания большинства выпускников соответствовали уровню 3 или были ниже. Особенно удручающими были результаты заданий по письменной и устной речи. 29,2% тестируемых получили ноль баллов по письму, 13,3% - по устной речи. При этом задания по устной речи пытались выполнить лишь 20% учеников [2]. В 2016 году результаты тестирования по письменной речи незначительно улучшились, по устной – остались без изменений. В целом только 10% выпускников получили сертификаты, подтверждающие сдачу экзамена «Эйкэн» уровня 2, и еще 20% показали близкие к этому уровню результаты. Итого можно считать, что максимальная доля выпускников, достигших целей Министерства, составляет 30%, но не заявленные 50% [4].

При этом выпускники старших школ успешно сдают сложный централизованный экзамен по английскому языку при поступлении в высшие учебные заведения. Экзамен состоит из набора стандартизированных тестовых заданий, ориентированных на знание грамматики и чтение текстов. Такая расстановка приоритетов в Японии называется «якудоку», где «яку» - это перевод, а «доку» - чтение. С формальной точки зрения, преемственность образования сохраняется, поскольку школьников готовят именно к данному экзамену. Вузы получают студентов высокого уровня теоретической подготовки, которые на практике не способны к эффективной коммуникации. Собеседование на английском языке планируется ввести только с 2020 года.

Впервые способность к коммуникации стала приоритетной целью обучения английскому языку в 1989 году. Японские учителя английского языка не были готовы к нововведениям, поэтому прогресс был незначительным. Однако именно в это время начинается организованный ввоз в страну ассистентов преподавателей иностранных языков, т.е. носителей языка, которым в то же время дали право участия в занятиях только в качестве помощника японского учителя. В 2002-2003 годах Министерством образования были приняты новые документы, детализирующие содержание реформ в преподавании английского языка. В частности, «Стратегический план» предусматривал повышение уровня квалификации японских преподавателей английского языка (без отрыва от работы). «План» действий предписывал ведение занятий совместно японским преподавателем и ассистентом-носителем языка (т.н. team-teaching), использование аудио- и видеоматериалов, компьютеров, а также составление краткого содержания прочитанного текста. На практике внедрение рекомендаций сталкивалось со сложившейся культурой обучения: сопротивление оказывали не столько учителя, сколько сами школьники, привыкшие к системе «чтение и перевод» [5, стр. 153-157].

В декабре 2013 года был принят новый документ под названием «План реформирования обучения английскому языку в ответ на вызовы глобализации» (English Education Reform Plan corresponding to Globalization). Он предусматривает использование в уроках старшей школы дебатов, переговоров, презентаций, проводимых школьниками, а также разработку учебных материалов с целью внедрения ИКТ в каждый учебный модуль [3].

Под влиянием рекомендаций Министерства образования Японии, старшие школы пытаются реформировать преподавание английского языка. Так, около 40% школ практикует комбинирование четырех рекомендуемых навыков (чтение, слушание, письменная и устная речь) в каждом уроке. 22,2% школ использует ИКТ в преподавании языка. Планируется во всех школах вести преподавание только на английском языке [4]. Однако на практике этот план труднореализуем в силу человеческого фактора. Большинство преподавателей английского языка – японцы (иностранцев преподавателей языка в японских государственных старших школах - 9 человек), и не все преподаватели имеют сертификаты, подтверждающие знание языка. 52,8% преподавателей сдали первый уровень «Эйкэн». С учетом других при-

знаваемых в Японии тестов по английскому языку (TOEFL, TOEIC, CBT, iBT) доля преподавателей с сертификатами составляет 71,6% [8].

Основная ставка в превращении формальной преемственности в обучение английскому языку в фактическую делается на ассистентов преподавателя иностранного языка (Assistant Language Teacher, ALT). В 2011 году в государственных старших школах Японии работало 2379 иностранных ассистентов. Из них 62% было трудоустроено по Программе обменов и преподавания в Японии (Japan Exchange and Teaching Program, JET Program). 19% ассистентов было зачислено в штат школы, остальные были совместителями в одной школе или работали одновременно в нескольких школах [6]. Число участников Программы JET растет: в 2017 г. в Японию прибыло 5163 человека из 44 стран мира.

Следует отметить, что не все участники Программы являются преподавателями английского языка. Есть среди них и спортивные тренеры, и координаторы международных отношений, и ассистенты преподавателей других иностранных языков. Ассистенты преподавателей иностранных языков наиболее многочисленны, они составляют 90% от общего числа участников [7]. В задачи ассистентов, помимо собственно совместного проведения занятий, включены помощь в подготовке учебных материалов, в языковой подготовке японских учителей, в организации кружков и речевых конкурсов [1].

Поскольку участников программы много, и все они проходят двухдневный интенсивный курс подготовки к работе сразу по прибытии в Токио, организаторы делят поток на три группы, которые прибывают с недельным лагом. После подготовки участники направляются на свои рабочие места по всей Японии, где перед началом учебного семестра проходят еще один курс подготовки. Таким способом всех участников информируют о целях, поставленным Министерством образования, и о методах, применяемых в настоящее время при обучении английскому языку.

Методы, которые используют ассистенты на практике, обсуждаются каждый год на двухдневных стажировках в рамках каждой префектуры. Оформляются сборники с описанием лучших практик для каждого уровня обучения (начальная, средняя, старшая школа). Эти сборники в электронной форме открыты для общего доступа. Поэтому даже начинающие ассистенты могут быстро включиться в учебный процесс, используя уже готовые разработки, но к следующей ежегодной стажировке они будут обязаны представить собственный «лучший план урока».

Ассистенты ставят в приоритет развитие устной речи учеников, поэтому разрабатывают игры диалогового характера. В типичном классе старшей школы 40 учеников, даже двоим преподавателям (японскому и иностранному) невозможно за 50 минут урока поговорить с каждым. Поэтому разговорная активность предусматривает диалоги между учениками в парах или малых группах. Для эффективного планирования и контроля проведения таких уроков требуется много времени. На втором месте по приоритетности находится письменная речь. Ученики пишут короткие эссе с обязательным изложением и обоснованием своего мнения по заданному вопросу.

