

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

1 (21) 2016

Научно-образовательный журнал

Кемерово

Учредитель

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

Журнал зарегистрирован 06 октября 2015 года в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-63279

Главный редактор

Е. Л. Руднева

Редакционный совет:

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

Международный совет:

Влад Извеков, Ричард Зинсер, Татьяна Кошманова, Аскарбек Кусаинов,
Михель Майер, Эндрю Тарговски

Редакционная коллегия:

М. А. Ардашкина, В. А. Беловолов, Л. Н. Вавилова, И. Ю. Кузнецова,
В. А. Овчинников, М. П. Олейникова, М. П. Пальянов, Е. Л. Руднева, Р. М. Шерайзина

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

Издание включено в систему Российского индекса научного цитирования

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

Электронная версия журнала размещена на сайте **krirpo.ru/prof-obr/**

Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов публикаций.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

© Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
«Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», 2016

Содержание

Слово редакционного совета	5
---	---

Актуальные проблемы профессиональной педагогики

Коган Е. Я., Посталюк Н. Ю., Прудникова В. А. Организационно-управленческое устройство адаптивной системы профессионального образования: постановка проблемы.....	6
Чистоусов В. А. Внутрифирменная подготовка педагогов в контексте стратегии опережающего развития	11
Аржаных Е. В., Гуркина О. А., Терехова А. М. Кадровая работа с выпускниками с ограниченными возможностями здоровья в вузах и колледжах города Москвы.....	18
Казин Э. М., Касаткина Н. Э., Красношлыкова О. Г., Свиридова И. А., Руднева Е. Л. Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты проблемы здоровья и здорового образа жизни на современном этапе развития общества (концептуальный и прикладные подходы).....	26
Гаврилова Н. В. Концепция обучения государственных служащих различного уровня власти инструментам вовлечения граждан в бюджетные инициативы	33
Осипов П. Н., Зиятдинова Ю. Н. Закономерности и принципы интернационализации инженерного образования.....	40

Современные тенденции развития профессионального образования

Дочкин С. А. Непрерывное образование взрослых через сетевые модели взаимодействия.....	46
Лапузина Е. Н., Романов А. Ю., Романов Ю. А. Подготовка современных специалистов: проблемы компьютерной этики	50
Пальянов А. А., Римская О. Н. Новые компетенции инженера для космической отрасли.....	55
Осипова С. И. Системообразующая роль формирования проектировочно-внедренческой компетентности будущего инженера.....	61
Прокопенко С. А. Современный университет: от явления к сущности.....	65
Подольский О. А., Погожина В. А. Актуальное состояние и потенциал развития внешней оценки среднего профессионального образования.....	73
Никитин А. А., Марковичев А. С., Пальянов М. П., Меденцев А. А., Овчинников В. А. Многоуровневое интерактивное обучение одаренных обучающихся в системе электронного дистанционного образования	79
Куриленко А. А. Формирование эстетической культуры личности	87
Лопуха А. Д., Володин Р. В. Педагогические условия обеспечения эффективности управления патриотическим воспитанием курсантов в военном вузе.....	91

Инновации и технологии современного образования

Четошникова Л. А. О взаимосвязи управления и самоуправления в самостоятельной работе студента при модульном обучении	97
--	----

Елсакова Н. Н. Формирование инженерного мышления в языковом образовании посредством проектной деятельности.....	103
Игумнова Е. А., Лучкина Т. В. Дневник как средство сопровождения будущего педагога на практике.....	106

Опыт деятельности профессиональных образовательных организаций

Данилова О. А. Внедрение элементов системы сертификации профессиональных квалификаций в Крымском федеральном округе	114
Каргин Н. И., Грехов М. М., Свиначенко В. Г. Теоретические основы функционально-трудового и образовательно-сетевого подходов к оптимизации качества подготовки кадров в наноиндустрии.....	120
Ботнарюк М. В., Калинина С. А. Междисциплинарная интеграция в профессиональной подготовке квалифицированных специалистов в морском вузе	129
Величко Ю. В., Милицина О. В. Подготовка бакалавра-музыканта в рамках дополнительного образования в вузе: проблемы и перспективы.....	133
Салихова О. Л. Рефлексивный анализ как средство профессиональной подготовки дизайнеров.....	136
Шатунова О. В. Формирование социально-профессиональной мобильности будущих учителей.....	140
Бушковская Е. А., Тоболкина И. Н. Повышение квалификации педагогов средствами междисциплинарного обучения	143
Рожина Т. Д., Степанова О. С. Изменение роли преподавателя иностранного языка в федеральном вузе: основные вызовы времени.....	147

Профессиональное становление и развитие личности

Судьина Л. Н., Козырева О. А. Педагогическая поддержка будущего педагога в адаптивном обучении как ресурс социализации и самореализации личности.....	152
Комиссарова О. А. Профессионально-личностное становление студентов технического колледжа: структурно-функциональная модель и особенности ее реализации.....	157
Мелешкова Н. А., Григорьева С. А., Букреева Н. А. Физическое воспитание и формирование культуры здоровья, здорового образа жизни у студентов вуза	161
Браун О. В., Федоров А. И., Литвинова Н. А. Влияние психофизиологического сопровождения учащихся на успешность обучения в профильных классах.....	164
Яцута Е. И., Белоногова Е. В., Працун Э. В., Мудрец Т. В. Восстановительная семейная конференция в системе комплексного сопровождения семейного устройства детей-сирот	171
Авторы	175
Состав редакционного совета	183
Состав международного совета	184
Состав редакционной коллегии	185
К сведению авторов	186

Contents

The word of the editorial council	5
--	---

Actual problems of professional pedagogy

E. Kogan, N. Postalyuk, V. Prudnikova Organizational and administrative formation of the adaptive system of professional education: problem statement.....	6
V. Chistousov In-service training of teachers in the context of the strategies of advanced development	11
E. Arzhanykh, O. Gurkina, A. Terekhova Personnel work with graduates with disabilities in universities and colleges in Moscow	18
E. Kazin, N. Kasatkina, O. Krasnoshlikova, I. Sviridova, E. Rudneva Biomedical, psychological and pedagogical aspects of health and healthy lifestyles at the present stage of society development (conceptual and applied approaches).....	26
N. Gavrilova The concept of training civil servants the tools of citizens' engagement in budget initiatives.....	33
P. Osipov, J. Ziyatdinova Patterns and principles for the internationalization of engineering education	40

Contemporary tendencies in professional education development

S. Dochkin Continuing education for adults through a network interaction model	46
E. Lapuzina, A. Romanov, Y. Romanov Problems of computer ethics in the context of training modern specialists	50
A. Palyanov, O. Rimskaya New engineer competencies for the space industry	55
S. Osipova The design-implement competence formation of the future engineer and its backbone role	61
S. Prokopenko Modern university: from phenomenon to essence	65
O. Podolskiy, V. Pogozhina On the quality of education: reflections on the current status and potential for the development of external assessment tool of secondary vocational education.....	73
A. Nikitin, A. Markovichev, M. Palyanov, A. Medentsev, V. Ovchinnikov Multi-level interactive training of gifted students in the system of e-learning	79
A. Kurilenko Formation of aesthetic culture of the person.....	87
A. Lopoukha, R. Volodin Pedagogical conditions of effective development of patriotic education of cadets in a military university	91

Innovations and technologies of modern education

L. Chetoshnikova On the interrelation of management and independent work of the student in modular training	97
--	----

N. Elsakova Project activities as the optimal method of developing engineering thinking in language	103
E. Igumnova, t. Luchkina Diary as a means of future teacher support in practice ..	106

Experience of professional educational organizations activities

O. Danilova The introduction of elements of the russian certification of vocational qualifications system in the Crimean Federal District	114
N. Kargin, M. Grekhov, V. Svinarenko Theoretical foundations of functional labor and educational network approaches to optimizing the quality of training in nanoindustry	120
M. Botnaryuk, S. Kalinina Interdisciplinary integration in training of qualified specialists in maritime university.....	129
Y. Velichko, O. Militzina Training of bachelor-musician in the context of further education at university: problems and prospects.....	133
O. Salikhova Reflective analysis as a means of training designers	136
O. Shatunova Formation of social and professional mobility of future teachers.....	140
E. Bushkovskaya, I. Tobolkina New approaches to professional development of teachers by means of interdisciplinary studies.....	143
T. Rozhina, O. Stepanova Changing role of a foreign languages teacher in a federal university: main challenges of the time.....	147

Professional growth and development of a person

L. Sud'ina, O. Kozyreva Pedagogical support of the student-teacher in adaptive blended learning environment as a resource of socialization and self-realization.....	152
O. Komissarova Professional and personal formation of students of technical college: structure, functional model and the peculiarities of its implementation.....	157
N. Meleshkova, S. Grigorieva, N. Bukreyeva Physical education and the formation of a culture of health and wellness in university students.....	161
O. Braun, A. Fyodorov, N. Litvinova Estimation of psychophysiological indicators of students under the conditions of profile training.....	164
E. Yatsuta, E. Belonogova, E. Pratsun, T. Mudrets Restorative family conference as a key component of the integrated system for orphan family placement	171

Authors	175
Editorial council	183
International advisory board	184
Editorial board	185
For attention of authors	186



СЛОВО РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

THE WORD OF THE EDITORIAL COUNCIL

Уважаемые коллеги!

Предлагаем вашему вниманию очередной выпуск нашего журнала, в котором мы продолжаем знакомить вас с современными тенденциями в системе профессионального образования в России и за рубежом, с опытом деятельности образовательных организаций по формированию системы оценки качества образования.

Развитие системы независимой оценки качества профессионального образования и, в частности, системы сертификации квалификаций Российской Федерации актуально и для новых ее субъектов — Республики Крым и города федерального значения Севастополя. На страницах журнала представлена модель создания и функционирования экспертно-методических центров по сертификации профессиональных квалификаций в Крымском федеральном округе.

Актуальными для наших читателей остаются вопросы взаимодействия организаций профессионального образования с работодателями, методологии разработки и реализации модульных сетевых программ обучения, организации работы с выпускниками, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Надеемся, что материалы, представленные в номере журнала, найдут отклик у вас, наших читателей, и благодарим постоянных и новых авторов за сотрудничество.

Редакционный совет журнала

Dear Colleagues!

We offer you the consecutive issue of our journal, in which we continue to acquaint you with the urgent problems of vocational education in Russia and abroad, with the experience of educational institutions in the formation of the system of education quality assessment.

The Development of the system of independent quality assessment in vocational education and, in particular, the system of certification of qualifications of the Russian Federation is also actual for the new subjects — the Republic of Crimea and the federal city of Sevastopol. The journal presents a model of creation and functioning of expert-methodical centers for certification of professional qualifications in the Crimean Federal District.

Relevant to our readers remain the issues of interaction of the institutions of professional education with employers, methodology development and implementation of the modular network training programs, the organization of work with alumni, including graduates with disabilities.

We hope that the materials presented in the present issue of the journal, will get a response from our readers and we thank our constant and new authors.

The editorial council of the journal



**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

ACTUAL PROBLEMS OF PROFESSIONAL PEDAGOGY

УДК/UDC 378

Е. Я. Коган, Н. Ю. Посталюк, В. А. Прудникова

E. Kogan, N. Postalyuk, V. Prudnikova

**ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ УСТРОЙСТВО
АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ**

**ORGANIZATIONAL AND ADMINISTRATIVE FORMATION
OF THE ADAPTIVE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION:
PROBLEM STATEMENT**

В статье обсуждаются принципы построения региональной системы профессионального образования, отвечающей требованиям адаптивности и гибкости: принцип полисубъектности (децентрализации) управления; принцип многофокусности управления с региональной стратегической фокусировкой; принцип обеспечения открытости как фактора самоорганизации региональной системы профессионального образования.

The article discusses the principles of construction of a regional system of professional education meeting the requirements of adaptability and flexibility: the principle of decentralization administration; the principle of multifocal management with regional strategic focusing; the principle of openness as a self-organizational factor of the regional vocational education system.

Ключевые слова: адаптивная система, самоорганизующаяся система, региональная система профессионального образования, кадровая политика, регулирование и управление, управленческий фокус, требования работодателей, квалификационный запрос рынка труда.

Keywords: *the adaptive system, the self-organizing system, the regional system of professional education, human resources policy, regulation and management, administrative focal point; requirements of employers, a qualifying demand from the labor market.*

В современных российских реалиях, характеризующихся неопределенностью и изменчивостью внешней среды, система профессионального образования, как признается многими исследователями, должна обладать свойствами адаптивности и гибкости [1; 6; 11].

«Адаптивность» — параметр, характеризующий деятельность самоорганизующихся систем, т.е. таких сложных и динамичных конструкций, которые обладают способностью при изменении внешних или внутренних условий их функционирования сохранять и/или совершенствовать свою организацию с учетом прошлого опыта. В таких системах в соответствии с синергетическим подходом при определенных условиях процессы самоорганизации «запускаются» самостоятельно, без директив «управляющего органа». Таким образом, само-

организация такой системы рассматривается как механизм, ведущий к возникновению, поддержанию и изменению организационных параметров системы в условиях отсутствия явного внешнего управления.

Адаптация является частным случаем самоорганизации и представляет собой односторонний процесс приспособления параметров системы к изменениям внешней или внутренней среды. Более сложные организационные системы, к числу которых можно отнести и профессиональное образование, обладают способностью не только к самоорганизации и саморегулированию, но и к соответствующему воздействию на внешнюю среду в целях собственного жизнеобеспечения и дальнейшего саморазвития [2–4; 7].

Каким образом должны быть устроены объект, система управления и используемый управленческий инструментарий для того, чтобы региональная система профессионального образования отвечала требованиям адаптивности и самоорганизации? Рассмотрим базовые принципы организации системы управления с позиции требований адаптивности и самоорганизации профессионального образования.

Принцип полисубъектности (децентрализации) управления. Государство в лице органов власти субъекта РФ не может быть единственным регулятором кадрового обеспечения экономики и социальной сферы региона. В контур управления включаются работодатели как носители профессионального контекста — квалификационного запроса на рабочих и специалистов всех уровней; местное сообщество, которое заинтересовано в развитии посредством эффективной профессионализации и трудовой самореализации своих членов; общественные организации и другие региональные субъекты. В состав управленческих функций региональных органов управления входят государственное регулирование норм, льгот, ресурсов, реализация финансовых и экономических механизмов, оценка достигнутых результатов с точки зрения государственных образовательных стандартов, формирование и размещение на конкурсной основе регионального кадрового задания на подготовку за счет бюджета субъекта РФ.

Работодатели как заказчики кадров и потребители продукта, за который отвечают профессиональные образовательные организации, участвуют:

— в формировании квалификационного запроса на специалистов всех уровней, исхо-

дя из актуальных и перспективных требований рабочих мест (в том числе посредством формирования профессиональных стандартов);

— в независимой от производителей образовательных услуг оценке достигнутых образовательных результатов на основе процедур сертификации профессиональных квалификаций выпускников.

Они также могут финансировать (софинансировать в рамках вариативной составляющей) основные профессиональные образовательные программы разных уровней, а программы дополнительного профессионального образования для действующего персонала предприятий и организаций в полной мере могут реализовываться «под заказ» работодателей и за их счет.

Общественные организации и объединения содействуют осознанному профессионально-образовательному выбору населения для получения профессионального образования определенного уровня и качества. Инструментарий управления при этом включает в себя лоббирование, поддержку, информирование населения и т.д. Деятельность организаций инфраструктуры рынка труда и рынка профессионального образования направлена на согласование по количеству и качеству предложения образовательных услуг и требований рабочих мест. Персонифицированные интересы граждан ориентированы на эффективное профессиональное самоопределение и трудовую карьеру. Их заинтересованность в получении актуального образования является решающим фактором согласования деятельности системы профессионального образования с потребностями общественной практики.

Государство формирует и реализует региональную политику в сфере профессионального образования как компонент социально-экономической политики субъекта РФ. При этом за ним закреплена системообразующая функция в управлении профессиональным образованием. В его функции входит обеспечение кадрового потенциала для реализации стратегических социально-экономических приоритетов, в том числе посредством стимулирования деятельности государственно-частных партнеров в целях кадрового оснащения перспективных отраслей экономики субъекта РФ.

Отсюда следует принцип децентрализации управления региональной системой профессионального образования. Его реализация необходима, поскольку характеристики адаптивности и саморазвития по своей природе присущи

децентрализованным структурам управления. Для самоорганизующейся системы характерно преобладание горизонтальных связей (взаимодействия) между ее компонентами, а не вертикальных управленческих воздействий. Таким образом, управленческая структура содержит несколько фокусов, а не иерархию уровней управления.

Принцип многофокусности управления с региональной стратегической фокусировкой. Данный принцип является следствием предыдущего. Поскольку система управления профессиональным образованием в субъекте РФ полисубъектна, ее структура характеризуется наличием нескольких фокусов, отношение между которыми может принимать различные формы в зависимости от установленных приоритетов. Суть понятия «управленческий фокус» заключается в фиксации стратегической позиции, которая выбрана в управлении системой: через призму интересов каких субъектов управления рассматривается развитие системы профессионального образования и принимаются управленческие решения? Как выстраиваются приоритеты в планировании и реализации управленческих процессов?

Существует несколько фокусов управления региональной системой профессионального образования: федеральный, региональный, отраслевой, корпоративный. Часть из них может быть отнесена к государственному управлению, другие — к негосударственному (общественному, корпоративному и пр.). Так, реализация отраслевого типа управления возможна с участием соответствующих государственных структур. В этом случае она будет осуществляться через механизм учреждения образовательных организаций отраслевыми министерствами и ведомствами (федеральными или региональными). Отраслевой управленческий фокус может быть реализован также посредством установления приоритета деятельности негосударственных субъектов управления (например, отраслевых объединений работодателей). В этом случае им принадлежит решающая роль в разработке государственных образовательных и профессиональных стандартов, сертификации квалификаций, установлении рейтингов образовательных организаций и т.д.

Выбор стратегического фокуса является важнейшим этапом позиционирования системы управления. Определив стратегический фокус, максимально сконцентрировав ресурсы и усилия в заданном приоритетном

направлении, как правило, удастся достичь более значительного результата. Тем более что при определенных условиях различные фокусы системы управления могут иметь слабо согласованные и даже конкурирующие приоритеты. Например, в рамках стратегического управления системой профессионального образования мы имеем дело с региональным и отраслевым (или корпоративно-отраслевым) контекстом развития экономики. Необходимость устойчивого развития субъекта РФ требует, с одной стороны, учета интересов и обеспечения благоприятных условий функционирования отраслевых холдингов и компаний, формирующих потенциал региона. С другой — выработка и реализация региональной политики и стратегии развития субъекта РФ могут столкнуться с противоречием между региональными и корпоративно-отраслевыми целями. Исследователи данной проблематики указывают на безусловный приоритет развития сети территориально-производственных структур, реализующих конкурентный потенциал регионов [9]. Такой подход закреплён и в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.

Таким образом, должна быть произведена региональная стратегическая фокусировка в управлении системой профессионального образования субъекта РФ. «Региональная привязка» выступает как итог своеобразного компромисса между региональными потребностями в кадровых ресурсах, с одной стороны, возможностями региональной системы профессионального образования — с другой, образовательными интересами индивидов, хозяйствующих субъектов и способами их реализации — с третьей.

В задачи региональных органов власти входит: создание правовых, нормативных, экономических и социальных условий для сохранения и развития человеческого потенциала; обеспечение модернизации профессиональных квалификаций работников и поддержание динамического баланса между быстроменяющимися требованиями соответствующих отраслей региональной экономики и компетенциями специалистов, в том числе посредством профессионального образования и обучения. Таким образом, региональная государственная политика в области профессионального образования формируется как составная часть стратегии социально-экономического развития субъекта РФ.

Региональная фокусировка в управлении системой профессионального образования реализуется:

- через удовлетворение образовательных потребностей территориальной социально-экономической системы и ее экономических субъектов с учетом региональных условий и факторов;

- целеполагание развития с учетом стратегии и приоритетов развития экономики субъекта РФ;

- зависимость ресурсного обеспечения деятельности образовательных организаций от региональных условий.

С точки зрения управления региональными системами профессионального образования данный принцип означает необходимость создания единого контура государственного управления, курируемого органом управления образованием субъекта РФ, а не больше (пусть и взаимодействующих) отраслевых контуров. При этом в контуре государственно-общественного управления должны присутствовать и другие фокусы управления, представленные интересами всех стейкхолдеров профессионального образования и, прежде всего, работодателей. Такой подход не исключает также возможности развития корпоративно-отраслевых кластеров как территориально локализованных совокупностей предприятий и образовательных организаций. Однако функции управления видами деятельности, относящимися к структурам образования и обучения (исключая внутрифирменные), на территории региона целесообразно сосредоточить в региональном органе управления образованием. Если схема управления сетью образовательных организаций будет реализована через отраслевые региональные министерства и ведомства, потребуются дополнительные действия по согласованию и координации различных аспектов функционирования и развития единиц сети, что неминуемо сопровождается высокими транзакционными издержками, рисками дублирования и параллелизма, низкой эффективностью использования ресурсов.

Формирование управленческого контура с фокусировкой на региональные органы управления образованием обеспечивает более интенсивную и эффективную реструктуризацию сети образовательных организаций под конкретные стратегические задачи социально-экономического развития субъекта РФ. Такая модель управления стимулирует усиление интеграции всех уровней образования, в том

числе посредством использования ресурсов профессиональных образовательных организаций для развития системы общего образования. Среди причин, которые определяют необходимость в региональном управленческом фокусе для формирования адаптивных систем профессионального образования, можно назвать требование разделения функций заказчика и исполнителя кадрового запроса, высокую актуальность оперативных управленческих действий, уровень своевременности которых снижается в связи с большим количеством согласований, требуемых координационных действий и коммуникаций. Вне регионального контура управления профессиональным образованием в субъекте РФ, как показывает практика, фактически невозможен мониторинг эффективности использования государственных средств на функционирование и развитие образования, поскольку они размыты и «спрятаны» в бюджетах разных отраслей экономики.

Региональная стратегическая фокусировка управления в отношении образовательных организаций федерального подчинения (как правило, вузов) может быть произведена на основе соглашений, в которых местные органы управления принимают на себя реализацию части функций и прерогатив, входящих в систему полномочий федерального учредителя (договор об участии региональных властей в управлении).

Очевидно, что многофокусное управление требует распределения полномочий и сфер ответственности между всеми субъектами управления. Власти субъекта РФ могут и должны ставить перед образовательными организациями, реализующими на его территории программы высшего образования, реалистичные измеряемые задачи социально-экономического характера. При этом вузам предоставляется возможность принимать самостоятельные академические, кадровые и финансовые решения, действовать в рамках договора с федеральным учредителем. Региональные кадровые задачи могут отражаться в квалификационном запросе на специалиста высшей квалификации посредством установления дополнительных образовательных результатов, имеющих региональную значимость, в вариативной части основных образовательных программ высшего образования.

В функции регионального органа управления образованием будут также входить:

- планирование и нормативно-правовое обеспечение процессов и механизмов син-

хронизации задач развития вузов с приоритетами социально-экономического развития региона;

— встраивание университетов в программы и проекты развития территорий;

— создание условий для участия бизнеса в развитии высшей школы;

— полноценное использование социокультурной функции вузов в интересах регионального развития.

Все это должно сопровождаться адекватной финансовой и политической поддержкой со стороны региона.

Многие компетенции в управлении профессиональным образованием попадают в сферу понятия смешанной ответственности. Например, выработка стратегии развития системы профессионального образования и профессиональных образовательных организаций, определение планируемых образовательных результатов (компетенций и квалификаций) в вариативной части основных образовательных программ и программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки требуют участия в управлении со стороны всех стейкхолдеров образования (прежде всего работодателей как потребителей кадров). Поэтому в число приоритетов регионального органа управления образованием входит задача обеспечения распределенного управления, учитывая федеральную подведомственность подавляющего большинства вузов и диверсификацию заказчиков кадров.