В заключение необходимо отметить, что двойственность понимания преемственности в обучении английскому языку сохраняется. Поступление в вузы остается главной целью обучения для многих выпускников старших школ, поэтому в выпускном классе они уделяют максимум внимания подготовке к стандартизированным тестам, и минимум – навыкам устной и письменной речи. Развитие умения коммуникации возможно, только если до выпускного года школьники понимают важность этого навыка и эффективно используют потенциал общения с носителем языка. С точки зрения школы, рейтинг ее популярности также определяется долей выпускников, поступивших в вузы (особенно престижные), поэтому перераспределять время от подготовки к тестированию методом «якудоку» в пользу устной и письменной речи школа может только в ограниченных рамках. Результат формирования неформальной преемственности в обучении английскому языку напрямую зависит от интенсивных усилий ассистентов преподавателей по подготовке учебных материалов и эффективному использованию отведенного им учебного времени.

Литература

1. Общая информация о программе JET 2017. // Посольство Японии в России. Режим доступа: http://www.ru.emb-japan.go.jp/APP/JET2017/2017_Information.rus.pdf.
2. Disappointing levels of English. // Japan Times Editorial. 28.03.2015. Режим доступа: <https://www.japantimes.co.jp/opinion/2015/03/28/editorials/disappointing-levels-english>.
3. English education reform plan corresponding to globalization. // Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии. Режим доступа: http://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/01/23/1343591_1.pdf.
4. Let's discuss English language education in Japan. // Japan Times. 15.02.2016. Режим доступа: <https://www.japantimes.co.jp/life/2016/02/15/language/lets-discuss-english-language-education-japan>.
5. Lockley Th., Hirschel R., Slobodniuk A. Assessing the Action Plan: Reform in Japanese High School EFL. // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. 2012, Vol. 9, No. 2, pp. 152–169 // National University of Singapore. Режим доступа: <http://e-flt.nus.edu.sg/v9n22012/lockley.pdf>.
6. Survey on the five proposals and specific measures for developing proficiency in English for international communication. // Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии. Режим доступа: <http://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1374088.htm>.
7. The Japan Teaching and Exchange Program // Официальный сайт Программы JET. Режим доступа: <http://jetprogramme.org/en/>.
8. Tsuboya-Newell I. Is education in Japan really so bad? // Japan Times. 26.09.2017. Режим доступа: <https://www.japantimes.co.jp/opinion/2017/09/26/commentary/japan-commentary/education-japan-really-bad>.

© Ю. А. Ламашева, 2018

УДК 378.225

*Лю Сяоин,
аспирант направления подготовки
«Языкознание и литературоведение»,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия;
старший преподаватель,
Хэнаньский университет экономики и права,
г. Чжэнчжоу, Китай,
xiaodaxinzang@163.com*

*Чжао Синь,
аспирант направления подготовки «Культурология»,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия;
старший преподаватель,
Хэнаньский университет экономики и права,
г. Чжэнчжоу, Китай,
zoa_167@163.com*

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МНОГОУРОВНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ НАУЧНЫХ КАДРОВ В ВУЗАХ КИТАЯ И РОССИИ (ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ)

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме преемственности в подготовке научных кадров в магистратуре и аспирантуре китайских вузов. Выявляются отличия в подготовке магистров в университетах Китая и России на опыте обучения авторов, а также

рассматриваются причины, по которым авторы решили поступить в аспирантуру российского университета.

Ключевые слова: преемственность, магистратура, аспирантура, научный потенциал, компетенция, взаимодействие.

Abstract. *This article is devoted to the problem of continuity in the training of scientific personnel in the magistracy and postgraduate studies of Chinese universities. Differences in the preparation of masters in the universities of China and Russia are revealed in the experience of teaching the authors, and also the reasons why the authors decided to enter the postgraduate course of the Russian university are considered.*

Keywords: *continuity, magistracy, postgraduate studies, scientific potential, competence, interaction.*

Сегодня стало очевидным, что проблема подготовки научных кадров в новых экономических условиях является одним из ведущих факторов общественного развития с учетом интересов общества и отдельно взятой личности. Эта проблема является актуальной и для вузов Китая. В китайских вузах цель подготовки на этапе бакалавриата заключается в том, чтобы студенты могли овладеть основными знаниями по изученному направлению какой-либо отрасли науки. В связи с этим университеты, составляя свои учебные программы, больше внимания обращают на обучение готовым теориям. Следующий этап в системе образования Китая – магистратура, играющая важную роль в формировании научно-исследовательской компетенции студента. Магистратура является переходным звеном для поступления в аспирантуру: накопленные в бакалавриате общие знания в этот период расширяются и углубляются. Кроме того, научно-исследовательская компетенция, приобретенная студентом магистратуры в течение трех лет, помогает ему проводить самостоятельные исследования в аспирантуре.

1. Подготовка магистров в китайских вузах.

По мере того, как развивается общество в целом и высшее образование в частности, в китайских учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях кандидаты наук стали более востребованными, чем магистры. Однако магистратура направляет в аспирантуру лучших выпускников с потенциальными возможностями в научной работе. В последние годы в главных вузах нашей страны распространяется такая тенденция, что хотя магистратура и аспирантура существуют как два отдельных уровня в системе образования, они стремятся к единой организации учебных программ. Для поступления в магистратуру требуется от кандидатов не только научный потенциал, но и его профессиональные качества. В настоящее время поступать в магистратуру можно двумя путями: кандидаты участвуют в единых государственных экзаменах, которые проводятся в конце декабря каждого года, или отдел аспирантуры университета, приглашает кандидатуру лучшего заявителя еще до экзаменов [1, с. 30].

Как мы уже отмечали, основная задача магистратуры состоит в формировании научно-исследовательской компетенции, для осуществления которой необходимо постоянное совершенствование системы знаний магистранта. В учебные программы магистратуры включаются такие общие и специальные предметы, как иностранный язык, дисциплины по основным теориям специальности (которые являются углублением теоретических дисциплин, изучаемых на бакалавриате), специальные дисциплины (которые являются дисциплинами по направлению подготовки), разные факультативные и вариативные дисциплины в форме лекций, тематических докладов и т.д., а также различные виды практической деятельности (научные конференции, семинары и т.д.). На этом этапе подготовки важно взаимодействие научного руководителя и магистранта. Студента магистратуры в его исследовательской работе сопровождает научный руководитель. В магистратуре осуществляется постоянный контроль качества образования, поскольку он обеспечивает осуществление главной цели – качественной подготовки выпускников, способных продолжить научно-исследовательскую деятельность на уровне аспирантуры.

2. Подготовка кандидатов наук в китайских вузах.

Кандидаты наук, которые вышли из стен китайских вузов, должны обладать стремлением к новым знаниям, высокой способностью в инновационном исследовании и критическим мышлением. Они должны брать на себя ответственности за «имеющееся», изменять «плохое старое» и создавать «хорошее новое». На этом этапе главная роль принадлежит тому, как задавать и решать вопросы иначе. Для того, чтобы продолжать свое научное исследование в аспирантуре, выпускники магистратуры могут выбирать следующие способы поступления: 1) заявитель принимает участие во вступительных испытаниях, которые организуются университетами отдельно. В программу вступительных испытаний входят письменные и устные формы экзаменов с целью проверки способности и выявления потенциала кандидата; 2) научный руководитель магистранта предлагает кандидатуру своего ученика для поступления в аспирантуру. Университет, куда хочет поступить заявитель, если высоко оценит его знания и научные достижения, утвердит его кандидатуру и примет на обучение [2, с. 11-12].

В учебных программах аспирантуры отражается последовательность и преемственность ее с предыдущим этапом подготовки. В них включаются такие предметы, как общие дисциплины для всех направлений (иностранный язык и т.д.), дисциплины по специальности, другие обязательные дисциплины, на которых осуществляется обзор литературы, слушание тематических докладов, участие в научных конференциях, подготовка к профессионально-квалификационным экзаменам, общественным практикам и т.д., а также факультативные дисциплины, установленные научным руководителем аспиранта [3, с. 4-5]. Сегодня много университетов научно-исследовательского типа работают над научными проектами, являющимися важными на государственном уровне. Подготовка аспирантов в этих университетах опирается на данные научные проекты, что, во-первых, помогает аспирантам соединять теорию с практикой, повышает их научно-исследовательскую способность, а во-вторых, способствует повышению престижности университетов. Научные достижения (патенты, научные статьи и т.д.), полученные аспирантами в ходе осуществления научных проектов, могут превратиться в производительные силы общества. В этом отражается главная ценность образования в аспирантуре в китайских вузах.

3. Отличия в подготовке магистров в китайских и российских вузах.

Авторы данной статьи прошли ступени многоуровневого образования в вузах Китая и России. Опыт нашего обучения позволяет нам отметить некоторые отличия в подготовке магистров между университетами двух стран на своем опыте.

Родным университетом для одного из авторов статьи, Чжао Синь, стал Цзилиньский университет. Являясь одним из ведущих учебных заведений Китая, университет славится сильным преподавательским составом и высоким качеством образования. Окончив бакалавриат по специальности «Русский язык», я решила продолжить свой научный путь в магистратуре в знакомой среде. Успешно сдав единые государственные экзамены, стала магистрантом Института иностранных языков Цзинлиньского университета по направлению «Языкознание», специальность «Русский язык». Если в бакалавриате преподаватель обращает большое внимание на повышение способности студентов в изучении русского языка (включая аудирование, чтение, говорение, письмо и перевод), то в магистратуре в центре внимания – изучение структуры языка и другие актуальные аспекты в изучении современного русского языка. На первом курсе магистратуры в расписание занятий входят такие дисциплины, как «Анализ текста», «Стилистика русского языка», «Семантика русского языка», «Лингвокультурология русского языка», «Русская литература», «Двусторонний перевод» (с русского языка на китайский и с китайского на русский, английский языки) и т.д. Каждый преподаватель на своем первом занятии дает магистрантам список литературы, который нужно прочитать в течение семестра, а в конце семестра по прочитанной литературе магистранты должны писать эссе или отвечать на экзаменах по предложенным вопросам. На втором курсе магистранты изучают другие дисциплины: «Лингвистические школы», «Когнитивная лингвистика», «Прагматика русского языка», «Теория перевода» и др., которые помогают расширять круг знаний учащихся. В этом учебном году важно утверждать направление магистерского иссле-

дования и проводить обзор литературы по теме диссертации. Кроме того, требуется от магистранта научная публикация в журналах страны. На третьем курсе магистрант регулярно встречается с научным руководителем, работает над диссертационной работой и готовится к защите.

Второй автор данной статьи, Лю Сяоин, окончила магистратуру в российском университете (Калмыцкий государственный университет). Специальность «Русский язык как иностранный». В отличие от Китая, в российских университетах срок подготовки магистров короче – 2 года. На первом курсе тема диссертации уже утверждена, и в течение 2 лет магистрант, с помощью научного руководителя, собирает литературу и поэтапно выполняет научное исследование; на практические занятия и разные виды практической деятельности отводится больше учебных часов. Например, я (Лю Сяоин) полгода практиковала на Факультете довузовской подготовки университета, преподавала русский язык в аудитории иностранным студентам; Формы зачетов и экзаменов иные: для проверки уровня владения предметом, преподаватель беседует с магистрантом по вопросам экзаменационных билетов или требует от него выступления перед группой; затем нужно сдать итоговую аттестацию, цель которой состоит в проверке качества обучения магистрантов перед выпуском.

4. Причины, по которым авторы статьи решили учиться в аспирантуре в России.

1) После окончания магистратуры оба автора трудоустроились преподавателями русского языка в китайском университете. Решение поступить в аспирантуру в России, в первую очередь, связано с личным желанием авторов. Овладению иностранным языком помогает языковая среда. Чтобы преподавать иностранный язык, для преподавателя необходимо обладать обширными знаниями о стране, где люди говорят на данном языке, ее истории и культуре. Получение образования в России дает нам больше возможностей общаться с носителями русского языка и изучать русскую литературу в оригинале, что позволяет нам совершенствовать систему знаний на практике. Кроме того, в русской аудитории мы учимся тому, как русские преподаватели ведут занятия и относятся к студентам, к научной работе. Когда мы вернемся в Китай, на работу, мы сможем использовать лучшие методы, приемы и формы организации занятий российских преподавателей, в частности, профессорско-преподавательского состава Дальневосточного Федерального университета. Это сделает наши занятия более эффективными и привлекательными.