Для региональной системы профессионального образования институциональными форматами взаимодействия заказчиков кадров и провайдеров образовательных услуг выступают независимые службы сертификации квалификаций, региональные и муниципальные советы по кадровой политике и т. д. В пакет управленческих инструментов входят: общественно-профессиональная оценка образовательных программ, публичное представление работодателями рейтингов вузов и колледжей, рейтинга дополнительных компетенций и квалификаций для соискателей рабочих мест и т. д. На уровне отдельных профессиональных образовательных организаций участие работодателей и местного сообщества в управлении может быть реализовано посредством создания попечительских и наблюдательных советов с достаточно широкими полномочиями в стратегическом планировании, выработке приоритетов кадровой и финансовой политики учебного заведения.

Таким образом, институциональное оформление региональных сетей организаций, реализующих программы профессионального образования, необходимо рассматривать как систему, управление которой имеет несколько скоординированных фокусов с приоритетом региональной фокусировки.

Принцип обеспечения открытости как фактора самоорганизации региональной системы профессионального образования.

В современных условиях, когда регулирование профессионального образования становится многофокусным, важной государственной функцией начинает выступать обеспечение полноты и достоверности информации, предоставляемой участниками рынка, и условий для их эффективной коммуникации. На федеральном уровне утверждена Концепция открытости федеральных органов исполнительной власти, в которой представлены механизмы оптимизации прямых и обратных информационных потоков для обеспечения открытости как важного фактора самоорганизации системы. Среди основных инструментов обеспечения открытости названы:

— создание условий для доступа и обеспечения эффективной работы населения, предпринимательского сообщества, общественных организаций с открытыми данными;

— ежегодная публичная декларация целей и задач, планов деятельности, их общественное обсуждение и экспертное сопровождение;

— формирование публичной отчетности органов исполнительной власти;

— взаимодействие органов исполнительной власти с общественными советами, создаваемыми в их структуре; организация работы пресс-служб [8].

В качестве электронной договорной площадки — главного регулировщика информационных потоков между рынками труда и профессионального образования в регионе — может выступить, например, специализированный региональный кадровый портал, администрируемый в межведомственном формате совместно с органами по труду, занятости и миграционной политике и министерством образования субъекта РФ. Такой портал, в том числе, обеспечивает информационно-аналитическое сопровождение деятельности служб по профориентации молодежи, центров планирования профессиональной карьеры, агентств по трудоустройству, СМИ и других структур, специализирующихся в сфере организации информационного обмена по проблемам кадро-

вого потенциала. Одной из его задач является информирование населения о спросе и предложении на региональном рынке труда в целях осуществления гражданами осознанного и рационального выбора профессии, типа трудовой карьеры, профилей переквалификации и обновления компетенций и квалификаций.

Основная цель реализации стратегии информационной открытости — обеспечить доступ пользователей (населения, потребителей и заказчиков профессионального образования) к полной и достоверной информации о рынках труда и профессионального образования на основе объединения интересов всех участников информационного обмена.

Одновременно с созданием условий, стимулирующих развитие рассмотренных выше факторов самоорганизации региональной системы профессионального образования, целесообразно формировать в процессе обучения адаптационные умения и навыки выпускников профессиональных образовательных организаций. Как показывают исследования последних лет, на российском рынке труда, наряду с профессиональными компетенциями, востребованы общие способности специалистов: коммуникативные и информационные компетенции; навыки сотрудничества, самоуправления и самоорганизации [5; 10].

Таким образом, важнейшими факторами актуальности профессионального образования выступает организационно-управленческое устройство региональных систем профессионального образования, обеспечивающее процессы самоорганизации и адаптации к меняющимся внешним социально-экономическим

условиям, а также целенаправленное развитие адаптационного потенциала студентов.

1. Абанкина А., Абанкина Т. Место вузов в новой экономике: стратегии и угрозы [Электронный ресурс] // Отечественные записки. — 2013. — № 4 (55). — URL: <http://www.strana-oz.ru/2013/4/mesto-vuzov-v-novoy-ekonomike-strategii-i-ugrozy>.
2. Барков С. А. Информационное общество как синтез организационных и рыночных начал. — М.: АТиСО, 2009.
3. Белов А. А. Информационно-синергетическая концепция управления сложными системами [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — 2009. — № 1. — www.science-education.ru/27-848.
4. Бударов А. Ю. Концепция управления развитием научно-производственных комплексов на основе системно-синергетического подхода [Электронный ресурс] // Креативная экономика. — 2010. — № 4 (40). — С. 22–27. — URL: <http://www.creativeconomy.ru/articles/3192/>.
5. Васильев К. Б. Дефицит навыков в России: вызовы для системы образования в условиях перехода к инновационной экономике // Резюме доклада Всемирного банка и НИУ-ВШЭ. — World Bank, ACS1549.
6. Землянский В. В. Комплексная интеграция в региональной системе профессионального образования // Проблемы современного образования. — 2011. — № 3. — С. 23–26.
7. Колесников А. А. Синергетические методы управления сложными системами: Теория системного синтеза. — Изд. 2-е. — М., 2012.
8. Концепция открытости федеральных органов исполнительной власти [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства Российской Федерации от 30.01.2014 № 93-р. — URL: <https://rosreestr.ru/upload/documenty/41d4ba8c720529ed4d5e.pdf>.
9. Трофимова О. М. К вопросу о формировании инновационных кластеров в региональной экономике [Электронный ресурс]. — URL: <http://vestnik.uapa.ru/ru-ru/issue/2010/02/10/>.
10. Российское образование не ориентируется на рынок труда [Электронный ресурс]. — URL: <http://oprec.ru/1536767.html>.
11. Фрумин И., Кузьминов Я., Семенов Д. Незавершенный переход: от госплана к мастер-плану [Электронный ресурс] // Отечественные записки. — 2013. — № 4 (55). — URL: <http://www.strana-oz.ru/2013/4/nezavershenny-perehod-ot-gosplana-k-master-planu>.

УДК/UDC 378

В. А. Чистосов

V. Chistousov

ВНУТРИФИРМЕННАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИИ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО РАЗВИТИЯ

IN-SERVICE TRAINING OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE STRATEGIES OF ADVANCED DEVELOPMENT

В статье рассматриваются возможные подходы к организации внутрифирменной подготовки педагогов в условиях опережающего развития: трансформация образовательных

организаций в самообучающиеся; изменение структуры, содержания, технологий; проектирование профессионально-педагогических практико-ориентированных площадок.

The article discusses possible approaches to the organization of in-service training of teachers under the conditions of advanced development: the transformation of educational institutions into self-regulated learning pedagogical sites, changes in the structure, content, technology and design.

Ключевые слова: профессиональное образование, опережающее развитие, самообучающаяся образовательная организация, внутрифирменная подготовка педагогов, профессионально-педагогическая практико-ориентированная площадка.

Keywords: vocational training, advanced development, an individually tailored process of learning, an educational institution, in-service training, pedagogical, practice-oriented sites.

Стратегия опережающего развития предполагает выход на длинную волну экономического роста шестого технологического уклада, зарождающегося в лидирующих странах мира, в рамках перехода к которому образование должно стать ведущей отраслью, обеспечивающей функционирование стратегических альянсов, интеграционных структур бизнеса, науки и образования. Главным препятствием на пути роста нового технологического уклада является неадекватность существующей институциональной структуры возможностям его развития, например обеспечение непрерывного инновационного процесса и подготовка кадров [2, с. 207]. Актуализируется проблема модернизации профессионального образования, заключающаяся в приведении образовательных программ в соответствие с требованиями экономики, что в первую очередь определяется готовностью педагогов к реализации моделей опережающего образования. Вполне очевидно, что если педагоги не обладают характеристиками инновационного мышления и сформированными компетенциями инновационной деятельности, эффективность образовательного процесса будет низкой.

Сокращение интервала между обязательным повышением квалификации научно-педагогических кадров с пяти до трех лет, установленное нормативными документами, кардинально проблему подготовки педагогов не решает. Во-первых, это связано с процессами лавинообразного роста информации, научного знания, непрерывным развитием техники, технологий, высокотехнологичных производств, изменением характера профессиональной деятельности. Во-вторых, тради-

ционное содержание программ повышения квалификации преподавателей является дискретным и однокомпонентным (как правило, это либо совершенствование в области специального компонента, либо педагогического, либо в области информационно-коммуникационных технологий). В-третьих, технологии, традиционно используемые в процессе повышения квалификации, воспроизводят «знаниевые» модели образования.

Возникает проблемный вопрос: каким образом в системе профессионального образования организовать подготовку педагогов в целях достижения эффекта опережающего образования и, соответственно, опережающего развития.

Л.Ф. Красинская считает, что в современных условиях требуется создание эффективно действующей системы дополнительного профессионального образования педагогов. Существующая система отличается стихийностью, разобщенностью, отраслевой разрозненностью. Недостатками организации образовательного процесса в рамках внутривузовской системы повышения квалификации преподавателей являются: отсутствие компетентностных моделей преподавателей дифференцированно квалификационным уровням, приводящее к нечеткому определению целей, задач и соответствующего им содержания образования; ограниченность тематики образовательных программ; использование устаревших технологий обучения [5, с. 146]. В числе возможных решений автором предлагается:

- создание новых моделей подразделений переподготовки и повышения квалификации педагогов и научно-методического координирующего центра;
- организация стажировочных площадок на базе ведущих университетов;
- диверсификация образовательных программ повышения квалификации педагогов;
- учет запросов различных целевых групп преподавателей в процессе формирования структуры и содержания образовательных программ;
- применение каскадной формы организации (постепенное усложнение содержания; апробация освоенных образовательных технологий в промежутках между каскадами).

М.Г. Минин и его коллеги разрабатывают модель непрерывного развития педагогического профессионализма преподавателя инженерного вуза. В процессе ее реализации предполагается сочетание классических и инновационных

организационных форм, в частности модульно-накопительной системы, а организационно-педагогическими условиями являются мотивация, личностно ориентированное и контекстное обучение, дистанционная поддержка профессионально-педагогического развития [6, с. 23, 27].

Отдавая должное исследованиям, проводимым другими авторами, следует отметить, что предлагаемые ими варианты решений по-прежнему остаются в рамках какого-либо одного поля (специального или профессионально-педагогического). В то же время результаты прогностических исследований динамики характера профессиональной деятельности свидетельствуют о перспективном размытии границ профессиональных задач инженеров, управленцев и рабочих, появлении новых типов рабочих задач, гибридных типов специалистов.

Успешность профессиональной деятельности связывается с набором надотраслевых компетенций (системное и стратегическое мышление; навыки системной инженерии, работы в команде, применения теории решения изобретательских задач для поиска нетривиальных инженерных и управленческих решений; способность к самообучению; знание современных отраслевых и кросс-отраслевых технологий и готовность к работе над кросс-отраслевыми проектами; способность к управлению на полном жизненном цикле технологий; знание минимум двух иностранных языков и др.) [4].

Н.В. Громыко в своем выступлении на Форсайт-Флоте-2015 высказала мысль, что достижение решений полидисциплинарных проблем, от которых зависит дальнейшее развитие, невозможно вследствие издержек узкого монодисциплинарного видения, которое прививается обучающимся в системе образования. Формирование системного мышления и умения применять универсальные методы для решения проблем из разных областей автор связывает с реализацией метапредметного подхода в педагогике [12].

В.П. Шестак соотносит эффективность подготовки современных инженеров и научно-педагогических кадров с содержанием образовательных программ. Знания, включаемые в образовательный контент, предлагается систематизировать на основе рассмотрения технологических укладов:

- «архивные» — знания, обеспечивающие устаревшие, но действующие технологии;
- «прагматические» — знания, обеспечивающие технологии и производственные цепочки, формирующие ВВП России;

- «форсайтные» — знания, обеспечивающие выход на новые технологии, смену технологического уклада, конкурентоспособность в мире [14, с. 247].

Считаем, что вышеизложенные точки зрения могут и должны являться определенными ориентирами в процессе обоснования целей, содержания и технологий подготовки как обучающихся, так и педагогов системы профессионального образования в условиях опережающего развития.

Внутрифирменная подготовка педагогов является одним из аспектов нашего исследования, посвященного проектированию образовательного процесса в организациях профессионального образования. Обозначим наше видение проблем и возможные решения.

Изменение паттерна «Образовательная организация профессионального образования»

В условиях опережающего развития, по нашему мнению, должны измениться не только отдельные элементы, а весь паттерн «образовательная организация профессионального образования»:

- на уровне философии и миссии организации: обеспечение гармонизации многополярных целей, многоаспектных содержания и технологий; «разворот» в будущее; субъектная ориентация;
- на уровне среды: создание условий, стимулирующих инновационную деятельность; изменение характера взаимодействий субъектов; обеспечение комфортности деятельности;
- на уровне образовательного процесса: непрерывное совершенствование всех субъектов образовательных систем; включение педагогов и обучающихся в процессы личностного и профессионального совершенствования; трансформация модели образовательной системы, содержания, технологий.

Трансформация образовательной организации в самообучающуюся

По мнению П. Сенге, одной из целей деятельности организации должно быть создание атмосферы, в которой принципы личностного совершенствования станут повседневной житейской практикой. «Это означает создание организации, в которой люди смогут лелеять собственные мечты, в которой нормой будет дух пылкости и приверженности истине, и где от людей ожидают новаторства, особенно когда оно направлено на маловероятные стороны жизни, которыми обычно пренебрегают» [10, с. 183]. Автор указывает на интересную особенность: человек всю жизнь чему-нибудь

учится, но это не сказывается на групповых результатах, но «если учится группа, команда, она превращается в «микрокосм» обучения» [10, с. 245].

А.М.Новиков считает полезным в целях инновационного развития творческий перенос идеи самообучающейся организации в сферу профессионального образования и приводит возможные параметры оценки уровня развития самообучающейся организации:

- наличие мероприятий, поощряющих обучение;
- делегирование полномочий подчиненным;
- развитие внутреннего пиара;
- активный обмен информацией с внешней средой;
- развитие на опыте других компаний и организаций;
- развитие системы появления и внедрения новшеств;
- использование группового обсуждения проблем и поиска решений на уровне образовательной организации [7, с. 141].

Разделяя точку зрения А.М.Новикова, полагаем, что внедрение модели самообучающейся организации позволяет практически реализовать в системе профессионального образования следующие постулаты инновационного менеджмента:

- субъекты системы — главный ресурс организации, источник успеха ее функционирования;
- эффективность деятельности организации в изменяющихся условиях зависит от степени актуализации корпоративных знаний;
- системная масштабная инновационная деятельность требует непрерывной генерации новейших корпоративных знаний.

Переход образовательных организаций к инновационным моделям деятельности определяется готовностью педагогов, педагогического коллектива и организации в целом.

Особенности системы внутрифирменной подготовки педагогов

В условиях перехода к шестому технологическому укладу для становления образования как его ведущей отрасли необходимо одновременно обеспечить опережающую подготовку и педагогов, и обучающихся. Поэтому генеральной целью системы является достижение двойного опережения профессиональной подготовки педагогов, что, в свою очередь, является необходимым условием обеспечения опережающей подготовки обучающихся. Под двойным опережением мы понимаем опере-

жение содержания и технологий профессиональной подготовки педагогов относительно опережающей (по отношению к процессам динамичных изменений техники, технологий, производства, профессиональной деятельности, социальной сферы, субъектов) профессиональной подготовки обучающихся.

Особенностями спроектированной системы внутрифирменной подготовки педагогов самообучающихся образовательных организаций являются:

- антропоцентризм (ориентация на самосовершенствование и самореализацию субъектов образовательных систем);
- непрерывность (реализуется посредством пролонгированной самостоятельной, групповой и коллективной деятельности по выполнению проектировочных, исследовательских и инновационных задач);
- нелинейность — соответствие спиралевидным, циклическим, экспоненциальным и S-образным зависимостям; многомерность (отражается в характере развертывания логики и структурирования содержания программ подготовки; ориентации выполняемых проектов и исследований на будущее состояние образовательных систем; многомерной структуре задач; выполнении полного цикла проектировочной деятельности, выведении педагогов на уровень метапредметного знания).

Так, например, спиралевидное усложнение содержания внутрифирменной подготовки может достигаться следующими способами:

- непрерывным поиском, анализом и обобщением исходных данных; прогностикой и аналитикой;
- необходимостью привлечения и комплексирования знаний из различных областей для решения проблем;
- решением нестандартных задач;
- решением творческих задач с позиций других субъектов;
- освоением субъективно новых образовательных технологий параллельно с решением проектных задач;
- контекстной актуализацией локальной нормативной базы образовательной организации с последующей рефлексией;
- актуализацией и дивергенцией ассоциативных связей, расширением состава концепций и подходов, служащих базовыми в мыслительности педагогов; увеличением количества уровней и аспектов рассмотрения проблем.

В процессе наших исследований разработана структура внутрифирменной под-

готовки педагогов самообучающихся образовательных организаций, представленная специальным, педагогическим и корпоративным компонентами. Если содержательные характеристики специального и педагогического компонентов интуитивно следуют из их наименований, то суть корпоративного компонента заключается в освоении сотрудниками моделей доступа к корпоративным знаниям и совершенствовании технологиями управления корпоративными знаниями образовательной организации.

Определена область пересечения специального, педагогического и корпоративного компонентов внутрифирменной подготовки педагогов самообучающихся образовательных организаций: педагогическая прогностика, педагогическая инженерия, педагогическая инноватика.

Основными элементами содержания области пересечения компонентов являются:

- проектирование программ личностного и профессионального совершенствования;
- многомерные проектировочные задачи;
- нестандартные задачи;
- анализ, освоение, систематизация, оптимизация, алгоритмизация различных видов деятельности;
- структурирование на основе системно-структурного (системно-деятельностного) подхода;
- «свертка» знаниевых компонентов образовательных программ, реализуемых в образовательных организациях, при помощи инструментов логико-смыслового моделирования;
- использование внутренних ресурсов образовательного учреждения для организации трансдисциплинарной подготовки, исследовательской и мониторинговой деятельности;
- освоение технологий инновационного развития.

Применительно к образовательной организации актуализация и генерация корпоративных знаний реализуются посредством различных моделей, описанных исследователями в последние годы. К ним относятся: корпоративные кафедры, корпоративные университеты, центры инноваций и др.

В профессионально-педагогической литературе приводится значительное количество форм организации корпоративного образования. В то же время, несмотря на их большое число, необходимо дополнение перечня форм профессионально-педагогической практико-ориентированной площадкой. Это обусловлено

следующими обстоятельствами. Инновационная организационная форма должна:

1) обеспечивать непрерывную опережающую подготовку педагогов в различных форматах (временных; содержательных; технологических), в различном/изменяющемся в зависимости от решаемых задач составе участников (педагоги; руководство и администрация образовательных организаций; обучающиеся; работодатели; представители служб занятости, профессиональных сообществ);

2) позволять выполнять многомерные задачи, что достигается, прежде всего, наличием возможности разноплановых и многоаспектных взаимосвязей и взаимодействий в рамках образовательной организации;

3) иметь потенциальные возможности для эффективной реализации специального, педагогического и корпоративного компонентов внутрифирменной подготовки. Традиционные формы, как правило, являются однокомпонентными и, следовательно, не позволяют вывести педагогов на уровень метапредметного знания, необходимый для реализации компетентностных и опережающих моделей образования;

4) отражать современные и перспективные структуру и характер деятельности педагогов;

5) способствовать не только формированию актуальных компетенций, но и служить для педагогов средой формирования новых смыслов и самосовершенствования (целей, ценностей, способов мышления, знаний, моделей деятельности). Если педагоги оказываются не включенными в субъект-субъектное взаимодействие, то не следует ожидать изменения характера взаимодействия и в системе «педагог — обучающиеся». Если повышение квалификации педагогов происходит преимущественно на основе трансляции готового знания, то в образовательном процессе им, скорее всего, не удастся организовать генерацию новейшего знания обучающимися.

Существующие формы организации корпоративного обучения выполнение такой совокупности требований не обеспечивают. В процессе проектирования инновационной формы организации внутрифирменной подготовки педагогов мы изучали возможные аналоги, описанные в литературе.

В рамках перехода к экономике знаний возрастает важность коллективной деятельности субъектов, что позволяет обеспечить выход на новый, более высокий уровень развития.

Индикатором качественных преобразований организации может служить синергетический эффект, достигаемый в процессе коллективного проектирования и выполнения комплексных программ, проявляющийся: 1) в передаче ноу-хау посредством взаимодействия, совместного использования ресурсов; 2) создании преимущества за счет согласованности сроков отдельных проектов и выигрыша во времени и качестве путем разделения работ согласно наилучшим успехам участников [16, с. 328].

Е.А. Солодова не исключает, что «каждый целеустремленный и хорошо мотивированный человек может саморазвиваться вне какой-либо системы», в то же время «система является мощным усилителем этого развития, позволяющим отдельному ее члену сэкономить массу сил в достижении желаемого результата» [11, с. 108].

Интересной является идея М. Чиксентмихайи о ячейках будущего — эволюционных ячейках. Заинтересованные люди должны научиться объединяться в активно действующие группы, что позволит творческим меньшинствам получать информацию и приобретать умения, необходимые для перемен. В этом случае приобретает важность постановка общих целей и ценностей, направляющих энергию эволюционных ячеек на преумножение сложности. Основное преимущество ячейки состоит в том, что она оценивает факты и принимает основополагающие решения, руководствуясь собственным (не заимствованным) методом [13, с. 343].

Современные рабочие потоки не могут, по мнению Д. Бека и К. Кована — авторов теории спиральной динамики, обойтись без так называемого шаблона Z, под которым подразумевается «командный интеллект»: коллективная мудрость, знания и суждения, сфокусированные на решении конкретных проблем и вопросов как долгосрочных, так и краткосрочных. В этих целях авторы предлагают применять «мозговые синдикаты для конкретных задач, новый групповой подход к принятию решений, который опирается на компетентность, доверие, сотрудничество, самостоятельность и консенсус, вместе взятые» [1, с. 236].

Многие авторы отмечают важность и необходимость организации коллективной деятельности педагогов применительно к решению различных комплексных проблемных задач:

- проектирование образовательных программ в компетентностном формате целесообразно проводить в составе методического коллектива, причем свою задачу педагоги

должны воспринять «как научно-методическую рефлексию по поводу содержания и структуры образования» [3, с. 19];

- в контексте инновационных преобразований важным является появление образовательных сообществ в вузах, предполагающих объединение участников осуществления инноваций на «местах» и делегирование им полномочий управления инновациями [9, с. 239];

- в целях разработки и реализации инновационного образовательного процесса необходимо создать творческий коллектив единомышленников и организовать командную деятельность развивающегося коллектива (преподаватели, студенты, администрация, работодатели) в рамках еженедельного проблемно-аналитического семинара [8, с. 133].

В то же время, согласно анализу материалов публикаций, задача проектирования коллективной деятельности педагогов и ее реализация на системной основе исследователями, как правило, не ставится и не рассматривается. Наиболее близкой к искомому функционалу оказалась форма организационно-деятельностной игры, обоснованная Г.П. Щедровицким. Исходные условия разработки организационно-деятельностной игры как формы коллективной мыследеятельности [15, с. 51, 53, 55, 57] четко соответствуют условиям, в которых функционируют в настоящее время образовательные организации:

- наличие проблемы совмещения во времени процессов функционирования и развития организации;

- необходимость решения проблем, аналогов которым нет;

- сложная кооперированная деятельность организации: каждый специалист работает в условиях индивидуализированного предметно ориентированного мышления; только сообщество различных специалистов может дать всестороннюю характеристику состояния системы (никто в отдельности целого не представляет).

В условиях реализации трех интегрированных компонентов внутрифирменной подготовки (специального, педагогического, корпоративного) именно форма, аналогичная организационно-деятельностной игре, позволяет переключить мышление педагогов с предметного на полипредметное, полипрофессиональное.

Профессионально-педагогическая практика-ориентированная площадка — это форма организации коллективной деятельности субъектов образовательной организации

и/или структурного подразделения. Смысл профессионально-педагогических практико-ориентированных площадок состоит в объединении усилий сотрудников образовательных организаций (руководства, администрации, педагогов, персонала, при необходимости и обучающихся, работодателей, других заинтересованных лиц) для решения единых задач путем коллективной мыследеятельности по актуализации и генерации корпоративных знаний. Площадка носит прикладной характер развития формы организационно-деятельностной игры применительно к самообучающейся образовательной организации.

Профессионально-педагогические практико-ориентированные площадки обладают свойством обеспечения целостного, системного видения участниками систем и процессов (включая внешние и их динамику), чего невозможно достичь усилиями руководства, структурных подразделений и отдельных должностных лиц, «отформатированных» в современных организациях профессионального образования в традиционные типовые организационно-штатные структуры и процессы.

В рамках профессионально-педагогических практико-ориентированных площадок возможна организация совместной деятельности педагогов с представителями производства, бизнес-структур, профессиональных сообществ, что особенно важно в современных условиях с точки зрения реализации трансинституциональных взаимосвязей и взаимодействий, обеспечения деятельности систем социального партнерства образовательных организаций, реализации опережающей подготовки выпускников и достижения конкурентоспособности.

Следует охарактеризовать существенные отличия профессионально-педагогических практико-ориентированных площадок от организационно-деятельностной игры и традиционных форм организации корпоративного обучения. Во-первых, это наличие специально разработанного комплекса средств, позволяющих «включать» педагогов в состояние потока (по М. Чиксентмихайи): организационных, содержательных, психолого-педагогических. Во-вторых, — вариативность набора и интеграция нескольких форм. Поскольку выбор тематики площадок зависит от актуальных задач, решаемых в конкретном педагогическом коллективе, организаторами из перечня традиционных (мозговой штурм, тренинг, организационно-деятельностная игра, работа проектных творческих групп, коллективное творческое

дело, работа экспертов и др.) отбираются именно те формы (или их сочетания), которые обеспечивают достижение конкретных целей в специфических условиях. В-третьих, профессионально-педагогическая практико-ориентированная площадка обеспечивает потенциальную возможность совместить по месту и времени процессы функционирования и развития образовательной организации (достигается актуализацией и генерацией корпоративных знаний).

Основными функциями профессионально-педагогических практико-ориентированных площадок являются: ценностно-ориентировочная, личностное и профессиональное совершенствование, проектировочная, коммуникативная, системно-ориентирующая, интегрирующая, рефлексивная.

Экспериментальная работа, проведенная нами в процессе исследования, включала и апробацию профессионально-педагогических практико-ориентированных площадок, с этой целью они были спроектированы, организованы и реализованы в различных исследовательских форматах:

- на базе одной организации среднего профессионального образования в режиме «серия»;
- на базе организаций среднего профессионального образования и высшего образования;
- на базе организаций профессионального образования, расположенных в различных регионах России.

Комплексная оценка изменений, произошедших в образовательной организации по результатам серии из трех профессионально-педагогических практико-ориентированных площадок, позволяет подтвердить влияние площадок:

- на ценностные ориентации и личностные смыслы педагогов;
- процессы личностного и профессионального совершенствования участников; характер их профессиональной деятельности;
- уровень развития педагогического коллектива;
- уровень корпоративной культуры образовательной организации;
- динамику развития образовательной организации.

Анализ данных, полученных в экспериментальной работе во всех исследовательских форматах, позволил:

- установить устойчивость характеристик площадок, проводимых системно на базе одной образовательной организации;

- выявить положительное влияние площадок на динамику развития образовательной организации и характер профессиональной деятельности участников;

- зафиксировать сходство характеристик площадок, проведенных в различных образовательных организациях (по уровням образования, региону расположения; категории участников);

- подтвердить возможность включения педагогов в состояние потока с помощью спроектированного комплекса средств;

- апробировать разработанную методику индикации состояния потока у субъектов образовательных систем.

1. Бек Д., Кован К. Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями : пер. с англ. — СПб. : Бест Бизнес Букс, 2010. — 424 с.
2. Глазьев С. Ю. Стратегия опережающего развития России в условиях глобального кризиса [Электронный ресурс] : моногр. — URL: http://www.glazev.ru/econom_polit/.
3. Елина Е. Г., Ковтун Е. Н., Родионова С. Е. Компетенции и результаты обучения: логика представления в образовательных программах // Высшее образование в России. — 2015. — № 1. — С. 10–20.
4. Итоги форсайт-флота 2013: Участники разработали 10 карт будущего [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.asi.ru/news/11260>.
5. Красинская Л. Ф. Дополнительное профессиональное образование преподавателей: проблемы и пути их решения // Инженерная педагогика : сб. науч. ст. по материалам V Международ. науч.-практ. конф. «Актуальные вопросы подготовки современных инженеров и научно-педагогических кадров» (г. Москва, 11–12 марта 2015 г.) : в 3 т. Т. 1. — М. : МАДИ, 2015. — Вып. 17. — С. 142–153.

6. Минин М. Г., Беломестнова Э. И., Бенсон Г. Ф., Паконова В. С. Педагогическая подготовка преподавателя инженерного вуза // Высшее образование в России. — 2014. — № 4. — С. 20–29.
7. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. — Изд. 2-е, стер. — М. : ЭГВЕС, 2013. — 286 с.
8. Осипова С. И., Рудницкий Э. А. Проблема образования команды для реализации инновационной ООП в идеологии CDIO // Инженерное образование. — 2014. — № 16. — С. 132–136.
9. Прокументова Г. Н. Управление инновациями при переходе к стандартам нового поколения в вузе // Новые задачи инженерного образования для нефтегазохимического комплекса в условиях членства России в ВТО: сб. докладов и программа научной школы / под ред. В. Г. Иванова, В. В. Кондратьева. — Казань : Изд-во КНИТУ, 2012. — С. 234–240.
10. Сенге П. Пятая дисциплина: Искусство и практика управления самообучающихся организаций / Проект М. Васильева. — Харьков, 2006. — 384 с.
11. Солодова Е. А. Новые модели в системе образования: Синергетический подход : учеб. пособие. — Изд. стереотип. — М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. — 344 с. [Синергетика: от прошлого к будущему. №56; Будущая Россия. № 15].
12. Форсайт сегодняшнего дня [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.strf.ru/>.
13. Чиксентмихайи М. Эволюция личности. — М. : Альпина нон-фикшн, 2013. — 420 с.
14. Шестаков В. П. Интеллектуальный капитал и управление знаниями в инженерной педагогике // Инженерная педагогика: сб. науч. ст. по материалам V Международ. науч.-практ. конф. «Актуальные вопросы подготовки современных инженеров и научно-педагогических кадров» (г. Москва, 11–12 марта 2015 г.) : в 3 т. Т. 1. — М. : МАДИ, 2015. — Вып. 17. — С. 242–248.
15. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов. — М. : Наследие ММК, 2004. — Т. 9 (1). — 288 с.
16. Глухов В. В., Коробко С. Б., Маринина Т. В. Экономика знаний. — СПб. : Питер, 2003. — 528 с.

УДК/UDC 316.354.2(470-25)**Е. В. Аржаных, О. А. Гуркина, А. М. Терехова****E. Arzhanykh, O. Gurkina, A. Terekhova**

КАДРОВАЯ РАБОТА С ВЫПУСКНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ВУЗАХ И КОЛЛЕДЖАХ ГОРОДА МОСКВЫ

PERSONNEL WORK WITH GRADUATES WITH DISABILITIES IN UNIVERSITIES AND COLLEGES IN MOSCOW

На основе интервью с сотрудниками отделов трудоустройства вузов и ссузов г. Москвы анализируются современные тенденции организации работы с выпускниками с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Качественные данные подкреплены результатами

опроса выпускников с ОВЗ, проводимого ГБОУ ВПО МГППУ в рамках мониторинга трудоустройства. Представленное исследование является на данный момент единственным в тематике и будет полезно для социологов, педагогов, сотрудников организаций профессионального

образования, работающих с этой категорией студентов.

The authors discuss modern trends of work with alumni with disabilities based on interviews with staff of job placements departments of universities and colleges of Moscow. Qualitative data is supported by the data of the survey of graduates with disabilities conducted by Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE) within the framework of employment monitoring. The present study is currently the only one in the subject and will be useful for sociologists, educators, staff of institutions of vocational education working with this category of students.

Ключевые слова: трудоустройство, студенты с ОВЗ, профессиональная ориентация и адаптация выпускников с ОВЗ.

Keywords: employment, students with disabilities, professional orientation and adaptation of graduates with disabilities.

В настоящее время социальный подход к пониманию инвалидности, основанный на признании равенства людей, в том числе с инвалидностью и ОВЗ, и обеспечении равной доступности к объектам и институтам различных сфер жизни общества, получает все большее распространение. Данный подход связан с концепцией независимой жизни людей с инвалидностью, подразумевающей самостоятельную жизнь индивида с ОВЗ, то есть без посторонней помощи и опеки. Для того чтобы социальная модель ограничений жизнедеятельности заработала в полной мере, необходимо проведение последовательной политики, направленной как на устранение средовых барьеров и изменение представлений о людях с ОВЗ, так и на формирование социальной активности самих людей с инвалидностью. По мнению ряда специалистов, работающих в психологических службах поддержки в профессиональных образовательных организациях, адаптация студентов с ОВЗ к жизни в обществе и развитие у них проактивного отношения к построению собственной траектории являются трудоемкими и объемными задачами [1]. Особенно это касается тех учащихся, которые имеют особые образовательные потребности и, как правило, оканчивают специализирован-

ные коррекционные школы, где созданы соответствующие условия (чаще всего это связано с сенсорными нарушениями или нарушениями опорно-двигательного аппарата, ментальной инвалидностью). Профессиональные образовательные организации играют роль буферной зоны между миром, приспособленным под ограничения учащихся, и жизнью в конкурентном обществе. Именно поэтому сотрудники отделов или центров трудоустройства часто выполняют не только задачи по выводу выпускников на рынок труда, но и отвечают за социально-реабилитационные функции, включающие в себя адаптацию к сфере профессиональных отношений [2].

Согласно статистическим данным, в Москве проживает более 246,5 тыс. инвалидов трудоспособного возраста, из которых 150 тыс. рекомендовано трудоустройство. Только для 9,3 % из 53 тысяч инвалидов в возрасте от 18 до 30 лет индивидуальные программы реабилитации предусматривают трудоустройство [3].

Сведения о численности выпускников с ОВЗ вузов и колледжей Москвы довольно отрывочны и позволяют описать ситуацию лишь фрагментарно. По данным Департамента образования г. Москвы, в 75 профессиональных образовательных организациях в 2013/14 учебном году обучалось 3009 подростков с ОВЗ. Стоит отметить, что общее число обучающихся с ОВЗ в колледжах Москвы сократилось по сравнению с 2010 г. и составило 3253 учащихся, однако количество студентов-инвалидов выросло с 1615 до 1878 [4, с. 26]. Вероятно, это связано с ростом числа учреждений, в которых могут проходить обучение подростки и студенты с ОВЗ, — с 70 до 75¹. Наиболее многочисленной группой являются обучающиеся с нарушениями интеллектуальной деятельности — 38 %, с соматическими нарушениями — 30 %, с стойкими образовательными затруднениями — 13 % (задержка психического развития). Студенты с нарушениями слуха, зрения и двигательными ограничениями составляют 13, 1 и 5 % соответственно. По данным мониторинга Департамента образования, в 2013 г. фактически было трудоустроено 36,6 % выпускников с ограниченными возможностями, обучавшихся по программам НПО и СПО.

¹ Число учреждений зависит от особенностей подсчета того, к какому ведомству относят ту или организацию. По некоторым данным в 2012 году в Москве функционировало 102 колледжа [5, с. 27].

Статистика численности студентов и выпускников с ОВЗ московских вузов, к сожалению, отсутствует. По разным оценкам из 223 организаций высшего образования г. Москвы [6, с. 402] от 14 [7] до 20 [8] вузов (если включать организации, которые работают по программам дистанционного образования) имеют только 6–7% опыт обучения студентов с ОВЗ и инвалидностью.

С выпускниками с ОВЗ лабораторией мониторинговых исследований совместно с Центром содействия трудоустройству выпускников МГППУ в марте — июне 2014 г. были проведены интервью с 14 сотрудниками колледжей и техникумов и 2 интервью с представителями вузов (по одному информанту от каждой организации). Все образовательные учреждения, чьи сотрудники согласились принять участие в исследовании, имеют опыт обучения студентов с ОВЗ.

Данные интервью подкреплены результатами анкетного опроса 295 выпускников с ОВЗ г. Москвы (выпуск 2011–2013 гг.), из них 178 человек (60%) окончили средние профессиональные учебные заведения, 117 (40%) — организации высшего образования. Опрос проводился среди выпускников Московского городского психолого-педагогического университета, Московского городского педагогического университета, Российского государственного социального университета, Московского государственного гуманитарно-экономического института, Колледжа автоматизации и информационных технологий № 20, Технологического колледжа № 21, Колледжа декоративно-прикладного искусства № 36 им. К. Фаберже, Строительного колледжа № 26 и др. Анкета, распространяемая в рамках исследования, была рассчитана на самозаполнение. Выпускники, имеющие нарушения интеллектуальной деятельности, и организации, осуществляющие их обучение, не были включены в выборку.

На момент опроса было трудоустроено 87% выпускников, при этом уровень занятости среди выпускников ссузов несколько выше — 91%, тогда как среди респондентов с высшим образованием составляет 83%. Данные отличия обусловлены тем, что среди выпускников вузов преобладают женщины, закончившие обучение в 2011 г. и к моменту опроса, вероятно, находящиеся в декретном отпуске.

Стратегия организации работы со студентами и выпускниками с ОВЗ во многом predetermined историей того или иного учебного заведения, его профилем и ориентацией имен-

но на обучение молодых людей, имеющих инвалидность. По многолетнему опыту приема студентов с определенными ограничениями (например, ряд колледжей-участников ориентирован на учащихся с нарушениями слуха), как правило, работа с ними осуществляется отдельно. В этих образовательных организациях также налажена система сопровождения особых обучающихся, создаются отдельные учебные группы. Отделение или же, наоборот, инклюзия студентов и выпускников с ОВЗ зависит от численного преобладания тех или иных групп в учебном заведении. Численный перевес в пользу студентов без ограничений обуславливает инклюзивный подход к работе с особыми студентами, так как учреждению нецелесообразно организовывать отдельную службу для сопровождения данной группы обучающихся.

✓ *Отдельных мероприятий по трудоустройству выпускников с ОВЗ наш отдел содействия трудоустройству не проводит. Это связано с тем, что численность таких выпускников не велика, поэтому мы имеем возможность индивидуально работать с каждым студентом выпускного курса, а также привлекать их к участию во всех карьерных мероприятиях вуза, направленных на содействие трудоустройству (педагогический вуз).*

Однако это не означает, что студенты и выпускники с ограничениями здоровья остаются без внимания сотрудников. Одним из возможных вариантов организации взаимодействия и информирования становится размещение информации на веб-сайтах: так, на сайте Центра развития карьеры одного из вузов создана рубрика «Выпускникам с ОВЗ», где предлагается полезная информация: адреса и контактные телефоны структур, оказывающих сопровождение граждан с ОВЗ; направления и формы работы различных организаций с данной категорией лиц и др. Помимо этого нуждающиеся в трудоустройстве могут заполнить заявку на содействие в трудоустройстве, которая также содержит графу о наличии у выпускника возможных ограничений по здоровью. Сотрудники нередко отмечают, что трудоустройство лиц с ОВЗ находится на особом контроле не только у специалистов отдела содействия трудоустройству, но и в учебных подразделениях.

В некоторых случаях не происходит никакого разграничения среди различных категорий студентов и выпускников, но это часто обусловлено преобладанием учащихся с общими заболеваниями. Ограничения здоровья данных категорий студентов не определяют по-

требность в особых образовательных условиях и, соответственно, в особых условиях работы, что и приравнивает их к «обычным» студентам. Согласно замечаниям представителей вузов и ПОО, трудоустройство таких выпускников также осуществляется в общем порядке.

Специфика трудоустройства людей с инвалидностью связана с многоаспектностью законодательного регулирования данного процесса, которую необходимо учитывать как работодателям и соискателям, так и службам, занимающимся трудоустройством выпускников с ОВЗ. В таких условиях часто ключевую роль играет информированность участников трудоустройства — студентов с инвалидностью — об их правах, льготах. Самим соискателям с инвалидностью также важно ориентироваться на московском рынке труда, знать способы поиска работы и отбора предложений.

Сотрудники вузов и колледжей чаще всего отмечали, что их выпускники достаточно хорошо информированы о своих правах и льготах и могут самостоятельно ориентироваться на рынке труда. Тем не менее, по мнению одного из представителей колледжей, знание своих прав и полагающихся льгот может быть не связано с умением самостоятельно действовать при трудоустройстве.

✓ Сами они никак не способны ориентироваться на рынке труда, все происходит только при помощи мастеров и тьюторов, которые их сопровождают, кроме того, их информируют органы социальной защиты. Права и льготы свои они знают очень хорошо, понимают, что им все обязаны.

В такой ситуации перед сотрудниками вузов и колледжей ставится задача просветительского характера: это и ознакомление с правовыми и социальными аспектами трудоустройства, и формирование навыков ориентации на рынке труда. Примечательно, что не всегда данная помощь предоставляется отделами или центрами трудоустройства. В ряде ПОО работу по информированию и адаптации студентов к будущей профессии выполняет куратор или тьютор учебной группы. Помимо этого распространена практика приглашения специалистов из Центра содействия занятости населения города Москвы, которые предоставляют нужную информацию выпускникам.

✓ Самостоятельно нашим учащимся трудно ориентироваться на рынке труда, поэтому основным помощником является куратор группы, который вместе с ребятами посещает ярмарки вакансий либо организует экскурсии на про-

фильные предприятия. О правах и льготах знают, но не в полном объеме. Мы приглашаем специалистов ЦСЗН (колледж).

✓ Очень хорошо информированы, очень много мероприятий с работодателями. Отдел трудоустройства разъясняет права, льготы, реализуемые программы, за каждым закреплен социальный педагог. Ориентируются хорошо, знакомим с рынком труда (колледж).

Далеко не всегда сотрудники отделов и центров трудоустройства колледжей и вузов располагают нужным количеством кадров или в ряде случаев компетенций, чтобы в полной мере проводить просветительскую и профориентационную работу среди выпускников и студентов старших курсов. В этом случае у выпускников есть возможность посетить мероприятия общегородского уровня, такие как Московские дни занятости, Московские дни профориентации, и восполнить дефицит информации.

Согласно данным интервью, в арсенале сотрудников отделов и центров трудоустройства находится множество методов и способов организации кадровой работы со студентами и выпускниками с ОВЗ, которые можно разделить на два блока: 1) профориентационные мероприятия; 2) меры, направленные на трудоустройство.

В первый блок входят мероприятия, направленные на формирование компетенций и навыков, необходимых для эффективного поиска работы: составление резюме, умение презентовать себя и др. Данная работа чаще ведется в форме тренингов и мастер-классов, реже в виде обучающих программ или циклов лекций. Мероприятия по содействию в трудоустройстве выпускников и студентов старших курсов с ОВЗ нацелены на закрепление у них профессиональных знаний и компетенций, а также на установление контактов с потенциальными работодателями. Достаточно часто эти мероприятия проводятся совместно с компаниями и организациями работодателей.

Как правило, в колледжах и вузах учитывается весь спектр возможных мероприятий как профориентационной направленности, так и нацеленной на помощь в трудоустройстве.

✓ Проводим специальные занятия по составлению резюме, подготовке к собеседованию, по информированию о правах и льготах инвалидов при трудоустройстве, о ситуации на рынке труда Москвы (колледж).

✓ Классные часы — обязательно. Посещение всех выставочных вариантов. Встречаем-

ся с профессионалами, даже из-за рубежа (мы встречались с итальянцами, немцами) (колледж).

✓ Есть профессиональный консультант, который помогает с выбором профессии, факультатив «Выпускник в условиях рынка труда», информация о проводимых ярмарках вакансий.

Если учебное заведение не имеет возможности самостоятельно инициировать и проводить мероприятия, то обычно оно направляет своих представителей и студентов на общегородские инициативы, например конкурсы, дни занятости и ярмарки вакансий. В ряде вузов и колледжей приглашают выпускников с ОВЗ, имеющих опыт успешного трудоустройства, чтобы они рассказали о своей карьере студентам старших курсов, вдохновляли своим примером.

Важно отметить, что почти все обследуемые вузы и колледжи напрямую сотрудничают с компаниями-работодателями. Наиболее популярными формами взаимодействия являются организация стажировок студентов с ОВЗ с последующим трудоустройством, проведение экскурсий на предприятия, мастер-классы и презентации.

✓ Наш отдел тесно сотрудничает с работодателями, трудоустраивающими молодых специалистов с ОВЗ. Организуются профильные экскурсии, круглые столы, встречи с интересными людьми (колледж).

Если по каким-то причинам учебное заведение не сотрудничает напрямую с компаниями-работодателями, то к посредничеству привлекаются уже упомянутые общегородские и районные Центры содействия занятости населения, которые помогают выпускникам с ОВЗ найти работу.

Помимо мероприятий, организуемых в массовом и коллективном порядке, отделы трудоустройства предоставляют возможность проведения индивидуальных консультаций для студентов старших курсов и выпускников. Представители колледжей и вузов отмечают, что студенты и выпускники с ОВЗ довольно часто обращаются за помощью в отделы трудоустройства, так как они не могут устроиться на работу самостоятельно даже вторично. Нередко в данный процесс вовлекаются родители студентов, чтобы обеспечить наиболее эффективный процесс трудоустройства:

✓ Студенты старших курсов находятся под постоянным контролем специалиста, занимающегося трудоустройством выпускников. Вы-

пускники обращаются, если увольняются, потому что самостоятельно работу не ищут, а только через колледж (колледж).

✓ Да, конечно, мы постоянно с ними в контакте. Мы заранее сотрудничаем с родителями, чтобы они тоже подключались к трудоустройству (колледж).

В некоторых колледжах и техникумах консультационные функции выполняют кураторы групп.

✓ Редко к нам обращаются, у них есть мастера выпускных курсов, тьюторы, они как мамы (колледж).

По мнению сотрудников, обеспечивающих трудоустройство выпускников, индивидуальные консультации являются наиболее эффективной формой взаимодействия с учащимися с ОВЗ, так как каждый такой студент уникален и ему необходима адресная помощь. Часто требуется содействие не только в поиске вакансий, но и в оказании вполне конкретной помощи в составлении резюме, обучении эффективным способам самопрезентации, трудовой адаптации к коллективу и др.

Однако довольно позитивная картина, представленная в интервью, корректируется данными опроса выпускников. Вопрос респондентам «Какие мероприятия, направленные на трудоустройство лиц с ограниченными возможностями здоровья, проводились в Вашем учебном заведении?», с одной стороны, был направлен на выяснение, какие меры по трудоустройству наиболее распространены в вузах и ПОО, с другой — какие из них запомнились респондентам. Суммарные доли тех, кто затруднился ответить на вопрос о проведении мероприятий по трудоустройству, и ответивших, что подобные мероприятия не проводились, в вузах и ПОО практически совпадают (25 и 29% соответственно). Но при этом показатели, отражающие активность проведения мероприятий по трудоустройству лиц с ОВЗ, выше в вузах (рис. 1). Особенно велик разрыв между вузами и ссузами в проведении семинаров и тренингов по вопросам трудоустройства — данное мероприятие отметили более 45% респондентов из вузов и лишь 15% из ПОО. При этом выпускники вузов оценили эффективность мероприятий, направленных на их трудоустройство, выше, чем выпускники ПОО (рис. 2). Среди выпускников вузов выше и доля нашедших работу благодаря проводимым мероприятиям, и доля тех, кто получил на них информацию, способствующую трудоустройству.