2) Принятое решение способствует продвижению научных исследований авторов данной статьи. Оба автора являются основными участниками научно-исследовательских проектов китайской провинции Хэнань, главные темы которых касаются распространения русского языка в центральных районах Китая, реформ в преподавании русского языка в школах и университетах, ознакомления китайского народа с русской культурой и русского с китайской, подготовки учителей и преподавателей иностранных языков. Направления, по которым мы сейчас обучаемся в аспирантуре («Культурология» и «Языкознание и литературоведение») позволяют думать над объектами проектов с профессиональной точки зрения. Полученные научные достижения в аспирантуре не только пригодятся для осуществления этих научных проектов, но и полезны для дальнейшей научной работы.

3) В конце концов, наше решение учиться в России связано с введением новой специальности «Русский язык» в Хэнаньском университете экономики и права, где авторы и работают. История преподавания русского языка как второго иностранного языка в Институте иностранных языков Университета началась с 2000 года. С того времени русский язык как факультативный предмет обладает большой популярностью среди студентов. В 2017 году в Институте иностранных языков Университета открылась новая специальность «Русский язык» на уровне бакалавриата, а в сентябре нынешнего года зачислены первые студенты по данному направлению подготовки. Однако нельзя не признать, что состав преподавателей русского языка в Институте пока не может удовлетворять требованиям полного осуществления учебной программы. Развитие специальности нуждается в специалистах с ученой степенью.

Итак, в системе подготовки научных кадров в Китае отражается преемственность, суть которой является стремлением университетов к единой организации учебных программ

по направлениям науки в магистратуре и аспирантуре. Однако в связи с тем, что цели подготовки двух уровней образования не совпадают, существуют различия в способах поступления, организации учебного процесса и формах научных достижений в магистратуре и аспирантуре. Кроме того, наблюдается взаимодействие Китая и России в подготовке научных кадров, что полезно для развития высшего образования обеих стран.

Литература

1. Huang Zhengfu, 《基于协同创新的全日制教育硕士培养模式研究》 [D], 2014(11), 151.
2. Zhang Guodong, Wu Song, 《我国贯通式博士生培养模式的发展轨迹及思考》 [J], 学位与研究生教育, 2008(04), 10-13.
3. Zhang Guodong, 《我国贯通式博士生培养模式的研究》 [D], 2008(10), 187.

© Лю Сяоин , 2018

© Чжао Синь , 2018

УДК 372.881.111.1

Марченко Елена Николаевна,
преподаватель отдельной дисциплины (иностранный язык),
ФГКОУ «Филиал Нахимовского военно-морского
училища (Владивостокское ПКУ)» МО РФ,
г. Владивосток, Россия,
lyubalena@yandex.ru

ТИПЫ ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: В данной статье рассматриваются типы общения на занятии по иностранному языку, способы и приемы их организации. Раскрываются цели, задачи и содержание учебного общения на уроке.

Abstract: This article discusses the types of interaction during foreign language class, methods and techniques of their organization. The goals, objectives and content of educational communication in the classroom are considered.

Ключевые слова: типы общения, учебное общение, симулятивное (подражательное) общение, аутентичное общение, участники общения.

Key words: types of communication, educational communication, simulation (mimetic) communication, authentic communication, the participants of communication.

Рассмотрение типов общения, используемых на учебных занятиях, позволяет определить их коммуникативные цели и задачи, установить основные характеристики и отличительные признаки, а также условия осуществления коммуникативного акта определенного типа. Эти сведения должны способствовать такой организации обучения общению, которая позволила бы подготовить обучающихся к естественной коммуникации.

Выделяют следующие типы общения:

1. Учебное общение

Рассматриваемый тип является реальным общением, которое может осуществляться только в определенных условиях, а именно в учебном заведении на занятиях иностранным языком. Общающиеся имеют фиксированные роли: преподаватель и его ученики. Эти роли требуют определенных статусных отношений, они неравноправны. Преподавателю принадлежит ведущая роль, а обучающимся отводится подчиненная роль.

Целью учебного общения является передача учителем и приобретение учащимися языковых, страноведческих и культуроведческих знаний и формирование речевых умений и навыков. Соответственно основной функцией данного общения является *информативная*, которая реализуется через сообщаемые преподавателем новые знания.

Существенную роль играют также регулятивная, воздейственная и оценочная функ-

ции. *Первая* заключается в управлении преподавателем учебным процессом, *вторая* – в формировании качеств личности ученика, а третья – в стимулировании, поощрении и коррекции учебной деятельности обучаемого. Мотивом учебного общения служит потребность овладеть изучаемым языком, интерес к нему и к стране. Информация, которой обмениваются коммуниканты, это сведения о языке и стране, упражнения для усвоения языкового материала, указания по организации учебной деятельности и оценка ее. При этом все, что сообщает учитель, является новым для учащихся [1, с. 5].

Содержание учебного общения состоит в объяснении нового фонетического, лексического и грамматического материала, в страноведческом комментарии по поводу использования языковых средств, речевого и неречевого поведения в определенных коммуникативных ситуациях, а также в тренировочных упражнениях для усвоения языкового материала. Данный тип общения включает все формы контроля и оценки учащихся, в том числе и уточняющие вопросы, стимулирующие и поясняющие реплики, поощрения и критику. Сюда же относятся все указания преподавателя по организации учебной работы, задания, которые учащиеся должны выполнять, замечания дисциплинарного характера и пр. [2, с. 4].

Таким образом, данный тип общения является обязательным и необходимым для овладения иностранным языком. Однако это только начало работы, поэтому отводимое на него время должно быть по возможности ограничено.

С целью повышения эффективности учебного общения следует, прежде всего, изменить отношения преподавателя и учащихся с субъектно – объектных на субъектно – субъектные. Это означает, что преподаватель из руководителя, который определяет, кому и что следует говорить и делать, превращается в партнера по общению. В этом случае преподаватель становится участником совместной творческой деятельности в области ознакомления и усвоения языковых средств, источником важной и интересной информации, помощником в сложной работе над языком. Он направляет учебную деятельность своих учеников, стимулирует, поощряет и активизирует их усилия. Целесообразно также по возможности сократить число механических упражнений, отдав предпочтение творческим видам работы. Так, например, упражнения типа подстановки могут быть заменены на более творческие, если предложить учащимся описать предмет\картинку, не повторяя названия предмета – употребление личных местоимений; изобразить “разговор с глухим”: ученик задает вопрос \ произносит реплику, но его собеседник “не слышит”, и тогда третий участник повторяет реплику в косвенной речи: “Тебя спросили, тебе сказали, что...”. Для закрепления лексики можно предложить составить короткий текст, рассказ, описание, диалог с заданными словами; восстановить предложение, диалог, короткий рассказ по ключевым фразам, словам и т.д. [5, с. 56].

2. Общение, имитирующее реальное

Осуществляя данный тип общения, учащиеся воспроизводят готовые акты речи, т.е. они не выражают собственные мысли, а сообщают чужие. Поэтому рассматриваемый тип общения называется имитирующим. В учебном процессе имитирующее общение необходимо, поскольку оно готовит к свободному общению, давая образцы реализации наиболее распространенных коммуникативных намерений в речевых актах. В свете современной цели обучения имитирующее общение выполняет еще одну важную функцию: знакомит с социально-культурным аспектом коммуникации, т.е. с речевым и неречевым поведением носителей языка в определенных коммуникативных ситуациях. Учащиеся знакомятся также с языковыми средствами, закрепленными за определенными речевыми актами. Таким образом, именно этот тип общения закладывает основы коммуникативной компетенции обучающихся. Цель данного типа общения двоякая: приобретение опыта (формирование умений и навыков) повседневного общения и получение необходимых страноведческих знаний, на основе которых усваиваются узуальные нормы и формируется культура поведения коммуникантов. Данный тип общения отличается от учебного своей направленностью на овладение актами общения в их лингвистической и экстралингвистической реализации и формирование на этой основе коммуникативных умений (начальная стадия овладения общением). Как было отмечено, главной целью учебного общения является приобретение языковых знаний и соот-

ветствующих навыков и умений. Материалом для формирования этих последних являются законченные отрезки речи, но не обязательно соотносимые с коммуникативными актами.

Участниками имитирующего общения являются ученики, которые исполняют роли персонажей воспроизводимого текста. Весьма желательно, чтобы ученик не просто воспроизводил по памяти текст, но и изображал своего персонажа. В этом случае он лучше усвоит особенности речевого и неречевого поведения носителей языка. Ситуации, используемые в имитирующем общении, должны изображать типичные естественные ситуации повседневной жизни в стране изучаемого языка, либо в нашей стране, но при участии иностранцев. В случае отсутствия зрительной опоры (последняя весьма желательна), следует дать подробное словесное описание изображаемой ситуации, отметив особенности поведения коммуникантов [3, с. 198].

Содержание учебной работы в рамках имитирующего общения заключается в следующем:

1. Восприятие и воспроизведение определенного акта общения, изображенного в кинофильме или телефильме (наилучший вариант), послушанного в магнитофонной записи или представленного учителем. Работа начинается с анализа коммуникативной ситуации, лингвистических и экстралингвистических особенностей реализации акта общения, затем следует контроль понимания услышанного. Из текста выделяются закреплённые за данным актом языковые средства и дополняются стилистическими вариантами. После этого выполняются упражнения для усвоения указанных языковых средств. Завершается работа заучиванием и воспроизведением исходного текста.

2. Постановки и составление диалогов по аналогии, реализующих тот же речевой акт. К этим последним можно отнести: восстановление диалога по ответным репликам, по иницирующим репликам, по первой и последней репликам, сравнение с исходным текстом, внесение изменений, заучивание, изображение.

3. Составление диалога к сцене, изображенной на картине. Сначала описание ситуации: кто? с кем? где? когда? что делают? зачем? какое настроение и какие взаимоотношения у коммуникантов? о чем говорят? Затем составляется диалог, он сравнивается с исходным, исправляется, заучивается и воспроизводится.

4. Мозаика. Вариант 1: У одного ученика текст, а у другого – картинка; этот последний задает вопрос первому (ответ: да – нет) и восстанавливает текст. Затем вносятся исправления, и текст заучивается.

Вариант 2: У одного ученика текст, другой задает ему вопросы, третий восстанавливает текст и т.д.

Вариант 3: Один достаточно длинный диалог разделяется на три части. Ученики должны восстановить диалог, описать ситуацию, разыграть сцену.

5. Мимы. 2 – 3 ученика молча разыгрывают сценку. Зрители определяют действующих лиц, место, время, цель общения и составляют диалог.

Как это следует из вышеизложенного, имитирующее общение необходимо как этап, готовящий к свободному общению.

3. Симулятивное (подражательное) общение

Симулятивное общение дает возможность как бы выйти за стены аудитории и включиться в естественную жизнь. Это следующий этап в овладении естественным общением после имитирующего. Оно предназначено для воссоздания в учебных условиях актов реальной коммуникации. Для этого создаются ситуации, подобные реальным, и обучаемые выступают в них в разных социальных ролях, изображая, как правило, вымышленных персонажей. В числе принимаемых ими социальных ролей могут быть такие, которые входят в их ролевой репертуар (ученик, дочь, сын и пр.), и такие, которые в него не входят (ученый, космонавт, детектив и пр.). Причем это может быть как некая обобщенная роль без личностных характеристик (продавец – покупатель, врач – пациент, и пр.), так и вымышленный конкретный персонаж (Поль Мартен, 16 лет, ученик лицея). Цель общения заключается в приобщении к жизни в условиях страны изучаемого языка. Мотивируется акт общения интересом к

содержанию изображаемых сцен, желанием хорошо сыграть свою роль, духом соревнования, фантазией. Здесь задействованы как познавательные мотивы и интерес, так и желание проявить себя наилучшим образом. Экспериментальные данные и опыт преподавания свидетельствуют, что часто, выступая не от своего лица, обучающийся чувствует себя более свободно, раскованно. Это благоприятно сказывается на его активности, изобретательности, коммуникабельности. Новым для участников общения является речевое и неречевое поведение их партнеров «в стране изучаемого языка».