Рис. 1. Мероприятия, направленные на трудоустройство лиц с ОВЗ, проводившиеся в организациях профессионального образования (в зависимости от типа организации профессионального образования) (%)

Эффективность трудоустройства выпускников с ОВЗ, получивших профессиональное образование, не всегда зависит только от деятельности сотрудников отделов трудоустройства вузов и ПОО. В первую очередь успешность трудоустройства связана с мотивацией самих выпускников на достижение результата при поиске работы, их желание активно выстраивать свой жизненный путь. По мнению одного из участников интервью, работа для выпускника с инвалидностью — это больше чем просто способ получения заработка, это еще и расширение границ жизненного пространства.

✓ Для выпускников-инвалидов, желающих трудиться, очень важно их место работы. Инвалид, имеющий работу, перестает ощущать свою неполноценность, вызванную физическими и иными недостатками здоровья, чувствует



Рис. 2. Влияние посещения мероприятий, направленных на трудоустройство лиц с ОВЗ, на их фактическое трудоустройство (в зависимости от типа организации профессионального образования) (%)

себя полноправным членом общества и, что немаловажно, имеет дополнительные материальные средства (университет).

Однако, по наблюдениям сотрудников колледжей и вузов, не все выпускники с ОВЗ осознают потребность в работе сразу после окончания учебных заведений.

✓ Мотивированы они через несколько лет после окончания колледжа, когда начинают понимать, что они пропали, ощущают нехватку общения... Потом они прозревают и начинают ощущать необходимость в работе... Сначала же они предпочитают не работать, так как их пенсия приблизительно равна зарплате, которую изначально предлагает работодатель (колледж).

Все же большее количество выпускников с инвалидностью приступает к работе непосредственно после окончания ПОО. Можно

выделить две принципиально различные стратегии по афишированию своей инвалидности, а соответственно и позиционированию себя на рынке труда. В первом случае наличие инвалидности скрывается, но к сотруднику с ОВЗ предъявляются все те же нормы и требования, что и к другим работникам. Во втором случае инвалидность афишируется, что, по мнению одного из участников интервью, делается с целью сохранения различных льгот и прав.

✓ *Выпускники с ОВЗ мотивированы даже больше чем обычные, так как полагаться они могут только на себя, основная часть не афиширует свою инвалидность... Это те, кто ориентированы на успешную деятельность, но находятся и такие, которые афишируют... Они любят отстаивать свои права на отдых, и так далее... (колледж).*

Согласно замечаниям сотрудников вузов и колледжей, часто все, что нужно для эффективного трудоустройства, — это обратиться в соответствующий отдел, где нуждающемуся окажут помощь. В среднем одному выпускнику предоставляется на выбор одна-две вакансии с учетом пожеланий соискателя, но встречается и ряд исключений, когда одному студенту предлагается более пяти вариантов трудоустройства или, наоборот, только один. Так отвечали участники интервью на вопрос «Сколько в среднем вакансий предоставляется одному выпускнику с ОВЗ?».

✓ *Обычно от 5 и выше. Очень много предлагается. Но на последней ярмарке вакансий в Гостином Дворе была одна-единственная вакансия по пошиву штор. Но то, что им предлагают вакансии, — это еще не значит, что их возьмут. Было много случаев, когда отказывали из-за предвзятого отношения (колледж).*

✓ *Одна, потому что в результате ознакомительной и производственной практики студенты выбирают будущее место работы и остаются автоматически (99%), а оставшимся подбирается вакансия индивидуально (колледж).*

Основными источниками вакансий для отделов трудоустройства являются запросы работодателей — партнеров учебных заведений. Довольно часто используются порталы вакансий для соискателей и работодателей (HeadHunter, Rabota.ru и др.), тематические периодические издания, данные городского и муниципальных центров содействия занятости населения. Ряд ПОО и вузов помогает выпускникам с размещением резюме на специализированных порталах или направляет их напрямую работодателям, другие же не публикуют резюме своих выпускников, как правило, из-за опасений нарушения

закона о защите персональных данных. Основными критериями подбора вакансий в первую очередь выступают: соответствие специальности, полученной в результате обучения, уровень заработной платы, возможность карьерного роста и близкое расположение с местом проживания. В исключительных случаях на первый план выступает достоверность информации, представленной в описании вакансии.

✓ *В Центр напрямую обращаются работодатели и предлагают свои вакансии для выпускников именно нашего вуза. При отборе вакансий мы придерживаемся в первую очередь принципа достоверности: всегда проверяем правдивость представленной информации, иногда даже ездим к работодателям и сами проверяем рабочие места. Соответствие вакансии профилю вуза также является немаловажным критерием. Резюме выпускников на официальном сайте размещать мы не имеем права, ведь они содержат персонифицированные сведения. А вот вакансий от работодателей размещаем много. Обновляем и добавляем в среднем 3–4 вакансии в неделю (университет).*

Вместе с тем в трудовой практике специалистов вуза по профориентационной работе нередки случаи, когда сами выпускники отказываются от предложенных вакансий. Основными причинами отказа от трудоустройства, по наблюдениям сотрудников, чаще всего являются: состояние здоровья, несоответствие зарплатных ожиданий, несоответствие предложенной вакансии требованиям индивидуальной программы реабилитации инвалида. В этих случаях в вузах и колледжах существует практика постдипломного сопровождения выпускников с ОВЗ. Средняя продолжительность постдипломного сопровождения составляет три года и ведется она в различных формах. В ряде колледжей и вузов при обращении выпускника оказывается содействие во вторичном и последующем трудоустройстве, но некоторые придерживаются политики «невмешательства» и не склонны помогать в дальнейших поисках места работы.

✓ *Да, сопровождение есть — 5 лет, содействия во вторичном трудоустройстве не оказываем, есть биржи труда, различные агентства и т.д., посоветовать, конечно, можем, но за руку водить не будем (колледж).*

В перечень мероприятий по постдипломному сопровождению часто входит мониторинг карьерных достижений и движения на рынке труда выпускников с ОВЗ. Сотрудники, курирующие данное направление, стараются связать-

ся непосредственно с выпускниками, но получение нужной информации бывает затруднено из-за смены контактных данных выпускников, переезда и т.п.

✓ Да, в течение трех лет обзвон и опрос выпускников с ОВЗ, но есть трудности — переезд, смена телефона, связываемся с работодателем и спрашиваем информацию о выпускнике. Обращаются единично, оказывается содействие (колледж).

Таким образом, по оценкам сотрудников отделов трудоустройства, их роль в выстраивании профессиональной траектории выпускников с ОВЗ является определяющей. Однако далеко не все выпускники разделяют данное мнение. Значительная часть участников опроса (34%) при ответе на вопрос «Какой помощи Вам не хватало от центров/отделов/специалиста по содействию трудоустройству выпускников с ограниченными возможностями здоровья в вузе/колледже?» отметили, что не испытывали необходимости в помощи от данных подразделений (рис. 3). При этом доля респондентов, выступивших за самостоятельность решений, несколько выше в вузах (37%), чем в ПОО (33%), что может быть связано с преобладанием в данной группе представителей старшего возраста.

Среди направлений деятельности, на которые специалистам по трудоустройству следует обратить внимание в первую очередь, — «Предоставление информации об имеющихся ва-

кансиях, возможности связи с потенциальными работодателями» и «Организация ярмарок вакансий для категории лиц с ОВЗ на территории Вашего учебного заведения» (по 24%). На необходимость активизации деятельности по организации ярмарок вакансий указали примерно одинаковое количество выпускников вузов и ПОО (20 и 26% соответственно), тогда как дефицит информации об имеющихся вакансиях и возможностей связи с потенциальными работодателями зафиксирован в основном в ответах выпускников ссузов (30% против 12%).

Проблемным участком для отделов трудоустройства выпускников в вузах можно считать недостаточную просветительскую деятельность, в том числе связанную с консультационными вопросами в области трудоустройства. На этот недостаток указал каждый четвертый выпускник вуза.

Таким образом, становление социальной модели ограничений жизнедеятельности позволило распространить идеи о важности развития у студентов с ОВЗ навыков самостоятельного планирования и выстраивания профессиональной траектории. Однако роль отделов и сотрудников в процессах профессиональной адаптации и трудоустройства для большинства выпускников с ОВЗ остается определяющей.

Тенденции развития кадровой работы с выпускниками с ОВЗ характеризуются рас-

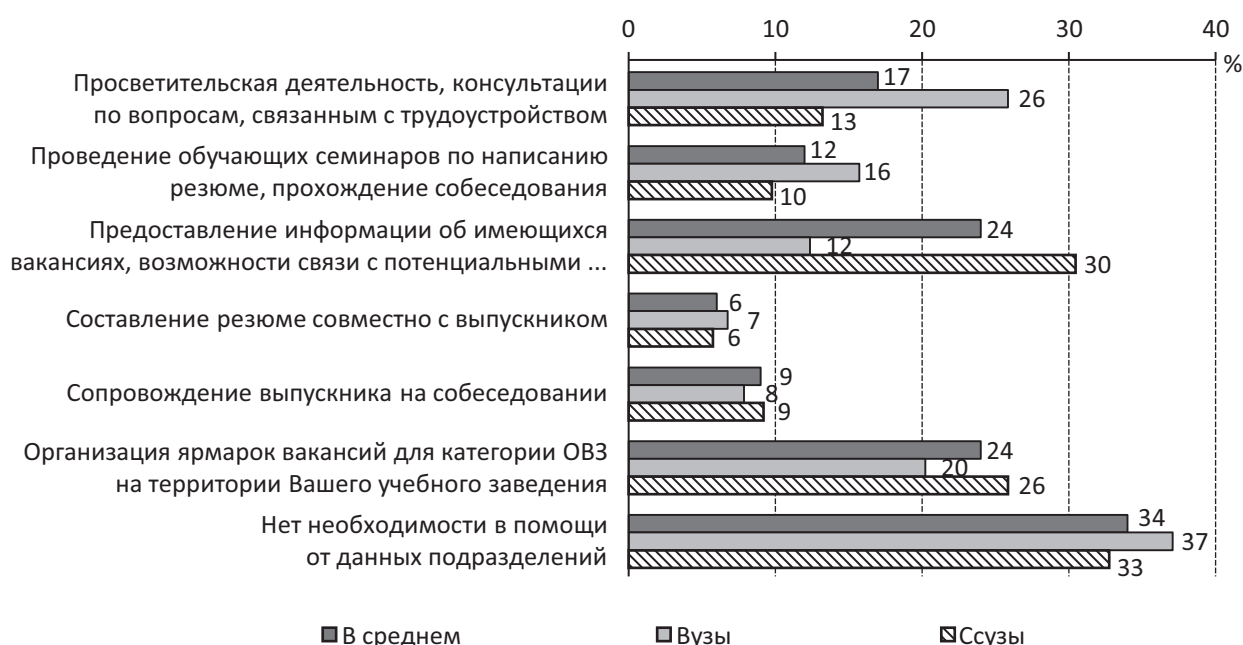


Рис. 3. Виды помощи, которых не хватало выпускникам от центров/отделов/специалиста по содействию трудоустройству в вузе/колледже (в %, n=295).

пространением вариативных форм организации содействия трудоустройству. Подготовка к выходу на рынок труда осуществляется через формирование деловых компетенций и обучение навыкам успешного трудоустройства и адаптации к коллективу. Помимо этого продолжает развиваться прямое сотрудничество с компаниями-работодателями, способствующее повышению успешности трудоустройства выпускников и сокращению времени на поиски вакантного места. Можно также говорить о наличии налаженных связей между структурами, занимающимися трудоустройством лиц с ОВЗ: определенную помощь оказывают сотрудники общегородского и муниципальных центров содействия занятости населения. Также в ряде вузов и ПОО ведется постдипломное сопровождение выпускников с ОВЗ, позволяющее собирать информацию о карьерных достижениях молодых специалистов.

1. Евдокимова В. В. Адаптация студентов с ОВЗ к новому образовательному пространству как одно из направлений работы психологической службы СПК МГППУ // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы международ. науч.-практ. конф.

(г. Москва, 20–22 июня 2011 г.) / Моск. гор. психол.-пед. ун-т ; редкол.: С. В. Алехина и др. — М. : МГППУ, 2011. — С.181–183.

2. Романович Н. А. Профориентационная работа как важный фактор эффективной реализации инклюзивного образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов II Международ. науч.-практ. конф. (г. Москва, 26–28 июня 2013 г.) / отв. ред. С. В. Алехина. — М. : МГППУ, 2013.
3. Обсужден вопрос образования и трудоустройства молодых инвалидов [Электронный ресурс] / Московская городская дума. — URL: http://www.duma.mos.ru/cgi-bin/pbl_web?vid=2&osn_id=0&id_rub=1&news_unom=39059.
4. Савина М. С., Степанова О. А. Перспективы развития профессионального образования лиц с ОВЗ // Профессиональное образование. Столица. — 2012. — № 2. — С. 26–28.
5. Мы за тех, кто из профтех! // Профессиональное образование. Столица. — 2012. — № 11. — С. 25–31.
6. Образование в Российской Федерации: 2014 : статист. сб. — М. : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2014. — 464 с.
7. Высшие учебные заведения г. Москвы, имеющие некоторый опыт обучения студентов с ограниченными физическими возможностями [Электронный ресурс] / РООИ «Перспектива». — URL: <http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/index.php?id=168>.
8. Васильева Н. В. Доступность высшего образования для лиц с ограниченными возможностями (на примере дистанционного образования в г. Москве) // Знание. Понимание. Умение. — 2007. — № 4. — С. 65–70.

УДК/UDC 614

Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина, О. Г. Красношлыкова,
И. А. Свиридова, Е. Л. Руднева

E. Kazin, N. Kasatkina, O. Krasnoshlikova,
I. Sviridova, E. Rudneva

МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА (КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ И ПРИКЛАДНЫЕ ПОДХОДЫ)

BIOMEDICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF HEALTH AND HEALTHY LIFESTYLES AT THE PRESENT STAGE OF SOCIETY DEVELOPMENT (CONCEPTUAL AND APPLIED APPROACHES)

Показано, что основной смысл интеграции медико-биологических и психолого-педагогических базовых оснований для решения проблемы формирования, сохранения и укрепления здоровья индивида заключается в контроле резервов здоровья, включая оценку: функциональных возможностей организма по отношению к тем нагрузкам, в условиях которых работает человек;

способностей организма восстанавливать свои резервы в отведенное трудовым регламентом время; возможностей пополнения резервов.

Анализ представленных в литературе данных и результатов собственных наблюдений в целом указывает на необходимость сбалансированного воздействия образовательных и оздоровительных программ при формировании

безопасного и здоровьесберегающего поведения, учитывающих возрастные и регуляторно-поведенческие особенности обучающихся на основе реализации интегративного подхода и дифференцированного обучения в образовательных организациях различного типа и вида.

The article investigates the basic meaning of the integration of biomedical and psychopedagogical basics for a solution of the problems of formation, preservation and improving health of an individual. It studies assessment of health care including health reserves, the functional capacity of the organism to the stress at work; the ability of the body to recover its reserves; allocated labor regulations; possibilities of replenishment of the reserves.

Analysis of the data, presented in literature and our own observations point out to the need for a balanced exposure to educational and health programs in the formation of a safe healthy living, according to the age requirements and the regulatory and behavioral peculiarities of students through the implementation of the integrated approach and differentiated training which provide a framework for ongoing formative classroom assessment of healthy living concepts, enhance health knowledge in educational institutions of different types.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, адаптация, безопасное поведение, функциональные резервы.

Keywords: health, healthy lifestyle, adaptation, safety behavior, functional reserves.

Проблема здоровья человека во все времена была актуальной, и особое место на современном этапе развития общества принадлежит разработке и реализации идеи целостного подхода к определению феномена «здоровье», изучению причин и механизмов его формирования, сохранения и укрепления, широко представленному в работах Н. П. Абаскаловой, Р. И. Айзман, Г. Л. Апанасенко, И. И. Брехмана, Э. Н. Вайнера, Э. М. Казина, В. П. Казначеева, Н. Э. Касаткиной, В. В. Колбанова, Г. А. Кураева, М. А. Якуничева и других отечественных и зарубежных авторов [1–4; 6; 7; 9; 11; 12; 16–19; 22–25; 38].

Еще В. М. Бехтерев подчеркивал, что агрессия, апатия, бездуховность, потеря смысла жизни, праздность, алкоголизм, девиантное поведение, отсутствие общественной жизни — это болезни личности [10]. Психологическое благополучие личности в современной России оказалось под угрозой, поскольку мы живем в условиях радикальных макросоциальных из-

менений, подрыва нравственных устоев и духовных основ нашего менталитета [15; 29; 30].

Ведущие представители отечественной медико-биологической науки еще несколько десятков лет назад констатировали: «В результате нестабильности теряется уверенность в будущем, истощаются приспособительные и компенсаторные механизмы, поддерживающие здоровье. Свыше 70% населения России живет в состоянии затяжного психоэмоционального и сознательного стресса, вызывающего рост депрессии, наркомании, алкоголизма, повышается опасность неадекватных массовых разрушительных реакций населения [13; 33]. Особенно сильно эти негативные тенденции отражает поведение подрастающего поколения.

В последние годы активно разрабатываются теоретические положения и проводятся эмпирические исследования не только физического, но и психологического, социального здоровья [14; 28; 31].

Здоровье, по мнению М. А. Якуничева, — это динамическое состояние или процесс сохранения и развития биологических, социальных, духовных функций человека и общества, оптимальной трудоспособности и активности при максимальной продолжительности жизни, которые определяются уровнем усвоенности общечеловеческих, государственных и национально-региональных ценностей культуры [38].

Данная формулировка согласуется с определением В. П. Казначеева, который подчеркивает, что «здоровье — это динамическое состояние, процесс сохранения и развития физиологических свойств, потенций психических и социальных; процесс максимальной продолжительности жизни при оптимальной трудоспособности и активности» [23].

Обобщая литературные данные относительно понятия «здоровье», следует иметь в виду необходимость рассмотрения следующих подходов к пониманию данного феномена:

— здоровье как нормальное функционирование организма на всех уровнях его организации;

— здоровье как динамическое равновесие организма и его функций с окружающей средой;

— здоровье как способность к адаптации;

— здоровье как полное физическое, духовное, умственное и социальное благополучие, гармоничное развитие физических и духовных сил, позволяющих человеку реализовывать принципы единства организма, саморегуляции всех его органов, систем и активно взаимодействовать с окружающей средой [16; 17; 22; 38].

С учетом мультифакторного подхода очевидна необходимость интеграции культурологических, медико-биологических и психолого-педагогических подходов к понятию здоровья здорового человека, поскольку лишь с междисциплинарной точки зрения можно формировать представление об индивидуальных динамических резервах систем организма, обеспечивающих устойчивость физического, биологического, психологического, социально-культурного развития личности с учетом особенностей взаимодействия факторов внешней и внутренней среды [16; 19].

Здоровье (с общепедагогических и культурологических позиций) как культуруобразующий символ представляет собой образ человека (идеал), соответствующий определенной системе этико-педагогических воззрений на мир в целом и на место (предназначение) человека в этом мире, характерной для конкретной социально-культурной общности.

Социальными предпосылками к созданию новой парадигмы здоровья здорового человека явились новые экономические законы, регулирующие распределение благ, и с учетом данного феномена экономические реформы напрямую поставили благополучие человека в зависимость от его психофизического здоровья.

Согласно выводам ряда ведущих исследователей в области медицинских и психологических парадигм здоровья, сегодня можно констатировать, что *психосоматическое здоровье становится базовым социальным свойством индивида в системе рыночных отношений, которое проявляется в стихийном формировании психологической установки на здоровье как на источник социально-экономического благополучия в условиях жесткой деловой конкуренции* [33].

Современные политические и экономические преобразования в российском обществе требуют разработки новых социально-психологических и социально-педагогических механизмов превращения ценности здоровья в фактор стабильности, благополучия и конкурентоспособности общества [34].

Конкретная смысловая организация системы охраны здоровья и его воспроизводства должна быть нацелена на сохранение культурного национального менталитета, экономической целесообразности, социальной гармонии, свободы выбора. Для этого требуется построить государственную социальную и научную политику так, чтобы в общественном сознании

«здоровье» как смысл благопристойной жизни человека достигло этических высот добра, стало новеллой эстетической мерой красоты.

Начинать разработку охраны здоровья здоровых нужно не только с лекций о вреде курения и употребления алкоголя, но и с разработки соответствующей государственной политики, смыслом которой стало бы создание атмосферы национальной гордости за сохранение здоровья как нравственной ценности, противодействующей «голому» рационализму, созидающей вере в свое предназначение, в свою самобытность в деяниях, формирующих культурную и самодостаточную жизнь для всех.

Таким образом, здоровье как социальная ипостась жизни нации *есть итоговый результат политики государства, создающей потребность гражданам относиться к своему здоровью как к непреходящей ценности, основе продления нравственного здорового рода, энергетическому обеспечению созидательного трудового потенциала, развитию генофонда, творчества и духовности.*

По мнению ряда авторов, одной из существенных причин недостаточной эффективности социальной политики охраны здоровья в России является *отсутствие здравоцентристской идеологии в системе воспитания нации, государственное пренебрежение потребностями людей ценить свое здоровье как духовный и экономический фактор* [33]. Смысл здравоцентристской философии заключается и в том, что в условиях социально-экономических реформ объективно повышается роль здоровья как экономической категории, а его психофизиологический потенциал становится социальной категорией.

Очевидно, что основной смысл интеграции медико-биологических и психолого-педагогических базовых оснований для решения проблемы формирования, сохранения и укрепления здоровья индивида заключается в **контроле резервов здоровья**, включая оценку: *функциональных возможностей организма по отношению к тем нагрузкам, в условиях которых работает человек; способностей организма восстанавливать свои резервы в отведенное трудовым регламентом время; возможностей пополнения резервов.*

Процедурно система восстановления резервов должна быть, по нашему мнению, направлена на повышение компенсаторных функций организма и самоуправление здоровьем, которое восстанавливается и воссозда-

ется через механизмы повышения и поддержания стрессоустойчивости [19].

Как отмечают психогенетики, здоровье как матрица живой материи первоначально выступала в виде разумности первого уровня в стохастической среде, угрожающей жизни и поэтому многомерная организация в генетической индивидуальности формировалась в соответствии с принципом изменчивости морфологических структур, динамических реакций и вариативных форм ответа — чем выше генетический контроль, тем более индивидуализированная функция имеет место [32; 33].

Практически это означает, что биологическая составляющая разумности природы запрограммировала **адаптивность** к смене среды обитания через явление иррациональности, предусматривающее элемент творческого выбора в целях выживания: шло построение сначала более элементарных адаптивных процессов, а затем более сложных умственных приспособительных реакций.

Таким образом, с позиций медико-физиологической науки понятие «здоровье» следует трактовать как способность организма адаптироваться к условиям окружающей среды.

Опираясь на фундаментальные и практические исследования П.К. Анохина, мы выражаем согласие с положением, что «физиологические механизмы управляются психическими и социальными факторами и функционируют под их сильным воздействием» [8].

Отсюда очевидна формулировка интегрального социально-биологического подхода к здоровью: «здоровым может быть признан лишь тот человек, который гармонично включен в социальное окружение, адекватно действует и полностью реализуется в соответствии со своими возрастными и индивидуально-типологическими (биологическими, психологическими, психофизиологическими) особенностями» [19].

Одним из компонентов культуры здоровья является здоровый образ жизни (ЗОЖ), который, будучи базовой ценностью, обеспечивает биологический потенциал жизнедеятельности, создает предпосылки для гармоничного развития личности, содействует проявлению высокого уровня социальной активности и творческого отношения к различным аспектам жизнедеятельности [6; 26; 37].

Здоровый человек, по мнению Ю. В. Науменко, — это человек, способный не только благополучно существовать в рамках данной культуры, но и поддерживать ее своей непосредственной жизнедеятельностью. Здоровый

образ жизни — система правил поведения и деятельности, которая позволяет быть счастливым и благополучным в рамках определенной культуры [27].