Таким образом, характерными особенностями симулятивного общения являются создаваемая ситуация, чаще всего проблемная, подражающая естественной, и новые социальные роли обучающихся. Симулятивным является и коммуникативное намерение изображаемого персонажа, например, приобрести автомобиль, совершить туристическую поездку и пр. В отличие от имитирующего общения здесь ученик сам организует свое речевое и неречевое поведение путем импровизации в соответствии с ситуацией и своим коммуникативным намерением.

К приемам осуществления симулятивного общения относятся следующие:

Драматизация – представления в виде сцен рассказов, сказок, забавных историй и пр., а также сюжетных картин или серий картин и пр. Данный вид симулятивного общения наиболее легкий, так как задается тема и сюжет. Задача ученика воплотить это в акт речи.

Скеч – это подготовленная заранее, часто написанная учениками, сцена по заданной проблемной ситуации с указанием персонажей, их социального статуса и ролевого поведения. Иногда скеч создается на основании предложенного сценария. Обучающийся выступает здесь в двух лицах – автора, создавшего текст своего персонажа, и актера, его исполняющего. То, что скеч готовится заранее, позволяет включить в речь достаточно богатый языковой материал и сделать высказывания более естественными.

Ролевая игра – отличается, прежде всего, свободой и спонтанностью речевого и неречевого поведения персонажей. Каждый участник игры в ходе самой игры организует свое поведение в зависимости от решаемой проблемы, своего коммуникативного намерения и поведения партнеров [4, с. 19].

Как это следует из вышеизложенного, именно симулятивное общение обучает естественному общению, поскольку при этом проигрываются разнообразные ситуации реальной действительности, и коммуниканты сами определяют свое ролевое поведение.

4. Аутентичное общение

Подлинное общение возможно и на учебном занятии, если обсуждаются актуальные и интересные для учащихся вопросы. В этом случае обучающийся высказывается от своего лица, исполняя любую присущую ему роль. Что касается преподавателя, то он берет на себя роль организатора общения, либо его участника, а также «банка данных», но отказывается от своей традиционной роли руководителя и хозяина положения. Все участники общения равноправны, каждый может говорить, о чем он хочет, и что он считает нужным. Каждый выражает свое личное мнение, говорит о том, что его интересует, поэтому он всегда сообщает что-то новое своим партнерам. Этот тип общения отличается высокой мотивацией, вытекающей из значимости обсуждаемых вопросов, оригинальности мнений и заинтересованности всех в нахождении правильного решения [6, с. 141].

Содержанием аутентичного общения может быть любая проблема реальной жизни. Например, обсуждение и принятие решения по какому-либо конкретному вопросу (посещение театра, организация вечера, прием иностранцев и пр.), дискуссии по морально-этическим, социальным, политическим и другим вопросам. Например, выбор профессии, планы на будущее, отношения с родителями / друзьями, посещение страны изучаемого языка, отношение к текущим политическим / экономическим событиям и пр. «Круглый стол», т.е. обсуждение какой-либо важной проблемы, например, защита окружающей среды, к которому все участники готовятся заранее. Ведущий организует дебаты и делает заключение в конце обсуждения. И, наконец, проблемные ситуации, из которых нужно найти выход. Например, через неделю должны приехать два лицеиста из Франции. Выяснилось, что семья,

которая должна их принять, не сможет этого сделать. Как поступить?

Таким образом, в процессе аутентичного общения разрешаются различные жизненные проблемы.

В заключение хотелось бы подчеркнуть необходимость использования на уроке всех рассмотренных типов общения. Причем предпочтение должно быть отдано двум последним, т.к. именно они обеспечивают воссоздание в учебных условиях тех ситуаций и коммуникативных актов, которые актуальны для будущего иноязычного общения обучающихся.

Литература

1. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации/Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. - 1995. - №2. -С. 4-7.
2. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации/Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. - 1995. - №4. -С. 3-6.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Калимулина О.В. Ролевые игры в обучении диалогической речи / О.В. Калимулина // Иностранные языки в школе. - 2003. - №3. - С. 17-20.
5. Пассов Е.И Урок иностранного языка в средней школе / Е.И. Пассов. -2-е изд. дораб. - М.: «Просвещение», 1988. - 223 с.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей/Е.Н. Соловова.-2-е изд. - М.: Просвещение, 2003. - 239 с.
© Е.Н. Марченко, 2018

УДК 341.24

Нянь Сюежуй,
аспирант направления подготовки
«Политические науки и регионоведение»,
Дальневосточный федеральный университет,
г. Владивосток, Россия,
2403918910@qq.com

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ СОТРУДНИЧЕСТВА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ УКРЕПЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ ВУЗАМИ, ПРЕДПРИЯТИЯМИ И МЕСТНЫМИ ВЛАСТЯМИ РОССИИ И КИТАЯ

Аннотация. *Взаимодействие вузов, предприятий, и местной власти играет важную роль в подготовке высококвалифицированных кадров и имеет весомое значение для развития регионов. В статье рассматривается опыт взаимодействия вузов, предприятий и местной власти России и Китая. Анализируются состояние и перспективы сотрудничества в этой сфере между двумя странами.*

Ключевые слова: *Россия, Китай, взаимодействие вузов, предприятий, и местной власти, образование.*

Abstract. *Interaction of universities, companies and local authorities plays an important role in the training of highly qualified personnel and has a significant importance for the development of regions. This article discusses the experience of interaction of universities, companies and local authorities of Russia and China. Also analyses the state and prospects of cooperation in this sphere between the two countries.*

Keywords: *Russia, China, interaction of universities, companies and local authorities, education.*

Китай и Россия являются надежными партнерами. Сотрудничество между нашими странами охватывает многие сферы: образование, политика, культура, торговля, инвестици-

онные проекты. Обе стороны достигли больших успехов в сфере образования, благодаря эффективным усилиям соответствующих органов, организаций, университетов, НИИ и др. Между нашими образовательными учреждениями создано достаточно много ассоциаций вузов: ассоциация технических вузов России и Китая (АТУРК), Российско-китайская ассоциация экономических университетов (РКАЭУ), ассоциация вузов Дальнего Востока и Сибири РФ и Северо-Восточных Регионов КНР (АВРИК), ассоциация классических университетов России и Китая (АКУРК). Более того, был создан первый совместный китайско-российский университет на базе Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова и Пекинского технологического университета в китайском городе Шэньчжэне.

Вместе с тем, для углубления китайско-российского сотрудничества в сфере образования, необходимо развивать новые формы взаимодействия. Одной из таких форм является укрепление взаимодействия вузов, предприятий и местной власти России и Китая.

Вузы оказывают большое влияние на развитие регионов и выступают в роли организации, которая вносит значительный вклад в развитие самого региона, предоставляет услуги, которые обогащают социальную, культурную и экономическую жизнь. На университеты государство возлагает социальную ответственность за развитие регионов, тем самым и стимулируя активное взаимодействие с органами местной власти, общественными организациями и промышленными предприятиями [1]. Так, предприятие вкладывает инвестиции, местная власть оказывает необходимую поддержку, а университет занимается подготовкой кадров непосредственно из потребности регионов.

Необходимо отметить, что правительства обеих стран уделяют особое внимание взаимодействию между вузами, предприятиями, и местными властями. Например, проведение Восточного Экономического Форума на полях Дальневосточного Федерального Университета позволит университету укреплять свою позицию в Азиатско-Тихоокеанском регионе, развивать сотрудничество с крупнейшими российскими и зарубежными корпорациями, ведущими вузами и научными организациями. На втором ВЭФ ДВФУ руководство Московской школы управления «Сколково» рассмотрело большой совместный проект – создание новой программы MBA (Master of Business Administration) «Doing Business in China», который будет включать экономические, юридические, культурные и страновые аспекты ведения бизнеса в Китае; с компанией IBM обсудили проблемы обучения студентов и преподавателей по академическим программам IBM, предоставлении программного обеспечения для создания разработок в IT-сфере и развития молодежных стартапов [2]. Если говорить о таком взаимодействии в Китае, то примером может послужить Цзилиньский университет (г. Чанчунь), который активно сотрудничает с новым районом города Чанчунь. Обе стороны договорились о совместном разделении исследовательских результатов, продвижении технологического сотрудничества с предприятиями, совместного создания лаборатории по исследованиям базальтового волокна, ускорению реализации проекта «Интернет+Медицина», созданию больницы, школы, детского сада и других социальных учреждений [3].

Подобная политика наших стран в этой сфере может предоставить широкое пространство и новые возможности для взаимодействия. Образовательное сотрудничество не ограничивается участием вузов, а предполагает такие факторы, как участие предприятий, местных властей, общественных организаций в процессе взаимодействия.

В настоящий момент наблюдается подобное взаимодействие между Китаем и Россией. Недавно на форуме между городами-побратимами Хабаровском и Харбином было подписано Соглашение о развитии сотрудничества в сфере «больших данных». **Большие данные (big data)** – это совокупность подходов, инструментов, методов обработки структурированных и неструктурированных данных огромных объемов для получения воспринимаемых человеком результатов. Эти подходы сформировались в конце 2000-х годов. Определены следующие площадки для совместной работы: от России – Тихоокеанский государственный университет, от Китая – Харбинская зона техноэкономического развития [4]. Данное Соглашение показало, что, благодаря взаимодействию местной власти двух стран, расширяются каналы сотрудничества в сфере образования между Россией и Китаем, причем, не только огра-

ничивается участием вузов. Одновременно взаимодействие в сфере образования также дает новый импульс развитию регионального сотрудничества между нашими странами. В 2016 году было подписано соглашение между правлением Зоны высоких и новых технологий города Яньтай и Донским государственным техническим университетом об открытии Российско-Китайского центра трансфера технологий [5]. Стороны договорились о популяризации достижений в высокотехнологичной сфере путем проведения совместных выставок, семинаров, круглых столов, создании совместных проектов и коммерциализации исследовательских результатов. Вместе с тем, такое сотрудничество непосредственно продвинет развитие дружественных отношений между городами: Яньтай и Ростов-на-Дону: они стали городами-побратимами [6].

Таким образом, подобные формы взаимодействия говорят о том, что сотрудничество между регионами и вузами двух стран взаимодополняет друг друга, экономически обогащает страны и дает новый импульс развитию китайско-российских отношений на основе стратегического взаимодействия и партнерства.

Литература

1. Ковалевский В.П. Проблемы теории и методологии проектирования регионального университетского комплекса//Университетское управление: практика и анализ. 2003 г.– № 2(25).–С.25–30.
2. Электронный ресурс: https://www.dvfu.ru/news/fevu-news/the_university_and_the_world_economic_forum_partnerships_for_the_development_of_science_and_education/
3. 长春新区与吉林大学深化合作, 新华网 [引用日期2016-04-06]
4. Электронный ресурс: http://pnu.edu.ru/ru/news/2017-10-03-Big_Data/
5. Руководство опорного вуза подписало соглашение о сотрудничестве с делегацией китайского города Яньтай, сайт ДГТУ, 31 мая 2016 г.
6. 烟台与俄罗斯联邦顿河罗斯托夫市结为友好城市, 胶东在线, [引用日期 2016-07-04]

© Нянь Сюежуй, 2018

УДК 378

Стоюшко Наталья Юрьевна,
кандидат экономических наук, доцент,
Филиал ДВФУ в г. Большой Камень,
г. Большой Камень, Россия,
natalia.mag.pyo@gmail.com

РОССИЙСКАЯ МОДЕЛЬ ВОСПРОИЗВОДСТВА НАУЧНЫХ КАДРОВ

Аннотация. Представлен анализ российских моделей воспроизводства научных кадров, обеспечивающих повышение качества подготовки кадров высшей квалификации в научных организациях и научно-образовательных структурах образовательных организаций высшего образования.

Ключевые слова: научные кадры, аспирантура, соискательство.

Abstract. The analysis of the Russian models of the reproduction of scientific personnel providing for the improvement of the quality of the training of highly qualified personnel in scientific organizations and scientific and educational structures of educational organizations of higher education is presented.