Понятие «здоровый образ жизни» объединяет все, что способствует выполнению человеком его профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях, указывает на ориентированность личности на формирование, сохранение и укрепление как индивидуального, так и общественного здоровья, включая: двигательную активность, рациональное питание, регламентированный режим дня, отказ от вредных привычек, закаливание, социальное благополучие и другое; и характеризуется следующими особенностями: образ жизни должен быть позитивно мотивированным, нравственным, самоограничивающим, альтруистичным, целеустремленным, аскетичным. К основным биологическим принципам ЗОЖ относятся: образ жизни должен быть экологически гармоничным, быть обеспечен энергетически, быть упреждающим, ритмичным, волевым [16; 18].

Чрезвычайная острота и неопределенность современной культурно-исторической, политической и социально-психологической ситуации указывают на развивающий ресурс психолого-педагогических и медико-физиологических наук в совершенствовании человека и общества за счет раскрытия социокультурных, психофизиологических и иных резервов воспитания, их механизмов и технологий осуществления [35].

Приоритетное значение в последние десятилетия приобрели вопросы формирования, сохранения и укрепления здоровья субъектов воспитательно-образовательного процесса, о чем свидетельствует анализ нормативно-правовых документов в сфере образования.

Обратимся к ряду документов федерального уровня, которые обязывают любую образовательную организацию создавать условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся и воспитанников. В приоритетном национальном проекте «Образование» сформулирована задача, направленная на оздоровление учащихся и формирование у них представлений о ценности здоровья и здорового образа жизни; в президентской национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» представлено целое направление «Сохранение и укрепление здоровья школьников»; в Федеральном государственном образовательном стандарте начального и основного об-

щего образования говорится о необходимости создания здоровьесберегающей среды в образовательном учреждении и новом для школы направлении — *разработке собственной программы формирования культурного и безопасного образа жизни обучающихся* [3].

В период школьного образования к существующим факторам риска для здоровья (физическим, химическим, эпидемическим, социальным), а также с учетом особенностей индивидуального развития интеллектуальных, психологических и физических качеств добавляются информационно-психологические факторы, связанные с резким увеличением количества и качества информационного потока. В этих условиях воспитательно-образовательный процесс должен включать социально-оздоровительные компоненты, способствующие снижению психофизиологической «стоимости» обучения школьников [5].

В новых социокультурных условиях здоровьесберегающая деятельность образовательного учреждения, основанная только на медико-биологических представлениях о феноменах «здоровье» и «здоровый образ жизни», *не может разрешить проблему формирования у подрастающего поколения отношения к здоровью как адаптивной и социальной ценности.*

Одной из наиболее актуальных задач педагогической науки и управленческих структур в системе образования являются *разработка, апробация и внедрение познавательных развивающих педагогических технологий оздоровительной направленности на основе интеграции трех ключевых направлений: педагогического, психологического и физиологического.* Каждое из них содержит инновационную часть (технологии работы педагога, психолога, медицинского работника, психофизиолога в образовательном учреждении) и вариативную часть, которая позволяет каждому дошкольному образовательному учреждению, школе, вузу, учреждению послевузовского образования иметь свой стиль, «лицо», собственные методы работы.

Педагогическая сущность активного становления здорового образа жизни заключается в осознании личностью ценности здоровья и инструментальной значимости навыков здорового образа жизни как средства сбережения и совершенствования своей психофизиологической жизнеспособности, а также в качественном изменении уровня научных и бытовых знаний об организме и окружающей среде, реализации накопленных знаний о здо-

ровом образе жизни на практике с учетом возрастных и индивидуально-типологических особенностей организма [19; 27].

Исходя из рассмотренных педагогического и культурологического принципов, ***следует рассматривать культуру здоровья как часть общей культуры человека,*** поскольку она включает определенный объем знаний о различных аспектах здоровья, способах его сохранения и развития; устойчивые сформированные мотивации и нравственно-волевые качества личности, направленные на заботу о своем здоровье, здоровье окружающих. Одна из главных причин ухудшения показателей здоровья учащейся молодежи — нарушение адаптивных возможностей организма в отношении динамической, а порой агрессивной, окружающей среды. Поддержание равновесия должно осуществляться как на физиологическом, психологическом, так и социально-психологическом уровнях единой функциональной системы. Особое значение в упорядочивании общества, формировании человеческого капитала, предотвращении мультипликации рисков в условиях трансформации и глобализации должно быть обращено на ***выявление взаимосвязи между культурой здоровья, безопасностью жизнедеятельности и развитием личности как интегрированной целостности*** в процессе социально-психологической и физиологической адаптации к образовательным условиям, сопровождающимся формированием адаптивно-развивающего потенциала индивида.

Очевидно, что задачей современного образования наряду с обеспечением высокого качества знаний является ***формирование безопасного и здоровьесберегающего поведения личности,*** способствующего социальному саморазвитию и успешной социализации в обществе в целостном педагогическом процессе (в урочной и внеурочной деятельности), в ходе реализации которого необходимо помочь обучающимся самим стать для себя источником поддержки и мотивации [20; 21].

В рамках реализации и корректировки педагогической модели формирования безопасного и здорового образа жизни с учетом факторов и условий общего основного образования авторами настоящей статьи разработана и апробирована педагогическая модель, реализация которой направлена на расширение когнитивной и деятельностной сферы *в области укрепления психологической устойчивости, повышения уровня физической подготовленности и степени сформированности основ культу-*

ры здоровья обучающихся [20; 21; 36]. Показано, в частности, что при организации процесса формирования безопасного и здорового образа жизни на этапах основного, среднего образования учителю ОБЖ необходимо использовать комплекс педагогических технологий, интегрирующих знания, умения и навыки культуры здоровья, физической культуры и ОБЖ, предметов естественно-научного и гуманитарного циклов. Особое внимание следует обратить на то, что межпредметные связи предполагают взаимную согласованность содержания образования по различным учебным предметам, построение и отбор материалов, которые определяются как общими целями образования, так и оптимальным учетом воспитательно-образовательных задач, обусловленных спецификой предмета ОБЖ [36].

Принципиально новым элементом разработанной педагогической модели является то, что стержневым условием управления процессом формирования основ безопасного и здорового образа жизни является *эффективная система мониторинга параметров медико-физиологической и психолого-педагогической адаптации учащихся, осуществляемой с учетом личностных и адаптивно-ресурсных характеристик*, построение учебно-воспитательного процесса на основании данных характеристик.

Современные требования к образовательному процессу заставляют вновь обратиться к проблеме соотношения психосоматического здоровья, адаптации и развития в процессе обучения как **центральной проблеме педагогической психологии**. Эти требования находят отражение в обновленной образовательной парадигме, новых образовательных стандартах, изменяющихся требованиях общества к содержанию и качеству образования. Перед системой образования встает проблема развития у школьников и студентов готовности и способности адаптироваться к новым социально-культурным требованиям; потребности самостоятельно находить ответы на вопросы, которые ставит жизнь; способности оценивать последствия своих поступков и быть готовыми нести за них ответственность. В связи с этим для отечественной системы образования особую актуальность приобретает проблема создания условий для позитивного развития личности, способной к самоактуализации, творческому восприятию мира и социально значимой деятельности, направленной на развитие общества с учетом сохранения и укрепления здоровья индивида и всех субъектов образования.

Обеспечение социально-психологической безопасности субъектов образования понимается на современном этапе развития общества как активная деятельность педагогов и обучающихся, направленная на *создание социально безопасной и здоровьесберегающей среды образовательной организации*, с целью защищенности от факторов социального риска. Данная деятельность способствует формированию осознанного отношения к личной безопасности и безопасности окружающих, духовно-нравственных качеств и навыков по выявлению, предупреждению, ослаблению и устранению социальных опасностей и угроз на уровне личности, группы, социокультурной среды.

Другими словами, психолого-педагогическое и медико-физиологическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса с целью выявления факторов «риска» (конфликтологии, девиантного и аддиктивного поведения) следует обозначить с позиций социально-педагогической и психофизиологической адаптации, отвечая на вопрос: какие педагогические технологии, средства и методы учитывают весь комплекс факторов, способствующих либо препятствующих безопасности личности в образовательной среде?

Теоретический и организационно-педагогический опыт, накопленный в Кемеровской области и ряде других регионов РФ, позволяет нам рассматривать здоровьесберегающую образовательную среду как адаптивно-развивающую и безопасную, которую можно охарактеризовать как *совокупность организационно-педагогических условий и психофизиологических факторов, способствующих реализации приспособительных возможностей индивидуума, сохранению и укреплению психологического и физического здоровья обучающихся, социальной самоидентификации, индивидуальному развитию личности, созданию межличностных отношений, свободных от физического давления и насилия*.

Таким образом, **образовательная среда**, являясь по своему внутреннему континууму здоровьесберегающей, должна способствовать формированию адаптивно-развивающего потенциала, содействуя, с одной стороны, успешности учебной деятельности, а с другой — минимизируя ее психофизиологические затраты.

Проведенное нами исследование указывает на **необходимость сбалансированного воздействия образовательных и оздоровительных программ** при формировании безопасного и здоровьесберегающего поведения,

учитывающих возрастные и регуляторно-поведенческие особенности обучающихся, на основе реализации интегративного и дифференцированного обучения в образовательных организациях различного вида.

1. Абаскалова Н. П. Интеграция программ по общеобразовательным предметам средней школы с валеологией // Валеология. — 2001. — № 1. — С. 23–30.
2. Абаскалова Н. П. Теоретико-практические аспекты здоровьесориентированных педагогических технологий, обеспечивающих формирование ключевой компетенции «быть здоровым» // Вестник педагогических инноваций. — 2008. — № 2 (14). — С. 62–73.
3. Абаскалова Н. П., Акимова Л. А., Петров С. В. Методы обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов. — Новосибирск : М. : АРТА, 2011. — 304 с.
4. Здоровьесберегающая инфраструктура в системе образования : учеб. пособие / Э. М. Казин, Н. П. Абаскалова, Р. И. Айзман и др. — М. : Омега-Л, 2014. — 575 с.
5. Абаскалова Н. П., Ирхин В. Н., Маджуга А. Г. Педагогика здоровья: новый этап развития. — Стерлитамак : Фобос, 2014. — 242 с.
6. Айзман Р. И., Рубанович В. Б. Основы здорового образа жизни : учеб. пособие. — Новосибирск : АРТА, 2011. — 256 с.
7. Айзман Р. И. Современные представления о здоровье и критерии его оценки // Сибирский педагогический журнал. — 2012. — № 9. — С. 85–90.
8. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Труды. Философские аспекты теории функциональных систем. — М. : Наука, 1978. — С. 49.
9. Апанасенко Г. Л. Диагностика индивидуального здоровья // Валеология. — 2002. — № 3. — С. 27–31.
10. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания. — М. ; Воронеж, 1997. — С. 97–131.
11. Брехман И. И. Введение в валеологию — науку о здоровье. — М. : Наука, 1987. — 208 с.
12. Вайнер Э. Н. Валеологические основы двигательной активности и ее значение для школьника // ОБЖ. Основы безопасности жизни. — 2010. — № 2. — С. 52–56.
13. Венедиктов Д. Доклад Оргкомитета Всероссийского Пироговского съезда врачей // Медицинская газета. — 1995. — 22 ноября.
14. Воловикова М. И. Тематическая сессия ИП РАН «Психологическое здоровье: постановка проблемы и пути ее решения» // Психологический журнал. — 2013. — Т. 34, № 5. — С. 123–128.
15. Журавлева Н. А. Психология социальных изменений: ценностный подход. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.
16. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: учеб. пособие / Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина, Е. Л. Руднева [и др.]. — 3-е изд., перераб. — М. : Омега-Л, 2013. — 443 с.
17. Здоровье учащихся как базовая адаптивная и социальная ценность / Э. М. Казин, Е. К. Айдаркин, А. И. Федоров [и др.] // Валеология. — 2008. — № 3. — С. 18–24.
18. Онтогенез. Адаптация. Здоровье. Образование : учеб.-метод. комплекс. Книга I. Здоровьесберегающие аспекты дошкольного и начального общего образования : учеб.-метод. пособие / под ред. Э. М. Казина. — Кемерово : Изд-во КРИПКО, 2011.
19. Социально-педагогические и психолого-физиологические подходы к сохранению и укреплению здоровья в системе образования / Э. М. Казин, Е. К. Айдаркин, Н. Э. Касаткина [и др.] // Валеология. — 2012. — № 4. — С. 13–24.
20. Особенности организации преподавания основ безопасного и здорового образа жизни с учетом типа исходного вегетативного тонуса школьников / Э. М. Казин, А. С. Шинкаренко, Н. Н. Кошко [и др.] // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2014. — № 1–2. — С. 14–21.
21. К вопросу о формировании безопасного и здорового образа жизни учащихся-подростков в процессе психосоциальной и физиологической адаптации / Э. М. Казин, А. И. Федоров, И. А. Свиридова [и др.] // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век : материалы Международ. науч.-практ. конф. (г. Кемерово, 18–19 марта 2015 г.). — Кемерово : ГОУ «КРИПКО», 2015. — Ч. 2. — С. 204–209.
22. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика: учеб. пособие / Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина, О. Г. Красношлыкова [и др.]. — 3-е изд., перераб. — М. : Омега Л, 2016. — 443 с.
23. Качанцев В. П. Очерки теории и практики экологии человека. — М. : Наука, 1983. — 261 с.
24. Колбанов В. В. Методологические и организационные основы педагогической валеологии // Валеологическое образование (проблемы, поиски, решения) : сб. науч. тр. — Липецк, 1996. — С. 55–61.
25. Кураев Г. А., Сергеев С. К., Шленов Ю. В. Валеологическая система сохранения здоровья населения России // Валеология. — 1996. — № 1. — С. 7–14.
26. Макарова Л. П. О необходимости формирования культуры здоровья школьников // Здоровьесберегающее образование. — 2011. — № 7–8 (19–20). — С. 76–79.
27. Науменко Ю. В. Здоровье, здоровый образ жизни и индивидуальная физическая культура // Валеология. — 2015. — № 2. — С. 92–101.
28. Психологические исследования духовно-нравственных проблем // отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. — С. 524.
29. Психологические исследования проблем современного российского общества / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. — 575 с.
30. Психологические исследования проблем современного российского общества / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. — 512 с.
31. Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества // под ред. А. Л. Журавлева, М. И. Воловиковой, Т. В. Галкиной. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. — С. 58–96.
32. Равич-Щербо И. В. Психогенетика : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности и направлению «Психология». — М. : Аспект Пресс, 2000. — С. 88–93.
33. Разумов А. И., Пономаренко В. А. Концепция «здоровье здорового человека»: интеграция медицины, психологии и религии // Психологический журнал. — 2015. — Т. 36, № 6. — С. 88–93.
34. Ушаков Д. В., Журавлев А. Л. Образование и конкурентоспособность нации: психологические аспекты // Психологический журнал. — 2009. — Т. 30, № 1. — С. 5–13.
35. Фельдштейн Д. И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен // UNIVERSUM: Вестник Герен. ун-та. — 2012. — № 1. — С. 20–29.
36. Шинкаренко А. С. Педагогическая модель формирования безопасного и здорового образа жизни // Вестник КемГУ. — 2015. — Т. 1, № 1. — С. 132–137.

37. Щедрина А. Г. Научные основы формирования здорового образа жизни детей и подростков / А. Г. Щедрина. — Новосибирск : Сибирский центр деловых технологий, 2014. — 223 с.

38. Якуничев М. А. Сущность понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни» в контексте культурологического подхода к образованию // Здоровьесберегающее образование. — 2013. — № 2 (30). — С. 23–25.

УДК/UDC 378:352.075

Н. В. Гаврилова

N. Gavrilova

КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ РАЗЛИЧНОГО УРОВНЯ ВЛАСТИ ИНСТРУМЕНТАМ ВОВЛЕЧЕНИЯ ГРАЖДАН В БЮДЖЕТНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ

THE CONCEPT OF TRAINING CIVIL SERVANTS THE TOOLS OF CITIZENS' ENGAGEMENT IN BUDGET INITIATIVES

В статье описывается контекст развертывания инициативного бюджетирования в регионах Российской Федерации и обосновывается необходимость систематического обучения чиновников федерального, регионального и муниципального уровней в данной сфере. Впервые предпринята попытка создания концепции образования чиновников новым инструментам вовлечения граждан в бюджетный процесс, инструментам инициативного бюджетирования.

The article describes the context of the deployment of the initiative participatory budgeting in the regions of the Russian Federation and the necessity of systematic training of civil servants of Federal, regional and municipal levels in the field. It's the first attempt to create a concept of teaching officials new tools of proactive budgeting for citizen engagement in the budget process.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, концепция обучения, партисипаторное бюджетирование, инициативное бюджетирование.

Keywords: continuing professional education, professional development, concept of learning, participatory budgeting, pro-active budgeting.

С 2007 г. в различных регионах России развертываются проекты по вовлечению граждан в бюджетный процесс — проекты в сфере партисипаторного бюджетирования. Партисипаторное бюджетирование — практика, появившаяся свыше 25 лет назад в Латинской Америке как форма демократии «участия»

и предполагающая вовлеченность граждан в решения о выборе приоритетов расходования бюджетных средств. Существует несколько процедур, составляющих стержень партисипаторного бюджетирования, отступление от которых ведет к выхолащиванию содержания практики.

К этим процедурам относятся: опора на инициативы граждан, высказанные ими добровольно, публичное общественное обсуждение проектов с участием граждан, участие представителей местной власти в общественном обсуждении, конкурсность при отборе проектов, организация публичной отчетности об итогах реализации проектов.

Первым этапом партисипаторного бюджетирования в России является инициативное бюджетирование, под которым понимается совокупность разнообразных, основанных на гражданской инициативе практик по решению вопросов местного значения при непосредственном участии граждан в определении и выборе объектов расходования бюджетных средств, а также последующем контроле за реализацией отобранных проектов. Проекты инициативного бюджетирования основаны на нормах «демократии участия» и предполагают непосредственное участие граждан в обсуждении вопросов и реализации проектов. Далее в настоящей статье используется этот термин.

Спецификой России является то обстоятельство, что распространение инициативного бюджетирования в нашей стране совпало с еще одним процессом «демократизации» бюджетной политики, который получил название «открытый бюджет». Тенденции к повыше-

нию открытости и прозрачности бюджетной информации стали неотъемлемыми чертами государственной политики в последнее десятилетие. Начиная с 2005 г. в Российской Федерации реализовано множество различных проектов в рамках данного процесса.

«Открытый бюджет» — государственная политика, направленная на формирование доступной для понимания гражданами информации о бюджетах разного уровня, а также идеология представителей государственной и местной власти по вовлечению граждан в процесс формирования доходной части бюджета и определению приоритетных направлений, проектов расходования бюджетных средств. Одной из наиболее важных задач является вовлечение групп бюджетополучателей, экспертного сообщества в обсуждение бюджетов разного уровня. Вовлеченность граждан в бюджетные инициативы автоматически приводит к росту заинтересованности общественности (не только бюджетополучателей) в бюджетной информации, повышает эффективность форм предоставления информации, но самое главное — создает сопричастность граждан решению насущных проблем [1].

В некоторых практиках, реализуемых, например, в Тульской области или в рамках ППМИ, граждане не только участвуют в решении вопросов местного и регионального значения, но и могут софинансировать проекты, которые считают актуальными.

К тому моменту, как в России появились первые проекты в сфере инициативного бюджетирования, в 2007–2008 гг. за рубежом уже складывались профессиональные сообщества специалистов, занимающихся этой темой, возникли такие инициативы, как чилийский форум по ПБ, португальский проект Participatory Budget Initiative, британский PB Unit, американский Participatory Budgeting Project и другие. На современном этапе зарубежные практики интегрируются в более сложные и комплексные системы гражданского вовлечения и становления профессиональных сетей специалистов в области ПБ [3].

Особую роль в процессе внедрения партисипаторного бюджетирования в разных странах мира сыграла программа развития силами местных сообществ Всемирного банка. За последние 25 лет при технической и финансовой поддержке Всемирного банка было реализовано более 1000 таких программ в 84 странах мира.

В Российской Федерации на текущий момент инициативное бюджетирование реали-

зуется в нескольких регионах и различается по методике и масштабам. Существующие проекты гражданского участия направлены на вовлечение граждан в решение вопросов местного значения и в большинстве своем они относятся к следующим трем практикам: Программа поддержки инициатив (ППМИ) Всемирного банка, программа «Народная инициатива» («Народный бюджет») и Проект Центра «Res Publica» Европейского университета.

Их история берет начало с 2007 г., когда Всемирным банком был запущен первый региональный проект ППМИ в Ставропольском крае. В 2010 г. присоединилась Кировская область. В 2011 г. партия «Единая Россия» запустила Всероссийский проект «Народный бюджет», в котором были применены отдельные партисипаторные процедуры для обсуждения бюджетов на федеральном, региональном и местном уровнях. Иркутская область инициировала собственную версию партийного проекта под названием «Народные инициативы». В 2012 г. были запущены «Народный бюджет» в Тульской области и «Народная инициатива» в Тамбовской области. В 2013 г. к ППМИ присоединились Нижегородская, Тверская области и Хабаровский край. Европейский университет в Санкт-Петербурге при поддержке Фонда Кудрина начал внедрять проекты по собственной методике — «Народный бюджет» в г. Череповце Вологодской области и «Я планирую бюджет» в г. Сосновый бор Ленинградской области. В 2014 г. к ППМИ присоединилась Республика Башкортостан. В системе «Открытое Правительство» была сформирована рабочая группа по партисипаторному и экстра-бюджетированию. В начале 2015 г. был создан Центр инициативного бюджетирования в Научно-исследовательском финансовом институте Министерства финансов РФ. В июле того же года был подписан Меморандум о взаимопонимании между Международным банком реконструкции и развития и Министерством финансов РФ по развитию практики ППМИ в Российской Федерации. В октябре прошла I Всероссийская конференция по инициативному бюджетированию.

Таким образом, можно наблюдать тенденцию к поступательному распространению практики, которая, по всей вероятности, продолжится в ближайшие годы. Этой положительной динамике есть свое объяснение. Как показывает накопленный российскими регионами опыт, реализация проектов инициативного бюджетирования имеет ряд положитель-

ных экономических и социальных эффектов, ключевыми из которых являются: повышение эффективности расходования бюджетных средств, повышение качества жизни местных сообществ за счет выявления и решения наиболее острых социальных проблем, а также минимизация иждивенческих настроений населения.

Ввиду перспективности практики инициативного бюджетирования и позитивных результатов ее внедрения в пилотных регионах России видится необходимым внедрить тематическую программу дополнительного образования чиновников, которая бы способствовала диссеминации практики на новые субъекты федерации.

Такая программа дополнительного образования должна отталкиваться от анализа существующих подходов к повышению квалификации государственных и муниципальных служащих в сфере инициативного бюджетирования, кадрового обеспечения и институциональной среды, на базе которой может вестись подобное обучение.

Поскольку инициативное бюджетирование появилось в России недавно и было инициировано «снизу» при отсутствии централизованного планирования, сегодня от региона к региону подходы к его воплощению разнятся. Различаются и профили государственных и муниципальных служащих, которые курируют реализацию проектов. Так, например, в Кировской области ответственными являются Министерство финансов и Министерство социального развития, в Нижегородской области — Министерство внутренней региональной и муниципальной политики, в Хабаровском крае — Министерство экономического развития и внешних связей, в Республике Северная Осетия — Алания — Министерство туризма, предпринимательства и инвестиционной политики. Таким образом, реализацию проектов инициативного бюджетирования не всегда замыкают на себе финансисты. Следовательно, программа обучения государственных и муниципальных служащих должна быть спроектирована таким образом, чтобы учитывать разнообразие профилей и компетенций.

В развитых зарубежных странах программы подготовки и переподготовки государственных служащих реализуются на основе рыночных принципов, которые предусматривают взаимодействие государственных органов с различными типами учебных заведений (университеты, академии, школы, колледжи).

Подготовка государственных служащих, как правило, осуществляется специальными учебными заведениями (академии, национальные школы), которые получают финансирование из государственного бюджета. В России программы повышения квалификации государственных служащих в рамках дополнительного профессионального образования реализуются в нескольких учебных центрах, к числу которых относятся Финансовый университет, МГУ имени М.В. Ломоносова, НИУ «Высшая школа экономики», РАНХиГС и другие.

Реализация мероприятий по дополнительному профессиональному образованию государственных и муниципальных служащих осуществляется за счет средств различных источников, в том числе средств, предусмотренных бюджетом, из личных средств государственных и муниципальных служащих, за счет средств международных или иностранных органов и организаций и др. Образовательные мероприятия в рамках государственного и муниципального заказа финансируются из средств соответствующего бюджета.

В отечественной практике программы повышения квалификации относятся к дополнительным образовательным программам, по которым реализуется дополнительное образование (ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», ст. 12). Содержание такой программы повышения квалификации самостоятельно разрабатывается и утверждается организацией, которая осуществляет образовательную деятельность (ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», ст. 76), если иное не предусмотрено законодательством федерального уровня. Организация, которая ведет образовательную деятельность, определяет необходимое количество зачетных единиц по дополнительной профессиональной программе и формы обучения.

Если говорить об образовании в сфере инициативного бюджетирования в России, то оно пока не носит систематического характера. Некоторый опыт профильного обучения накоплен проектными центрами и регионами, реализующими практики инициативного бюджетирования. Центр «Res Publica» Европейского университета в Санкт-Петербурге издал «Руководство по внедрению инициативного бюджетирования для муниципалитетов РФ», в котором подробно изложена используемая Центром методика. В рамках проектного цикла Программы поддержки местных инициатив Всемирного банка образовательные меропри-

ятия проводят консультанты банка. Тверская область, будучи «пионером» в образовательной сфере среди регионов, первая начала проводить бюджетные школы, на которых представители местных администраций осваивают принципы инициативного бюджетирования и учатся готовить конкурсные заявки по проектам. За рубежом образованием в сфере инициативного бюджетирования также, как правило, занимаются проектные центры либо власть на местах.

По результатам освоения программы повышения квалификации чиновники должны иметь представление о характерных чертах современного этапа инициативного бюджетирования в России и мире, о проектном цикле и этапах его реализации, а также обучать применять полученные знания и навыки на практике. Непосредственным результатом внедрения предлагаемой образовательной программы должна стать подготовка специалистов в указанной сфере, которые обладают знаниями, навыками и возможностями обеспечить условия для распространения практики инициативного бюджетирования.

Такая программа обучения может быть реализована в рамках курсов повышения квалификации в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) на базе профильных высших учебных заведений и проектных центров. Согласно федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 2), дополнительное профессиональное образование — это вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей в профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования. Одной из составляющих единой системы дополнительного профессионального образования гражданского служащего является повышение квалификации, которое осуществляется по мере необходимости, но не реже одного раза в три года (Федеральный закон от 27.07.2004 № 79-ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации», ст. 62).

Конкретные направления дополнительного профессионального образования для государственных (муниципальных) служащих,

в рамках которых может быть реализована описываемая образовательная программа, включают в себя:

— «Организационно-экономическое» (в том числе «Государственная служба в Российской Федерации», «Экономическая и социальная политика», «Организация торгов на закупку продукции для государственных нужд» и др.);

— «Планово-финансовое» (в том числе «Финансы и кредит», «Финансовое управление», «Бюджетный учет», «Бухгалтерский учет» и др.)¹.

Целевая аудитория предлагаемой программы обучения может быть структурирована согласно двум критериям — критерию иерархии и отраслевому критерию. Согласно уровням иерархии ее можно поделить на следующие 3 группы: государственные служащие федерального уровня, государственные служащие регионального уровня, муниципальные служащие.

Согласно отраслевому критерию на основе анализа российского опыта могут быть выделены следующие группы специалистов, ведущих проекты инициативного бюджетирования в регионах: финансисты, специалисты социальной сферы, сферы строительства, по внутренней политике и администраторы из других отраслей.

Для целей настоящей программы наиболее продуктивным является первый приведенный подход к выделению целевых аудиторий, поскольку в соответствии с тем уровнем, который занимает служащий (федеральный, региональный или муниципальный), разнится степень погружения и горизонт видения проблемы, с учетом которых должен строиться учебный курс. Федеральные государственные служащие смотрят на инициативное бюджетирование преимущественно как на один из элементов государственной бюджетной политики. Внимание государственных служащих регионального уровня в первую очередь обращено на социальные и экономические эффекты инициативного бюджетирования, которые выражаются в повышении качества жизни и росте эффективности бюджетных расходов в регионе. Муниципальным служащим, непосредственно реализующим проекты на местах,

¹ «Сведения о дополнительном профессиональном образовании федеральных государственных гражданских служащих и государственных гражданских служащих субъектов Российской Федерации» (Форма № 2-ГС (ГЗ)) и «Сведения о дополнительном профессиональном образовании муниципальных служащих» (Форма № 2-МС) из Приказа Росстата от 29.08.2013 № 349 «Об утверждении статистического инструментария для организации федерального статистического наблюдения за численностью, условиями и оплатой труда работников, деятельностью в сфере образования».

важнее понимать специфику общения с населением и процедурные вопросы проектного менеджмента.

Для того чтобы образовательная программа могла достичь поставленных целей, подготовка должна опираться на следующие принципы:

- связь обучения по дополнительным профессиональным программам с профессиональным развитием и служебным продвижением;
- таргетированный охват специалистов разного уровня, ответственных за реализацию проектов в сфере инициативного бюджетирования;
- дифференцированный подход к разным категориям служащих муниципального, регионального и федерального уровня;
- ориентированность на потребности практической реализации проектов;
- опережающий характер с учетом перспектив развития практики инициативного бюджетирования;
- учет передового отечественного и зарубежного опыта повышения квалификации государственных и муниципальных служащих;
- привлечение к образовательному процессу в качестве преподавателей квалифицированных экспертов, наиболее успешных руководителей органов государственного управления и консультантов из проектных центров.

Оптимальным вариантом представляется организация учебного процесса на базе Научно-исследовательского финансового института Минфина России или на базе проектных центров. Под проектным центром понимается организационная структура, которая осуществляет методологическую, исследовательскую (аналитическую), мониторинговую, образовательную и консультационную функции в рамках реализации проектов инициативного бюджетирования. Проектный центр может сопровождать проекты определенного региона или различных субъектов Российской Федерации. Примерами второго типа являются Центр «Res Publica» при Европейском университете в Санкт-Петербурге и команда Программы поддержки местных инициатив Всемирного банка. Соответственно, при организации подготовки в рамках проектных центров оптимальными кандидатами на роль преподавателей являются консультанты, имеющие практический опыт реализации и сопровождения проектов инициативного бюджетирования. В то же время от-

дельные образовательные модули, связанные со спецификой региона, лучше поручить местным же специалистам.

Количественные результаты внедрения программы будут выражаться в повышении общего количества профессионалов, имеющих компетенции в соответствующей области. Качественные результаты будут выражаться в появлении сети специалистов, которые станут кадровым ресурсом для внедрения инициативного бюджетирования в тех регионах, где его еще нет, и повышения его эффективности в тех, где оно уже есть.

В связи с инертностью образования, наличием значительной временной разницы между началом образовательных программ и получаемыми результатами, определяемой периодами обучения, закрепление инициативного бюджетирования как устойчивой практики будет иметь отложенный эффект.

Полноценная реализация образовательной программы для каждой из аудиторий предполагает чтение лекций и проведение обучающих семинаров с разъяснением методологии инициативного бюджетирования, обучение основам бюджета и местного управления, разбор успешных практик, обсуждение идей и предложений. Учебная программа подразумевает комбинирование лекционных и семинарских занятий, опционально она также может включать такие образовательные форматы, как круглые столы, мастер-классы, деловые и ролевые игры, тренинги, семинары по обмену опытом, выездные занятия и консультации.

Предлагаемая программа может реализовываться частично в форме стажировки, целью которой является изучение передового опыта на примере конкретных проектов инициативного бюджетирования, закрепление на практике теоретических знаний, полученных при освоении программ повышения квалификации, а также приобретение необходимых в исполнении должностных обязанностей навыков и умений. Содержание и сроки стажировки должны определяться организацией, которая будет осуществлять образовательную деятельность, исходя из целей стажировки и с учетом содержания образовательной программы и предложений организаций, которые будут направлять специалистов на стажировку. Стажировка может носить индивидуальный или групповой характер и предусматривать самостоятельную работу с учебными изданиями по теме инициативного бюджетирования, приобретение профессиональных и организатор-

ских навыков в проведении собраний, изучение организации и технологии подготовки и сбора конкурсных заявок, непосредственное участие в планировании проекта инициативного бюджетирования, работу с конкурсной и нормативной документацией, выполнение функциональных обязанностей консультантов и других должностных лиц в рамках проекта инициативного бюджетирования, участие в совещаниях и деловых встречах.

Как было отмечено, в рамках предлагаемой учебной программы целевая аудитория разбита на три составные группы. Далее приведена структура образовательной программы с указанием тематических модулей, которые предлагаются каждой из трех целевых аудиторий, и почасовой нагрузки на каждый из модулей. Для всех видов аудиторных занятий академический час подразумевает продолжительность в 45 минут.

Таблица

Предлагаемые тематические модули образовательной программы с указанием количества часов, отведенных на каждый модуль

№	Название образовательного модуля	Кол-во часов для госслужащих федерального уровня	Кол-во часов для госслужащих регионального уровня	Кол-во часов для муниципальных служащих
1	Основные понятия и контекст инициативного бюджетирования	6	6	2
2	Зарубежный опыт инициативного бюджетирования	6	4	4
3	Российский опыт инициативного бюджетирования	6	6	4
4	Правовое регулирование инициативного бюджетирования	10	6	4
5	Проектные центры как элемент институциональной среды инициативного бюджетирования	10	6	4
6	Общая схема реализации проекта инициативного бюджетирования		6	8
7	Коммуникационное сопровождение проекта инициативного бюджетирования и вовлечение граждан			10
8	Бюджетная комиссия и ее роль в проекте инициативного бюджетирования			4
9	Эффективные формы проведения собраний			4
10	Подготовка и подача заявок гражданами			6
11	Организация софинансирования со стороны населения		6	8
12	Конкурсная документация			8
13	Иная документация по проекту			8
		Итого: 38	Итого: 40	Итого: 74

Как можно видеть из таблицы, для государственных служащих федерального и регионального уровней программа носит преимущественно теоретический и обзорный характер, тогда как для муниципальных служащих на местах она предполагает прикладной анализ современных

практик и процедур партисипаторного бюджетирования, по освоению которого они могли бы самостоятельно реализовывать проекты.

Содержательное наполнение модулей может быть проиллюстрировано на следующих примерах.

Модуль 11. Организация софинансирования со стороны населения

Лекция

Порядок софинансирования проектов. За чей счет может осуществляться софинансирование: за счет средств местного бюджета, со стороны населения, со стороны юридических и физических лиц, индивидуальных предпринимателей и др. Документальное подтверждение софинансирования. Порядок отбора муниципальных проектов софинансирования. Порядок предоставления субсидий на проекты софинансирования. Порядок управления и координация проектов: роли Министерства внутренней политики и развития местного самоуправления, Министерства строительства и жилищно-коммунального хозяйства, Министерства финансов субъекта Российской Федерации, муниципальных образований субъекта Российской Федерации, прошедших конкурсный отбор. Возможные трудности в организации и сопровождении проектов софинансирования.

Семинар

Вопросы для обсуждения:

- каким образом организуется процедура софинансирования;
- за чей счет может осуществляться софинансирование, в чем специфика каждого из случаев.

По результатам освоения блока слушатель должен:

- знать порядок софинансирования проектов партисипаторного бюджетирования;
- знать, каков порядок управления и как осуществляется координация проектов софинансирования;
- быть в состоянии предвидеть возможные трудности в организации и сопровождении проектов софинансирования и быть готовым к их преодолению.

Модуль 12. Конкурсная документация

Лекция

Заявка на участие в конкурсном отборе. Протокол собрания граждан. Регистрационные листы. Фотография собрания. Видео-/аудиозаписи собрания. Документы, подтверждающие финансовое обеспечение проекта за счет средств местного бюджета: выписка из решения о бюджете муниципального образования на текущий финансовый год и платежные поручения, подтверждающие оплату расходов муниципального образования. Гарантийные письма от юридических лиц. Гарантийные пись-

ма от депутатов законодательного собрания. Документы, подтверждающие право собственности на объект общественной инфраструктуры. Кадастровая выписка о земельном участке, на котором находится объект общественной инфраструктуры. Локальная смета. Договоры на разработку и проверку сметной и технической документации. Документы, подтверждающие предварительное обсуждение проекта. Документы, подтверждающие использование СМИ для информирования населения о проекте до собрания. Документы, подтверждающие освещение итогов собрания в СМИ. Фотографии объекта. Иные документы. Опись документа.

Семинар

Вопросы для обсуждения:

- из чего состоит конкурсная документация, какова специфика каждой составляющей;
- кто из участников проекта ПБ и на каком этапе готовит каждый из документов.

По результатам освоения блока слушатель должен:

- ориентироваться в многообразии различных типов конкурсной документации;
- быть в состоянии осуществить ревизию пакет-заявки и указать на недостающие или неправильно подготовленные документы.

Важным акцентом в предлагаемой программе должен стать упор на выстраивание эффективной коммуникации между чиновниками и широкой общественностью и технологии публичного обсуждения социальных проблем. Дело в том, что узким местом многих проектов является отсутствие публичного языка, который бы позволял жителям поселений договариваться друг с другом и с властью о тех вопросах, которые являются актуальными для всех. Часто сотрудники разных комитетов администрации также не могут договориться между собой.

В отсутствии культуры публичного диалога коммуникация нередко перерастает в конфронтацию, когда общество не доверяет чиновникам, а чиновники считают, что население вместо того, чтобы решать проблемы конструктивно, умеет лишь жаловаться. В большинстве проектов инициативного бюджетирования, которые реализуются в России на сегодняшний день, задачу выстраивания такого рода диалога берут на себя консультанты. Они выступают в роли сторонних медиаторов, которые доносят до всех стейкхолдеров цели и задачи проекта и помогают выстроить взаимодействие.

Таким образом, вместе с диссеминацией практики на новые регионы будет возрастать потребность в консультантах и необходимость разбираться в практических аспектах организаций собраний и позиционировании проектов в СМИ со стороны самих чиновников.

В последнее десятилетие работники федеральных, региональных органов государственной власти и местного самоуправления столкнулись в своей работе с новыми темами, требующими дополнительного профессионального образования. Одной из них является инициативное бюджетирование, проблематика которого в настоящее время отсутствует в системе дополнительного профессионального образования. Можно констатировать существенную потребность систе-

мы образования в такого рода концепции и ее скорейшей реализации на практике.

1. Вагин В. В., Шаповалова Н. А., Гаврилова Н. В.. Инициативное бюджетирование: международный контекст российской версии // Финансовый журнал. — 2015. — № 3 (25). — С. 117–122.
2. Руководство по внедрению партиципаторного бюджетирования для муниципалитетов РФ. — СПб., 2015.
3. Dias N. Twenty-five years of participatory budgets in the world. A new social and political movement? / Hope for Democracy. 25 years of Participatory Budgeting worldwide. — In Loco Association, 2014.
4. Transnational Models of Citizen Participation: The Case of Participatory Budgeting / Y. Sintomer, C. Herzberg, A. Röcke, G. Allegretti // Journal of Public Deliberation. — 2012. — Vol. 8, Issue 2, Article 9. — URL: <http://www.publicdeliberation.net/jpd/vol8/iss2/art9>.

УДК/UDC 378.147

П. Н. Осипов, Ю. Н. Зиятдинова

P. Osipov, J. Ziyatdinova

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

PATTERNS AND PRINCIPLES FOR THE INTERNATIONALIZATION OF ENGINEERING EDUCATION

Актуальность проблемы интернационализации образования обусловлена мировыми тенденциями глобализации и интеграции, стремлением российских университетов к международному признанию. Цель статьи заключается в анализе закономерностей и обосновании на этой основе принципов интернационализации инженерного образования, составляющих суть авторской концепции. Особое внимание уделяется принципам регионализации, международного социального партнерства, включенности субъектов образовательного процесса в международную деятельность, интенсификации их подготовки для решения задач интернационализации, ориентации на саморазвитие. Определены задачи интернационализации инженерного образования и представлены ее уровни: декларативный, поисковый, организационный и продуктивный.

Internationalization of university education is motivated by globalization, integration and international recognition challenges for the Russian universities. The paper aims at analyzing the laws and patterns which condition the principles for internationalization of engineering education, describing the original approach to the problem. The principles, described in the article, are: regionalization, international social partnership, participation of students and faculty in international activities, intensification of students and faculty training for solving internationalization problems, self-directed development. The tasks for internationalization of engineering education are classified and presented in the stages of declaration, exploration, organization and production.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ и Правительства Республики Татарстан в рамках научного гранта «Проектирование и реализация модели интернационализации инженерного образования в Республике Татарстан», проект №15-16-16003.

The study was performed with financial support of the grant RHF «Design and implementation of the model of internationalization of engineering education in the Republic of Tatarstan», project No. 15-16-16003.

Ключевые слова: инженерное образование, интернационализация, глобализация, международное сотрудничество, закономерности, принципы.

Keywords: engineering education, internationalization, globalization, international cooperation, patterns and principles.

Активное участие России в глобальных мировых процессах определяет необходимость участия университетов в международных рейтингах и неизбежность интернационализации образовательных программ [1]. Анализ деятельности российских национальных исследовательских университетов инженерного и технического профиля свидетельствует как об определенных достижениях в этом направлении, так и о наличии проблем, сдерживающих это движение [2–5]:

- низкая публикационная активность на иностранном языке, в первую очередь в изданиях, индексируемых в международных базах данных (Scopus, Web of Science и др.);

- низкие показатели институционального участия университетов и личного участия НПР в международных профессиональных сообществах и глобальных конференциях, проводимых ими, несмотря на интенсивное участие в программах повышения квалификации в ведущих зарубежных научных и образовательных центрах;

- недостаточные меры по обеспечению международного имиджа вуза через представление результатов своего развития в международных рейтингах и профессиональных сообществах.

Опыт последних пяти лет международной деятельности Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ) позволяет говорить о том, что вуз стал частью мирового образовательного и научного сообщества, в котором он успешно осуществляет сетевое взаимодействие с приоритетными партнерами, получает доходы от международной деятельности и даже реализует ряд международных проектов в науке и образовании. Сравнение практической деятельности КНИТУ с ведущими мировыми университетами, а также анализ научной литературы дают основание разработать некоторые теоретические положения новой идеологии университета о международном сотрудничестве.

Интернационализация инженерного образования обусловлена объективными потребностями и интересами общества, что является

общей ее закономерностью. Уровень интернационализации образования зависит от политической и экономической ситуации в стране и регионе, где находится образовательная организация. Наряду с международной направленностью образования проявляется и его региональная заданность, позволяющая использовать все возможности отдельно взятого региона для успешной интернационализации образования.

Примером благоприятного для интернационализации инженерного образования региона России является Республика Татарстан, один из лидеров экономического развития в области химической, нефтяной, машиностроительной и авиационной промышленности. Полиэтническая среда республики способствует развитию контактов с зарубежными странами, особенно теми, где проживают татарские диаспоры, сохраняющие национальную культуру и традиции. В регулярных визитах правительственных делегаций Республики Татарстан в разные страны мира практически всегда принимают участие руководители ведущих университетов, в том числе КНИТУ, что говорит о заинтересованности республики в интернационализации образования. Более того, в последние годы продвигается международный бренд города Казани не только как места туристического и спортивного притяжения, но и международного образовательного центра, о чем свидетельствуют постоянно проводимые на базе КНИТУ международные научные школы и симпозиумы [7; 8]. Таким образом, интернационализация университета является разнонаправленным процессом. С одной стороны, она зависит от интернационализации других организаций и среды, с которыми вуз находится в прямом или косвенном взаимодействии, а с другой — обуславливает уровень их интернационализации.

Социальная обусловленность интернационализации университетского образования позволяет обнаружить еще одну закономерность изучаемого явления — *единство и взаимосвязь его цели, содержания, средств, методов и результатов*.

На каждом этапе развития образовательная организация определяет свои цели и задачи. При этом уровень ее развития зависит от доминирующей цели или совокупности целей, подкрепленных реальными действиями по их достижению. Цель интернационализации образования зависит от уровня и темпов развития общества, его потребностей и воз-

возможностей, уровня развития и возможностей педагогической науки и практики. Чем более последовательно и системно образовательная организация осуществляет свою деятельность по интернационализации образования, тем более эффективно она достигает своей цели.

Содержание деятельности образовательной организации по интернационализации образования зависит от общественных потребностей, темпов социального и научно-технического прогресса, интеллектуальных возможностей ее субъектов, а также ее материально-технических и экономических возможностей и заключается в передаче международного знания через научные дисциплины, преподавании интернациональных по своей природе дисциплин (политология, культурология и т.д.), применении технологий, ранее успешно реализованных в других странах и т.д.

Средствами интернационализации выступают различные аспекты международной деятельности университета, такие как программы академической мобильности студентов и преподавателей, международные образовательные программы, программы развития глобальных компетенций, совместные международные научные школы, включение международного измерения во все аспекты деятельности университета. Кроме того, немаловажная роль принадлежит обеспеченности материально-техническими средствами.

На эффективность управления целостным процессом интернационализации влияет интенсивность обратных связей в педагогической системе вуза, обоснованность корректирующих воздействий.

Успешность интернационализации зависит не только от внешних (общественных, экономических, педагогических) и процессуальных закономерностей, но и от внутренних мотивов субъектов образовательного процесса. Поскольку интернационализация университетского образования предусматривает разнообразную деятельность субъектов образовательного процесса, одной из существенных закономерностей этого процесса является зависимость результатов от их включенности в эту деятельность. *Чем целесообразнее организована деятельность субъектов интернационализации (выше ее уровень и шире масштабы), тем эффективнее ее результаты.*

Данная закономерность обусловлена тем, что развитие личности происходит посредством «присвоения» человеком общественно-

го опыта в его различных проявлениях. Мотивация субъектов образовательного процесса к включенности в деятельность по интернационализации является внутренним побуждением, обусловленным целым рядом факторов, в том числе личностные интересы, а также материальные и нематериальные формы социального поощрения.

Интернационализация инженерного образования призвана способствовать саморазвитию конкурентоспособности субъектов образовательного процесса для достижения профессионального мастерства в глобальной поликультурной среде. Особое значение приобретает стимулирование международной академической мобильности для выполнения научных исследований. Опыт работы в ведущих зарубежных научных лабораториях и мировых исследовательских центрах способствует приобретению как ценных международных контактов, так и усвоению новых подходов к выполнению работ, он может быть перенесен в российские университеты.

Одной из основных проблем включенности субъектов образовательного процесса в международную деятельность университета является владение языком академической мобильности. В настоящее время таким языком де-факто выступает английский, хотя владение языком страны-партнера также всегда поощряется. К сожалению, студенты и преподаватели большинства российских технических университетов владеют английским языком (равно как и другими иностранными языками) на низком уровне, что во многих случаях выступает одним из основных барьеров их личного участия в инициативах по интернационализации образования.

Анализ выявленных закономерностей позволяет говорить о том, что концепция интернационализации инженерного образования в условиях глобализации должна предусматривать качественно новый уровень взаимодействия исследовательского университета с другими образовательными организациями, как отечественными, так и зарубежными.

Закономерности интернационализации инженерного образования находят свое конкретное выражение в основных положениях (принципах), определяющих его общую организацию, содержание, формы и методы. Обратим внимание на некоторые из них.