Keywords: scientific personnel, postgraduate study, competition.

Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [1] предполагается переход экономики государства на инновационный тип развития. Такой посыл невозможен без формирования национальной инновационной системы. Ключевым фактором функционирования инновационной системы является

эффективная система воспроизводства кадров научной и научно-образовательной среды. Все это требует определенного механизма, который бы позволял привлекать и закреплять в науке, во-первых, талантливую молодежь, во-вторых, обеспечивать повышение качества подготовки кадров высшей квалификации в научных организациях и научно-образовательных структурах образовательных организаций высшего образования.

Подготовка кадров высшей квалификации в нашей стране имеет свою историю и разработаны директивы, которые регламентируют данную деятельность.

Для того, чтобы понять (выявить) характерные признаки российской модели воспроизводства научных кадров, совершим небольшой экскурс в период до 2014 года и рассмотрим порядок процесса подготовки научных кадров, действующий в настоящее время, опуская подробности рутинного характера.

До 2014 года в Российской Федерации действовала практика подготовки научных кадров через аспирантуру, которая являлась уровнем послевузовского образования для проведения научно-исследовательской работы по определенной теме, т.е. подготовки кандидатской диссертации. Выпускник специалитета или магистратуры подавал заявление в аспирантуру, составлялся индивидуальный план подготовки, который согласовывался с научным руководителем. При очной форме претендент зачислялся в аспирантуру и становился аспирантом. Другой формат – это соискательство, которое предоставляло более свободный график («полёт») обучаемого (соискателя) и была большая продолжительность обучения. По окончании аспирантского срока и соискательства, точнее, в течение срока обучения, которое больше носило форму самостоятельной работы и взаимодействия с научным руководителем, аспирант/соискатель подавал заявление на сдачу экзаменов по кандидатскому минимуму по трем дисциплинам (философия, иностранный язык и специальная дисциплина), отчитывался на заседании кафедры об итогах выполнения плана, предъявляя подготовленные публикации, результаты проведенных экспериментов, наблюдений, выступлений на научных форумах и т.п. По решению кафедры в конце учебного года, как правило, выносилось решение о целесообразности дальнейшего года обучения аспиранта/соискателя либо наоборот о прекращении деятельности. По результатам экзаменов о сдаче кандидатского минимума выдавалось удостоверение, в котором были отражены оценки. Идеальным вариантом – итогом окончания аспирантуры или соискательства было предъявление кандидатской диссертации на рассмотрение на заседании выпускающей кафедры с последующей ее защитой. В целях повышения мотивации и дополнительного стимулирования соблюдения и сокращения срока обучения и выхода на защиту кандидатской диссертации не позднее одного года после окончания аспирантуры/соискательства учебные заведения локальными актами устанавливали вознаграждения.

Таким образом, практика была понятна, по-своему действенна и предоставляла свободу для аспиранта/соискателя в части режима занятий и взаимодействия с научным руководителем. Вместе с тем следует отметить недостатки такого порядка:

первое – это отсутствие документа, подтверждающего уровень послевузовского образования. Так, если аспирант/соискатель по окончании срока, к примеру, кандидатский минимум сдал, но диссертацию не завершил, не предъявил и, соответственно, не защитил. Выдается удостоверение о сдаче кандидатского минимума; повышения квалификации нет;

второе – необязательность учебных занятий и самостоятельный поиск зачастую приводят к расхолаживанию обучающегося, что влечет за собой срыв сроков, не выполнение индивидуального плана и в итоге прекращение научно-исследовательской деятельности;

третье – аспирант/соискатель практически взаимодействует только с научным руководителем, ответственность, уровень исследовательской компетентности, методической грамотности и др. которого определяют эффективность продвижения в исследовательском поле искомой темы (проблемы) аспиранта/соискателя.

С 2014 года вступил в права новый порядок подготовки кадров высшей квалификации [3]. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [2]:

1) подготовка кадров высшей квалификации – это уровень высшего образования (в соответствии с частью 5 статьи 10);

2) реализуется в рамках основной образовательной программы высшего образования по программе подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программе ординатуры, программе ассистентуры-стажировки (в соответствии частью 3 статьи 12);

3) обучение может осуществляться в очной, очно-заочной и заочной форме (в соответствии со статьями 17);

4) формы получения образования и формы обучения определяются соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами и образовательными стандартами, утвержденными образовательными организациями высшего образования.

В итоге, теперь аспирантура – это уровень высшего образования, предполагающий порядок обучения, схожий с магистратурой, т.е. аудиторное обучение происходит неполную неделю, значительная доля времени отведена на научно-исследовательскую работу. По окончании семестров аспирант сдает экзамены. Результатом итоговой государственной аттестации является подготовка и защита выпускной квалификационной работы и завершается присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь».

Выпускная квалификационная работа – это прообраз кандидатской диссертации, но она может также не состояться, как и в подходе, действовавшем до 2014 года.

Таким образом, процесс подготовки научных и научно-педагогических кадров настоящего времени отличается следующими признаками:

упорядоченность процесса обучения;

системность в формировании исследовательских компетенций аспиранта как результат применения уровневого подхода в системе высшего образования и реализации требований ФГОС;

приращение-получение новой квалификации.

В целом, по мнению автора, процесс подготовки научных и научно-педагогических кадров в Российской Федерации приобрел важную черту – организованность. Теперь бакалавриат, как первый уровень высшего образования, можно назвать подготовительной школой для аспирантуры, специалитет, как самостоятельный уровень, и магистратура, как второй (последующий) уровень высшего образования, выражают этап вхождения в научно-исследовательскую деятельность. Переход (поступление) на уровень аспирантуры становится логичным, понятным и подготовленным для тех, кто видит себя в этой деятельности. К тому же возможности информационного общества позволяют современному аспиранту намного сократить время в поиске необходимых сведений, уменьшить расходы на участие в научных мероприятиях за счет дистанционной формы, повышают его мобильность и способствуют более эффективной подготовке кандидатской диссертации.

Литература

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [принят Гос. Думой 21.12.2012].
3. Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 марта 2014 г. № 233.

© Н.Ю. Стоюшко, 2018