Принцип интеграции определяет взаимную обусловленность отдельно взятых составляющих элементов системы для достижения об-

щей и единой цели, обеспечивает целостный подход к интернационализации инженерного образования на всех ее уровнях.

Принцип интеграции подразумевает связь теоретической и практической подготовки инженера в процессе образования, направленного на международное сотрудничество. Наряду с фундаментализацией образования, предполагающей усиление преподавания научных и теоретических дисциплин, происходит гуманитаризация образования, усиление блока гуманитарных дисциплин в инженерной подготовке, развивающих глобальные межкультурные компетенции. Особое внимание уделяется иностранным языкам как необходимому инструменту для осуществления международного общения. Кроме того, происходит интеграция международного научного знания, на основе которого преподаются инженерные дисциплины.

Интеграция происходит внутри самого образовательного процесса. Также действует интеграция связи образования, науки и производства, которые в условиях глобализации призваны решать задачи общемирового масштаба. Опыт решения таких задач учитывается в инженерном образовании. Цель интернационализации определяет содержание инженерного образования, усиливая в нем международный аспект во всех дисциплинах. Соответственно, формы и методы передачи данного содержания также должны учитывать успешный мировой опыт. Только при такой согласованности целей, содержания, форм и методов интернационализации инженерного образования достигается полная реализация принципа интеграции.

Принцип диверсификации интернационализации инженерного образования предусматривает одновременное участие вуза в программах академической мобильности, международных образовательных программах, грантовых научных исследованиях, международных профессиональных сообществах, реализацию программы развития мультикультурной среды, создания организационной культуры интернационализации внутри университета и т.д., то есть университет действует одновременно по всем возможным направлениям.

Диверсификация также предусматривает разработку основ нормативно-правового регулирования процессов интернационализации на локальном университетском уровне, где выполнение любых действий регулируется специальными инструкциями и памятками.

Принцип регионализации предусматривает ориентацию образовательных программ на потребности интернационализации отдельно взятого региона с учетом уже сложившихся в нем международных связей, поликультурной среды и миграционной политики. При реализации данного принципа учитываются зарубежные связи и контакты региона, наличие совместных международных проектов, число иностранных партнеров на территории региона и, соответственно, представительства региона в других странах, то есть степень общей интегрированности региона в международную среду. Самым эффективным становится такой подход, когда модель межкультурных и международных контактов внутри региона проецируется на международное сотрудничество и интернационализацию инженерного образования.

Принцип международного социального партнерства предусматривает многоаспектное взаимодействие субъектов международного инженерного образования, к которым относятся университеты, научные лаборатории, исследовательские центры, промышленные предприятия, международные профессиональные сообщества, правительственные организации и министерства, определяющие политику интернационализации в отдельно взятых странах и в мире в целом. Кроме того, субъектами социального партнерства могут выступать студенты, преподаватели и администраторы образовательных учреждений, являющиеся социально активными гражданами. Данный принцип требует разработки специальных механизмов нормативно-правового регулирования отношений между субъектами, которые могут принимать различные формы. Они определяются типами договоров и соглашений как на уровне межгосударственной политики, так и на уровне регионов, университетов, кафедр или отдельно взятых личностей.

Принцип включенности субъектов образовательного процесса в реальную международную деятельность предполагает личностную активность студентов и преподавателей. Личностная значимость субъектов образовательного процесса в международной деятельности подкрепляется их внутренней мотивацией, то есть интересом к культуре других стран, желанием общаться с иностранцами, стремлением посетить другие регионы мира, а также многими другими субъективными факторами. Включенность в международную деятельность требует проявления инициативности со стороны преподавателей и студентов в опреде-

ленных ситуациях, то есть личного участия в установлении непосредственных контактов с представителями других стран, поиске грантовых программ, подаче статей для международных конференций, предложении новых механизмов сотрудничества. Все это требует свободного владения иностранными языками. При этом необходима как уверенность в собственном успехе, так и поддержка со стороны администрации университета. Принцип включенности студентов и преподавателей в международную деятельность предусматривает разработку механизмов материального и нематериального поощрения их максимального участия во всевозможных международных программах.

Принцип интенсификации подготовки субъектов образовательного процесса для решения задач интернационализации инженерного образования заключается в разработке специальных приемов, которые дают возможность задействовать резервные возможности субъектов для повышения эффективности интернационализации. Неотъемлемой составляющей готовности преподавателей и студентов к решению задач интернационализации является владение глобальными компетенциями. Для интенсификации их развития применяются различные дидактические приемы, кроме того, очевидна эффективность использования современных информационных и коммуникационных технологий.

Одной из глобальных компетенций и необходимым инструментом для решения задач интернационализации является иноязычная компетенция. Интенсификация подготовки по иностранному языку на всех уровнях образовательного процесса (бакалавриат, магистратура, аспирантура, программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки) осуществляется посредством коммуникативных методик, а также психофизиологических приемов, традиционно разработанных для иностранных языков, позволяющих использовать весь потенциал возможностей человека для получения и усвоения больших объемов информации [9]. Формирование других глобальных компетенций [10] осуществляется через дисциплины гуманитарного и профессионального блоков, которые пронизывает единая цель интернационализации в соответствии с принципом интеграции.

Кроме того, принцип интенсификации подготовки субъектов образовательного процесса для решения задач интернационализации ин-

женерного образования подразумевает погружение в мультикультурную и мультиязычную среду университета, где проводятся многочисленные мероприятия международной направленности, а также происходят непосредственные международные контакты.

Принцип ориентации на саморазвитие требует создания условий для самостоятельной активности субъектов образовательного процесса, способствующих самопознанию, самосовершенствованию, самоопределению, самообразованию в процессе интернационализации всех аспектов собственной деятельности. В соответствии с принципом саморазвития личности у субъекта должна быть сформирована способность к самостоятельному приращению знаний о возможностях участия в международных программах, что позволяет осуществлять свободу выбора и формировать ответственность за его результаты. Это способствует активному вовлечению в процессы интернационализации каждого преподавателя и студента.

Способность к саморазвитию, профессиональному самоопределению для достижения максимального профессионального мастерства и нахождения своего места в международном пространстве, основанная на постоянной работе над собой, становится приоритетом стратегии интернационализации университета.

Заявленные принципы заложены в основу концепции интернационализации инженерного образования, определяющей основные приоритеты, цель, задачи, направления, механизмы и этапы интернационализации образования в российском исследовательском университете.

Цель интернационализации инженерного образования в российском исследовательском университете заключается в обеспечении конкурентоспособности университета на международном рынке путем организации образовательной, исследовательской, предпринимательской и административной деятельности университета на основе общечеловеческих ценностей и общемировых стандартов, а также достижения высокой международной репутации в академической среде и бизнес-сообществе.

Для достижения цели интернационализации необходимо решение следующих задач:

- организация двусторонней студенческой мобильности через разработку, реализацию и международную сертификацию образовательных программ;

- организация двусторонней преподавательской мобильности через систему стажировок и совместных научных исследований;
- создание эффективной инфраструктуры международной деятельности университета;
- развитие международной научно-исследовательской среды посредством регулярного участия в научных грантовых программах и привлечения ведущих зарубежных ученых в университет;
- создание мультикультурной, мультиязыковой среды университета;
- развитие системы подготовки кадров для зарубежных стран и экспорта образовательных услуг;
- повышение международной репутации и известности вуза.

Достижение данных целей и задач, то есть процесс интернационализации инженерного образования в российском исследовательском университете, проходит поэтапно и характеризуется в зависимости от подхода различными уровнями:

— *декларативный* (намерение направить образовательный процесс на подготовку конкурентоспособных на мировом и внутреннем рынках специалистов, развитие международной деятельности в разных направлениях);

— *поисковый* (поиск наиболее оптимальных форм международной деятельности университета, развитие глобальных компетенций субъектов образовательного процесса);

— *организационный* (создание общей культуры или климата организации, принципы и цели которой включают в себя поддержку любых инициатив, связанных с интернационализацией);

— *продуктивный* (интеграция международного измерения в образовательную, исследовательскую, предпринимательскую и административную деятельность инженерного

университета, постановка глобальных целей и задач, достижение высокой международной репутации в академической среде и бизнес-сообществе).

Таковы некоторые положения, представляющие собой сущность концепции интернационализации инженерного образования, основанной на взаимодействии внешних процессуальных закономерностей и внутренних мотивов субъектов образовательного процесса.

1. Päivi J. Tossavainen Institutionalising internationalisation strategies in engineering education // European Journal of Engineering Education. — 2009. — Vol. 34, Issue 6. — P. 527–543.
2. Осипов П. Н., Иванов В. Г., Зиятдинова Ю. Н. По пути интернационализации инженерного образования (опыт КНИТУ) // Высшее образование в России. — 2014. — № 3. — С. 117–123.
3. Осипов П. Н., Зиятдинова Ю. Н. Глобализация как фактор саморазвития студентов // Высшее образование в России. — 2015. — № 1. — С. 140–145.
4. Аляев В. А., Зиятдинова Ю. Н. Новая идеология международного сотрудничества // Высшее образование в России. — 2015. — № 5. — С. 81–85.
5. Зиятдинова Ю. Н., Безруков А. Н. Интернационализация инженерного образования: опыт и перспективы // Профессиональное образование. Столица. — 2015. — № 5. — С. 21–23.
6. Жураковский В. М. О некоторых итогах и перспективах деятельности национальных исследовательских университетов // Высшее образование в России. — 2013. — № 12. — С. 9–20.
7. Дьяконов Г. С., Иванов В. Г., Кондратьев В. В. Проблемы инженерного образования и подготовка кадров в области химических технологий // Высшее образование в России. — 2013. — № 2. — С. 33–38.
8. КНИТУ: навстречу Международной научной школе (Интервью с ректором Г. С. Дьяконовым) // Высшее образование в России. — 2012. — № 11. — С. 40–47.
9. Валеева Л. А. Формирование критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку // Высшее образование в России. — 2008. — № 11. — С. 120–122.
10. Rollins H. A., Hoey J. J. Defining, developing and assessing global competence in engineers // European Journal of Engineering Education. — 2006. — Vol. 31, Issue 1. — P. 119–131.



СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CONTEMPORARY TENDENCIES IN PROFESSIONAL EDUCATION DEVELOPMENT

УДК/UDC 378

С. А. Дочкин

S. Dochkin

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ ЧЕРЕЗ СЕТЕВЫЕ МОДЕЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

CONTINUING EDUCATION FOR ADULTS THROUGH A NETWORK INTERACTION MODEL

В статье обосновывается необходимость разработки перспективных моделей и механизмов взаимодействия организаций профессионального образования с работодателями и гражданами (работодатель — государство — гражданин); обеспечение формирования современных программ обучения научной и методической базой, направленных на практическую реализацию положений непрерывного образования взрослых, профессиональных образовательных программ для взрослого населения и коммуникаций для сетевого взаимодействия субъектов образовательного пространства; методология разработки и реализации модульных сетевых программ обучения, адаптированных к деятельности отраслевых ресурсных центров.

The article substantiates the need for the development of perspective models and mechanisms of interaction between educational institutions and employers (employer — government — citizen); providing them with scientific and methodological basis for the formation of modern training programs aimed at the practical implementation of the provisions of Adult Continuing Education and methods of implementation of the network vocational educational programs for adults. The importance

of continuing education for adults arises from the objectives of innovation, social and economic development and the need to coordinate efforts of various levels for training qualified personnel. The author presents some means for solving the problems, i.e. the development of perspective models of interaction between vocational educational institutions, on the use of network resources by employers and citizens and focus on communications, methodology development and implementation of a network for modular training programs, adapted to industrial resource centers.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональное образование, образовательные организации, сетевое взаимодействие, ресурсные центры, рынок труда.

Keywords: continuing education, vocational training, educational organizations, networking, resource centers, labor market.

В последние десятилетия в системе отечественного образования происходят кардинальные изменения, которые связаны с особенностями развития социокультурной ситуации в стране, теоретических основ и практики профессиональной деятельности выпускников

школ, вузов, сменой оценок и взглядов на уровень и глубину подготовки специалиста (бакалавра, магистра, слушателя системы дополнительного профессионального образования). Все чаще как основная проблема современной отечественной системы профессионального образования (ПО) отмечается несоответствие качества и количества подготовленных кадров для нужд экономики страны. Причем причины здесь не только в системе образования. Следует признать, что представители рынка труда сами часто не способны точно определить те рамки, которые задают требования к подготовке кадров. Разработка профессиональных стандартов, которая по некоторым профессиям и специальностям затянулась на десятилетия, показала это. В то же время нежелание платить за плановую целенаправленную подготовку кадров для своих нужд, более активно участвовать в образовательном процессе представители отраслей экономики (за редким исключением) прикрывают заявлениями о том, что образовательные организации (ОО) профессионального образования (ПО) не выполняют своих функций. Конечно, функционирующие организации ПО не в полной мере соответствуют структуре рынка труда по направлениям подготовки рабочих и специалистов, по содержанию и оперативности программ обучения. Часто не имеют тесных связей с работодателями, что приводит к дефициту кадров нужной квалификации. И если потенциал вузов еще обеспечивает потребности рынка труда в кадрах с высшим профессиональным образованием (ВПО), то системе СПО, ДПО пока трудно выполнить требования работодателей к количеству и качеству кадров со средним профессиональным образованием (СПО) и по рабочим профессиям. Однако эта проблема комплексная, и решать ее только в рамках системы отечественного образования нельзя.

Проводимые реформы профессионального образования, реорганизация учреждений ПО (в том числе и ДПО), внедрение модульного обучения, новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) СПО и профессиональные стандарты не дали системного эффекта — подготовка кадров проводится без учета требований работодателей, реальных заказчиков образовательных услуг, причем часто по вине самих заказчиков, которые сторонятся активного участия в подготовке кадров. Наблюдается тенденция, характерная для так называемого количественного метода в управлении персоналом (М. Хаммер),

когда работодатель не готовит кадры для себя, а путем перебора кандидатур, уже имеющихся на рынке труда, подбирает необходимые человеческие ресурсы.

Сегодня разработана Концепция непрерывного образования взрослых до 2025 г., но ее мероприятия пока еще не стали первоочередными из-за отсутствия научного и методологического обоснования конкретных методов и механизмов работы. Такая ситуация потребовала проведения исследования на основе опыта взаимодействия организаций ПО с работодателями, представителями рынка труда, анализа эффективности совместной деятельности в соответствии с новыми условиями; разработки перспективных моделей и механизмов взаимодействия организаций ПО с потребителями; обеспечения их базой по формированию современных программ обучения, ориентированных на практическую реализацию положений непрерывного образования взрослых, механизмы сетевых форм обучения по профессиональным программам для взрослого населения. Основная проблема, на решение которой направлено исследование, — сопряжение требований работодателей и профессиональных стандартов с реализуемыми ФГОС, повышающими конкурентоспособность организаций ПО на рынке труда. Причем это в полной мере касается и ОО, реализующих дополнительные профессиональные программы (ДПП) в области дополнительного профессионального образования.

Низкая эффективность взаимодействия системы ПО и работодателей определяется противоречием между государственной системой управления образованием и частным укладом производственных отношений. Данное противоречие затрудняет достижение сбалансированности, обеспечение непрерывности образования взрослых, расширение форматов и повышения эффективности системы подготовки кадров для экономики страны. Стратегическое значение для экономики страны имеет подготовка квалифицированных рабочих кадров в соответствии с задачами инновационного социально-экономического развития, а также необходимостью координации усилий различных уровней (работодатель — государство — гражданин) в сфере непрерывного образования взрослых. Данные факты подтверждаются положениями Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г., Стратегией инновационного развития России на период до 2020 г., Концепцией развития непрерывного образования

взрослых в РФ на период до 2025 г., определившими первоочередность развития ПО как основы для совершенствования экономики страны, необходимость реструктуризации и диверсификации системы ПО с целью обеспечения ее соответствия требованиям работодателей. Новое качество ПО должно обеспечиваться сетью образовательных организаций, имеющих тесные связи с представителями рынка труда и гражданами, что диктуется требованием экономически целевого распределения всех типов ресурсов [2].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет положения о сетевом обучении, широком внедрении элементов дистанционного и электронного обучения (ЭО), а Концепция развития непрерывного образования взрослых ориентирует на активное внедрение современных образовательных технологий, в том числе ЭО. Это создает основу для использования данных подходов, при этом отсутствие научной и методической базы по указанным вопросам требует проведения отдельных исследований и обуславливает необходимость разработки моделей взаимодействия организаций ПО, в том числе ДПО, ресурсных центров (РЦ) и центров квалификаций (ЦК) с работодателями и гражданами [3].

Авторы научных работ раскрывают отдельные моменты организации непрерывности процесса образования взрослых, определяют принципы и научное обоснование такого направления в образовании, выделяют основные функции и формулируют общие задачи, но в то же время конкретные механизмы по выстраиванию системы взаимодействий между работодателями, организациями ПО и гражданами в их исследованиях отсутствуют. Отсутствует нормативная база, определяющая порядок организации партнерства в различных формах, недостаточно развита база по развертыванию и обеспечению функционирования РЦ, способных реализовать подготовку граждан, несмотря на то, что именно РЦ и ЦК выступают фундаментом для интеграции ресурсов ПО и для расширения контактов с работодателями. Но понятие «ресурсный центр» не закреплено, и фактически РЦ лишь маркируются как таковые, что предоставляет определенную свободу в действиях, но сохраняет высокую неопределенность в решении ряда важнейших вопросов (финансирование, распределение собственности, взаимная ответственность за результаты деятельности и др.), повышает риски функционирования учреждений и законности их деятельности. Ситуация требует анализа опыта органи-

зации сетевого взаимодействия учреждений ПО между собой, с работодателями, изучения деятельности РЦ (ЦК), выделения типовых этапов их создания, принципов их рационального использования и механизмов взаимодействия, без которого использование ресурсов будет существенно затруднено, эффективная диверсификация системы ПО невозможна, а непрерывное образование взрослых останется только на словах [4].

К настоящему времени выделяются три базовые модели взаимодействия: государственного нормативного бюджетного подшефного финансирования образовательных программ СПО; целевого внебюджетного финансирования образовательного модуля заказчиком кадров; образовательного фандрайзинга. Эти модели уже не обеспечивают требуемую эффективность образовательной сети. Опыт применения РЦ, взаимодействия организаций ПО разносторонен и определяется внешними условиями, к одним из которых относятся потребности работодателя и совершенство нормативно-правовой базы [1].

В целях определения условий функционирования существующих и разработки перспективных моделей взаимодействия необходим анализ прогнозов и экспертных оценок развития ключевой отрасли с учетом ее модернизации, программ развития отрасли, программ в области кадрового обеспечения и кадровой политики. В качестве такой отрасли выбрана угольная отрасль, и разрабатываемые модели мы рассматриваем на примере организаций ПО, осуществляющих подготовку рабочих кадров для угледобывающих предприятий.

Предварительный анализ состояния и прогнозов развития угольной промышленности уже позволяет сделать вывод о необходимости опережающей подготовки и переподготовки специалистов, обеспечивающих потребности отрасли в кадрах с учетом профессионально-квалификационных стандартов, социально-трудовых отношений, модернизации производства и развития социально ориентированного государственно-частного партнерства (ГЧП).

В основе проектирования перспективных моделей взаимодействия организаций ПО, работодателей, граждан — учет имеющегося опыта, недостатков и переориентация ресурсов системы профобразования на решение задач непрерывной подготовки кадров, востребованных конкретными отраслями экономики региона; обеспечение регулируемого воспроизводства кадров для основных направ-

лений экономической деятельности в условиях неблагоприятной демографической ситуации и колебаний конъюнктуры рынка; повышение соответствия системы подготовки кадров потребностям работодателей, а также устойчивое и эффективное развитие человеческого капитала. Структура модульных профессиональных образовательных программ (дополнительных профессиональных программ), разработанная в соответствии с новыми стандартами, дает возможность организациям ПО учитывать требования работодателей, а также обеспечивать дальнейшее совершенствование самих программ и варианты ее реализации, их адаптации к сетевой реализации на базе РЦ (ЦК). Такие программы оптимально соответствуют положениям и подходам, реализуемым в рамках «неформального» и «информального образования» [5]. Именно в рамках этих направлений ведутся работы и исследования, большое внимание уделяется зарубежному опыту как в области подготовки кадров, так и непрерывного образования взрослых. Однако, на наш взгляд, отечественная система ПО способна решить стоящие перед ней задачи имеющимися ресурсами при требуемой поддержке. Имеющиеся разработки и опыт модернизации ПО обеспечивают проведение исследований по моделированию рационального взаимодействия организаций ПО, работодателей и граждан [1].

Разработка моделей взаимодействия учреждений ПО, работодателей и граждан на основе вариантов организации сетевого взаимодействия РЦ (ЦК) способна обеспечить непрерывное образование взрослых и подготовку кадров, соответствующих потребностям работодателей — представителей регионального рынка труда. В основе каждой модели — методы прогнозирования потребностей рынка труда, механизмы взаимодействия организаций ПО с работодателями и гражданами, алгоритмы учета потребностей работодателей при разработке образовательных программ и методика разработки сетевых модульных программ, в том числе с применением электронного обучения.

Разработка перспективных моделей взаимодействия организаций ПО, других компонентов системы ПО региона с представителями регионального рынка труда и гражданами (потребителями образовательных услуг), ориентированных на широкое использование сетевых ресурсов и коммуникаций, обеспечивающих сетевое взаимодействие субъектов образовательного пространства, позволит решить задачи непрерывного образования взрослых,

в том числе качественной подготовки рабочих кадров; методологию разработки и реализации модульных сетевых программ обучения, ориентированных на новые, универсальные знания и «сквозные» компетенции.

Комплекс моделей взаимодействия должен учитывать всех основных участников процесса подготовки кадров: государство (в лице организаций ПО (в том числе и ДПО), РЦ, ЦК), работодатель, гражданин (заказчик образовательных услуг) [1]. На основе анализа российского законодательства и практики его применения в области деятельности объединений работодателей, государственно-частного партнерства, сетевого взаимодействия организаций ПО, работодателей рассмотреть: опыт создания ресурсных центров и особенности их функционирования, в том числе перечень оборудования для обеспечения процесса непрерывной подготовки кадров, реализуемые программы профильными учреждениями ПО, определение программ по востребованным специальностям и профессиям, подлежащих разработке и реализации в сетевом формате.

Результаты анализа позволяют синтезировать процесс взаимодействия основных компонентов рассматриваемой системы, на основе которого возможно перейти к моделированию его новых элементов, оценить существующие формы и способы взаимодействия организаций ПО, выделить характерные для них признаки, особенности и сопутствующие риски, направления для корректировки моделей, изучить варианты образовательных траекторий, характерных для каждой модели, обеспечить переход к новым перспективным моделям взаимодействия. Иная организация образовательного процесса и программы непрерывного обучения взрослых, построенные на иных принципах, будут обеспечены разработкой соответствующих модульных структур [4].

Теоретическое обоснование новационных механизмов взаимодействия субъектов образования взрослых (работодатель — государство — гражданин (специалист)) и разработанные модели взаимодействия как основные механизмы реализации Концепции непрерывного образования взрослых позволяют разрешить противоречия между существующими подходами к организации обучения взрослого и сложившейся системой предоставления образовательных услуг с учетом требований третьей стороны — работодателя (представителя рынка труда). Это расширит представление о современном образовательном поле, в рамках кото-

рого выстраиваются отношения заказчиков, исполнителей и потребителей образовательных услуг, на практике обеспечит перестройку системы ПО в соответствии с требованиями работодателей и граждан, обеспечит внедрение действующих механизмов реализации прав на образование в течение всей жизни и плановое обновление кадров на предприятиях и других объектах экономики; позволит организовать функционирование организаций ПО (в том числе и ДПО) в новых условиях.

1. Дочкин С. А. Региональные подходы к интеграции учреждений профессионального образования на базе ресурс-

ного центра // Профессиональная педагогика: категория, понятия, дефиниции. — 2013. — № 7. — С. 50–59.

2. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : проект. — URL: <http://iace-edu.com/novosti-ministerstva/item/439-proekt-kontseptsii-razvitiya-nepreeryivnogo-obrazovaniya-vzroslyih-v-rossiyskoy-federatsii-na-period-do-2025-goda>.
3. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : фед. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
4. Формирование государственного заказа региональной системе профессионального образования : моногр. / Е. Л. Руднева, Т. С. Панина, Ю. В. Клецов и др. — Кемерово : ГОУ «КРИПО», 2009. — 200 с.
5. Юнацкевич Р. И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи : моногр. — СПб. : ИОВ ПАНИ, 2009. — 90 с.

УДК/UDC 17:004.056.5

Е. Н. Лапузина, А. Ю. Романов, Ю. А. Романов

E. Lapuzina, A. Romanov, Y. Romanov

ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ: ПРОБЛЕМЫ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЭТИКИ

PROBLEMS OF COMPUTER ETHICS IN THE CONTEXT OF TRAINING MODERN SPECIALISTS

В статье рассматриваются проблемы внедрения в учебный процесс высших учебных заведений курса компьютерной этики на основе методики ситуационных заданий.

The article deals with the problems of implementation of the course of computer ethics based on the methodology of case assignments in a high school educational process.

Ключевые слова: компьютерная (информационная) этика, морально-этическая парадигма информационно-технической действительности, информационное поведение, интерактивные технологии обучения, ситуационное обучение.

Keywords: computer (information) ethics, moral and ethical paradigm of information technology reality, information behavior, interactive teaching technologies, case study.

На информационном этапе развития общества, связанном с повсеместным распространением сети Интернет, все более возрастает доля умственного труда, ускоряется процесс получения новых знаний, при этом поиск информации занимает значительную часть рабочего времени [1]. Сам факт существования

глобального информационного пространства, где циркулируют огромные информационные потоки, которые генерирует человеческая цивилизация, требует решения ряда проблем, отражающих не только технические, но и нравственные аспекты работы с компьютерными технологиями и Интернетом.

В условиях глобальной компьютеризации общества современный специалист должен обладать не только высоким уровнем технической компетентности во владении компьютерными технологиями, но и в жесткой дисциплине обращения с ними, рассматривая их в качестве необходимого условия соблюдения научной информационной этики [2]. Вот почему вопросы интеллектуальной собственности, информационной безопасности, проблемы возникновения плагиата при использовании сети Интернет приобретают такое важное значение в системе образования, науке и интеллектуальной деятельности общества в целом.

Анализ публикаций по проблемам компьютерной этики в условиях становления информационного общества позволяет сделать общий вывод о том, что они постоянно находятся в фокусе внимания исследователей и являют-

ся предметом серьезных научных обсуждений. В работах таких известных ученых, как Э. Аггаци, И. Алексеевой, Ю. Батурина, А. Глинского, П. Друкера, В. Заболотского, В. Лисичкина, А. Пиччеи, Н. Рыжкова, В. Самохваловой, В. Хозикова, Л. Шелепина, Р. Юсупова и других, отмечается необходимость формирования новой морально-этической парадигмы информационно-технической действительности и развития нравственных качеств специалистов в процессе их деятельности.

Компьютерная этика определяется как совокупность моральных принципов и норм, регулирующих отношения между людьми, сложившихся на основе их работы в компьютерной среде. Проблема формирования компьютерной этики специалиста и изучение специфики информационного поведения как отдельных пользователей, так и социальных групп в современных условиях приобретает особое значение. Век информационных технологий обязывает каждого члена цивилизованного общества знать и соблюдать основные нормы и правила компьютерной этики, которая является одним из элементов новой компьютерной культуры.

Следует отметить наличие негативных факторов компьютеризации общества, которые связаны с проявлением ряда серьезных злоупотреблений в информационной сфере, таких как искажение данных компьютерной памяти, компьютерное воровство, опасность монополизации средств массовой информации и манипулирование общественным мнением, компьютерное пиратство. Количество компьютерных преступлений быстро растет, способы их совершения множатся. Проблема компьютерной преступности обозначилась вместе с появлением первых компьютеров и актуализировалась в настоящее время с развитием компьютерных сетей. Компьютерные преступники в одних случаях вмешиваются в работу компьютеров, в других — используют компьютеры как необходимые технические средства. При этом основными видами компьютерных преступлений являются: несанкционированный доступ к информации, который осуществляется с помощью нахождения слабых мест в защите системы; ввод в программное обеспечение «логических бомб», которые срабатывают при выполнении определенных условий и выводят из строя компьютерную систему; разработка и распространение компьютерных вирусов, уничтожающих информацию на зараженном компьютере и «ворующих» личные данные; преступная небрежность в разра-

ботке, изготовлении и эксплуатации программно-вычислительных комплексов, приводящая к тяжким последствиям; подделка компьютерной информации, ее хищение и т.п. [3].

Актуальность проблемы изучения информационного поведения специалистов определяется тем, что создаваемые в контексте информационных технологий ситуации часто делают морально значимыми такие явления, которые ранее были за рамками моральных кодексов и определялись естественными закономерностями. Сегодня возможности компьютера по разрешению определенных конфликтных ситуаций, предугадыванию некоторых природных явлений все чаще попадают в орбиту моральных оценок. Все, что связано с компьютерной деятельностью, защитой прав интеллектуальной собственности и борьбой с плагиатом в Интернете, должно находиться под строгим контролем человеческой этики [4].

Проблемы формирования информационной этики как у отдельных пользователей, так и социальных групп рассматриваются мировым сообществом как насущные. Связанные с этим подходы и методы тщательно изучаются исследователями во всем мире, во многих странах принимаются законы и заключаются международные соглашения по предотвращению краж и защите информации. Ученые постоянно обращают внимание на то, что необходимо формировать соответствующие нормы поведения в информационном пространстве, связанные с общественным или профессиональным статусом человека. На современном этапе развития требуется «не столько владение специальной информацией, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы и быть нравственным пользователем компьютера» [5, с. 7].

В современных условиях значительно усложнились функциональные обязанности высшей школы. Возникла необходимость кардинального пересмотра и обновления содержания образования. Смена образовательной парадигмы стала объективной потребностью развития современного общества. Для выполнения этой задачи наряду с традиционными приемами требуются все новые подходы, технологии, что предусматривает смену целеполагания, а также повышенное внимание к нравственной категории «ментальность».

Обучение студентов основам компьютерной этики и внедрение в сознание будущих

специалистов моральных и профессиональных норм поведения в вузовской среде осуществляется профессорско-преподавательским составом в процессе преподавания основных учебных дисциплин. Примером такого подхода, в частности, может служить департамент компьютерной инженерии Московского института электроники и математики Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (ДКИ МИЭМ НИУ ВШЭ), где готовят системных программистов и специалистов в области информационных технологий. Практически с первого курса студентам последовательно прививают навыки грамотного оформления отчетов согласно ГОСТам и требованиям к оформлению технической документации, формируя у них целостный подход к постановке задачи, ее анализу, выполнению и документальному сопровождению. Обучение студентов оформлению программных кодов согласно «code style» вырабатывает у них необходимую самодисциплину и профессиональную грамотность. В обучающем процессе сознательно применяются преимущественно свободно распространяемые программные комплексы, что воспитывает у студентов негативное отношение к компьютерному пиратству. Широко распространена практика, когда во время чтения лекций, если в презентационном материале присутствуют чужие наработки и выводы, обязательно приводятся ссылки на первоисточник, сам факт наличия которых формирует у студентов негативное отношение к плагиату и уважение к интеллектуальной собственности, а при выполнении ими квалификационных практических работ параллельно вырабатываются навыки по защите программных наработок от взлома. Кроме того, некоторые учебные курсы предусматривают самостоятельную работу студентов над проектами в группах, учащиеся постигают основы работы с системами совместной разработки (например, Github), что приучает будущих специалистов к работе в команде и формирует у них этику взаимодействия.

В то же время проблемам компьютерной этики в большинстве вузов уделяется все еще мало внимания, и они являются приоритетными лишь в немногих из высших учебных заведений. Недостаточно разработаны педагогические технологии для реализации и проблемы теоретического обоснования и апробации технологий формирования компьютерной этики будущих специалистов; остаются также открытыми вопросы выбора рационального содержания и форм такой подготовки, ее научно-методи-

ческого обеспечения. На сегодняшний момент ощущается недостаточная обоснованность педагогических путей перехода от традиционной репродуктивной подготовки специалистов к индивидуально-творческой, нацеленной на формирование морально-этических норм, в том числе и при работе в компьютерной среде. Существует противоречие между современными требованиями к профессиональной подготовке специалистов в области информационных технологий и применяемыми методами обучения.

Разрешить это противоречие помогает внедрение в учебный процесс курса компьютерной этики с использованием интерактивных технологий преподавания. Активные формы обучения, такие как ситуационное обучение, метод «мозгового штурма», ролевые игры и т.п., существенно стимулируют учебно-познавательную деятельность студентов, способствуют формированию необходимых компетентностей в сфере компьютерной этики, развитию творческого мышления будущих специалистов.

Целью настоящей статьи является анализ путей разработки и реализации эффективных методов обучения студентов вузов основам компьютерной этики в среде информационных технологий как психолого-педагогическая проблема.

Как показывает практика, основой внедрения курса компьютерной этики в вузе может с успехом служить методика ситуационных заданий. Педагогическое воздействие в рамках ситуационного подхода определяется активностью самих учащихся, учетом целеполагания, а также коммуникативной природой процесса передачи и усвоения знаний. Такой подход позволяет формировать не только носителя знаний, но и творческую личность, способную использовать полученные знания в любой сфере деятельности.

При этом знания, полученные студентами и выступающие в роли активного средства для последующего продвижения в обучении, приобретаются эффективнее всего не с помощью изложения их преподавателем на лекции или в учебнике, а в результате личной исследовательской деятельности обучаемого, в процессе которой он может свободно развивать собственную творческую активность.

Применение ситуационного метода обучения реализует одну из эффективных образовательных технологий. Ситуационное задание всегда является творческой задачей, которую всякий раз нужно решать в новых условиях, так как ситуация неопределенности исключает пути

нахождения готовых решений. Каждое решение в ситуации неопределенности — это результат творческой деятельности, основанной на использовании знаний новым способом. При этом ситуация составляет необходимую сущностную основу на всех стадиях овладения материалом.

Ситуационный метод отвечает требованиям проблемно-ориентированного обучения, который предусматривает максимальную активизацию познавательной деятельности студентов и их непосредственное участие в учебном процессе [6].

В Национальном техническом университете «Харьковский политехнический институт» (НТУ «ХПИ») был введен новый курс компьютерной этики, разработанный с использованием методики ситуационных заданий. В частности, были предложены ситуационные задания-пакеты, состоящие из 10–12 реальных микроситуаций. Тексты заданий составлялись с учетом соответствия таким основным требованиям, как лаконичность, отсутствие избыточной информации, описание наиболее актуальных проблем в области информационных технологий. Была также разработана специальная таблица, с помощью которой проводился анализ предложенного ситуационного задания, и составлен перечень вопросов для обсуждения проблемы занятия [7].

Перед дискуссией по ситуационному заданию обязательным элементом обучения являлось краткое изложение теоретических концепций компьютерной этики и методов анализа деловых этических ситуаций.

Для получения максимального эффекта от проведения занятий с использованием ситуационных заданий студентам предлагалось выполнить следующие требования:

- четко излагать свои идеи и быть готовыми их аргументировано отстаивать;
- внимательно выслушивать иные предложения и давать им оценку;
- быть готовым изменить свое мнение в случае появления другого, более эффективного решения или доказательства;
- не уклоняться от принятия решений;
- проводить дискуссию в приятном, благожелательном тоне.

Во время занятий преподаватель поддерживал обсуждение в нужном направлении, задавая вопросы и систематизируя реплики.

При подготовке к занятию по компьютерной этике было проведено анкетирование студентов НТУ «ХПИ». Результаты анкетирования показали, что, к сожалению, лишь немногими

студентами осознается актуальность проблем, возникающих в связи с широким использованием персональных компьютеров, компьютерных сетей и т. д.

Так, при ответе на вопрос об отрицательных последствиях использования компьютерной техники в современном обществе лишь 13,7% студентов отметили этические проблемы (например, нарушение этических норм и правил компьютерного общения, несоблюдение авторских прав при использовании программных продуктов).

Многими студентами такого рода проблемы не воспринимаются как значимые. Некоторые из них хотят заниматься компьютерным «пиратством» ради интереса, часть — хотели бы заняться хакерством: проникать в недоступные файлы, содержащие личную и общественную информацию, подбирать пароли, взламывать коды для использования информации экономического характера.

Анализ полученной информации привел к выводу о целесообразности нравственного воспитания студентов в процессе их компьютерной деятельности, что предусматривает выработку навыков следования основным положениям компьютерной этики, формирование чувства компьютерного реализма, воспитание ценностного отношения к компьютерной деятельности.

В рамках экспериментальных ситуационных занятий для выполнения такой задачи использовались два специфических педагогических приема. Один из них — это наводящие вопросы для облегчения поиска специфической информации, которая будет способствовать концентрации внимания на главных проблемах задания. Например: «Какие деловые этические стандарты в области компьютерных технологий вы знаете?», «Какие законодательные и деловые этические нормы в области компьютерных технологий существуют в развитых странах?» и др. Смысл таких наводящих вопросов состоял, главным образом, в том, чтобы заранее подготовить студентов к дискуссии, а не подтолкнуть их к формулированию некорректных выводов.

Второй педагогический прием предполагает обсуждение предложенной ситуационной модели самостоятельно, без присутствия преподавателя, в неформальной обстановке. Неформальные встречи студентов стимулируют их индивидуальную подготовку, дают им возможность обмениваться информацией, обсуждать различные идеи. Студентам предлагался следующий способ подготовки к занятиям. Рекомендовалось в письменном виде изложить

варианты решений ситуационного задания с полным их обоснованием, причем это должны были быть лаконичные ответы, часто в тезисном или схематичном виде. При такой письменной подготовке каждому студенту приходилось хорошо продумывать текст, который в краткой форме излагался на бумаге, и вследствие этого обсуждение в аудитории занимало меньше времени и проходило более плодотворно.

При написании доклада по анализируемой проблеме студенты должны описать суть ситуации, перечислить и охарактеризовать участников событий, дать их хронологию, определить концептуальные вопросы, предложить альтернативные решения и выработать план действий.

Наблюдение, анализ, рекомендации, оценка — такая последовательность действий соблюдалась в процессе проведения экспериментальных ситуационных занятий по компьютерной этике. Таким образом, перед студентами последовательно возникали следующие вопросы: «О каких этических проблемах в области информационных технологий идет речь в задании?», «Как выделить основные и менее значимые проблемы и решать их в порядке значимости?», «Каков алгоритм действий для их решения?», «Каковы ожидаемые последствия от тех или иных принятых решений?». Наличие у каждого студента собственного текста ситуационного задания и копии обязательных дополнительных материалов к каждому занятию значительно облегчили работу студента.

Занятия с использованием ситуационных заданий по компьютерной этике проводились в соответствии с четким соблюдением таких аспектов учебной стратегии, как действия по организации начала дискуссии с последующим полным охватом ее структуры, отработка плана вопросов, использование специальных педагогических приемов, выполнение логических переходов от одной проблемы к другой, завершение занятия с принятием итогового решения, выполнение плана использования интерактивной доски и аудио-, визуальных средств.

При подготовке к ситуационным занятиям по компьютерной этике в ходе экспериментальных занятий были осуществлены следующие шаги:

- подготовлены специальные ситуационные задания по компьютерной этике;
- назначены студенты из экспериментальных групп, ответственные за подготовку к занятиям всей группы;
- определен характер и направление дискуссии;

- продумана организация процесса общения со студентами путем их активного вовлечения в обсуждение этической проблемы, связанной с информационными технологиями;

- сформулированы вопросы, на которых строилась дискуссия на занятии;

- выявлены возможные альтернативные варианты решения проблем;

- предусмотрено эффективное использование доски для записи высказываний студентов при анализе ситуационных заданий;

- определена логическая связь вопросов во время дискуссии для соблюдения четкого следования поставленной цели по нахождению решений и структурированию исследовательской деятельности студентов;

- предложено эффективное завершение конкретной дискуссии и определено ее место в общем плане занятий.

Для подготовки к аудиторному обсуждению и анализу ситуационной модели студентам предлагалась следующая последовательность действий:

- 1) прочитать ситуацию первый раз достаточно быстро для того, чтобы понять проблему, определить участников событий и роль «главного героя»;

- 2) представить себя на месте главного героя (программиста, специалиста по компьютерному дизайну и др.);

- 3) тщательно ознакомиться с текстом, изучить конспект лекций, собрать необходимую информацию в Интернете для определения очевидных проблем по данной ситуации и классификации полученной для анализа информации. Выбрать факты и цитаты для подготовки письменного доклада;

- 4) выделить ключевые факты;

- 5) записать основные проблемы, выделить существенную информацию и определить возможные решения для каждой проблемной области;

- 6) определить приоритетные проблемы и альтернативы;

- 7) записать рекомендации относительно решения этих проблем;

- 8) проверить еще раз факты, сведения, доводы своей версии, представив себя в роли критика, и окончательно убедиться в ее правильности или проработать другую версию для выработки решения по данной ситуации;

- 9) произвести оценку принятых решений;

- 10) выполнить письменный анализ рассматриваемого ситуационного задания в схематичной форме с использованием подзаго-



ловков, таблиц и диаграмм для иллюстрации важных пунктов и их взаимосвязей;

11) при проведении занятий по разбору конкретной ситуации занимать активную позицию, уметь отстаивать свою версию, обмениваться мнениями с партнерами.

Итоговый контроль качества знаний двух потоков студентов (один поток обучался по традиционной методике — без изучения компьютерной этики, студенты второго потока изучали компьютерную этику на основе ситуационных заданий) показал следующие результаты. Студенты экспериментального потока (58% положительных ответов) гораздо успешнее справились с предложенными тестовыми и творческими заданиями, по сравнению с контрольной группой (29% положительных ответов). Ответы на ситуационные задания студентов экспериментальной группы отличались значительным разнообразием и богатством лексического наполнения, логичностью смысловых построений и обоснованностью высказываний.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что творческое самостоятельное мышление, формирующееся в процессе решения проблемных ситуаций, активизирует способность к обработке и классификации воспринимаемой информации. Запоминание в этом случае происходит не в результате специальной задачи запоминания, а как побочный продукт деятельности и является более продуктивным.

Опора на исследовательский процесс в значительной степени повышает мотивацию в изучении морально-этических проблем компьютерной этики, формирует навыки самостоятельной познавательной деятельности, что в конечном итоге ведет к усилению познавательной активности и вырабатывает умение самостоятельно получать знания, необходимые в дальнейшей профессиональной деятельности специалистам в области компьютерных технологий.

1. Кульчицкий І. Вплив сучасних комп'ютерних інформаційних технологій на традиційні методики навчання // Вісник Львівського університету. — 2001. — Вип. 15, Ч. 2. — С. 177–185.
2. Яницький П., Фурса М. Фактори формування соціальної відповідальності бізнесу // Бізнес-освіта як бізнес: якість послуг і соціальна відповідальність. — Київ, 2003. — С. 115–126.
3. Лисичкин В. А., Шелепин Л. А. Третья мировая информационно-психологическая война. — М., 1999. — 304 с.
4. Самохвалова В. И. «Массовый человек» — реальность современного информационного общества // Проблемы человека: мультидисциплинарный подход. — М., 1998. — С. 59–62.
5. Баловсяк Н. В. До проблеми визначення структури професійної компетентності фахівця // Професійна та моральна культура в педагогічній системі. Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: Збірник наукових праць. — Харків; Луганськ, 2004. — С. 6–14.
6. Юсупов Р. М., Заболотский В. П. Научно-методологические основы информатизации. — СПб.: Наука, 2000. — 455 с.
7. Лапузина Е. Н. Деловая этика специалиста. — Харьков: НТУ «ХПИ», 2007. — 248 с.

УДК/UDC 378

А. А. Пальянов, О. Н. Римская

A. Palyanov, O. Rimskaya

НОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ИНЖЕНЕРА ДЛЯ КОСМИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ

NEW ENGINEER COMPETENCIES FOR THE SPACE INDUSTRY

Задача обеспечения опережающего научно-технического задела для серийного производства перспективных систем вооружения и военной техники с высоким качеством требует наличия подготовленного кадрового ресурса с новыми компетенциями. Тесное взаимодействие вузов и предприятий по вопросам подготовки кадров следует рассматривать как один из основных ресурсов повышения качества образования, обеспечение практико-ориенти-

рованной подготовки специалистов ОПК, создания инновационной среды в вузах и на предприятиях ОПК.

A task of providing the advanced scientific and technological base for batch production of perspective weapon systems and military technology of a good quality requires qualified human resources with new competencies. Close interaction of universities and enterprises on personnel training issues should be

considered as one of the main resources for improving the quality of education, providing practice-oriented training of specialists in the defense industry as well as creation an innovative environment at universities and enterprises of the defense industry.

Ключевые слова: подготовка кадров для высокотехнологичных производств, система непрерывного образования, разобщенность высокотехнологичного производства и вуза, популяризация инженерного образования, компетенции современного инженера.

Keywords: *personnel training for high-quality production, lifelong learning system, dissociation of high-quality production and university, engineering education popularization, competencies of a modern engineer.*

В оборонно-промышленный комплекс (ОПК) России входят 1353 организации и предприятия, расположенные в 64 субъектах Российской Федерации, и на них работает более 2 млн человек [1].

На сегодня объем продукции, выпускаемой такими высокотехнологичными производствами ОПК, как авиа- и ракетостроение, радиотехника, микро- и нанoeлектроника, превышает 90% [2]. Это объясняется темпами научно-технического роста, обновлением производственной и материально-технической базы, модернизацией существующих и созданием новых инновационных технологий. К примеру, объем инноваций в авиакосмической и оборонной промышленности в 2014 г. составил 62162 внедренных изобретения [3].

Одним из ключевых элементов производства, особенно высокотехнологичного, является кадровый ресурс. В последние десятилетия стали прослеживаться значительные проблемы в управлении и воспроизводстве данного ресурса, как и в подготовке кадров качественно нового уровня, способных в короткие сроки эффективно осваивать и создавать инновационные технологии, повышать производительность труда в высокотехнологичных производствах ОПК.

Сегодня более 40 российских вузов готовят кадры для оборонно-промышленного комплекса [4]. Государственный план подготовки кадров для ОПК — примерно 13 600 человек в год. Из них около 2000 человек — это кадры для Роскосмоса, по четырем базовым группам специальностей и направлений подготовки [5].

В реальности нет целенаправленной подготовки кадров, хотя периодически возникают различные инициативы и проходит очень мно-

го обсуждений. Что касается высшего образования в области космонавтики, то на предприятиях космической отрасли жалуются, что выпускников приходится переучивать [6].

Для нивелирования разницы между знаниями ожидаемыми и реально имеющимися у молодого специалиста вузы и работодатели должны работать в команде. Составляющие командного успеха складываются из достойной зарплаты молодого специалиста, продуманной кадровой политики и возможности работать на масштабных проектах.

Для понимания сложившейся ситуации следует учитывать проблемы:

- низкая заинтересованность школьников в получении научно-технических знаний;
- дефицит абитуриентов с хорошим уровнем подготовки по математике, физике, информатике;
- слабое взаимодействие между образованием и производством;
- отсутствие понимания у работодателей предъявляемых требований к набору формируемых вузом компетенций выпускника;
- отсутствие связи между федеральными государственными стандартами и профессиональными стандартами;
- низкий процент закрепления на предприятиях молодых специалистов;
- практически отсутствует система непрерывного образования.

Остановимся подробнее на некоторых из них. Проблема нехватки кадров начинается уже со средней школы. До реформирования системы образования на изучение физики в школьной программе отводилось до 6 академических часов в неделю. Сейчас объем аудиторных занятий сократился в 3 раза и составляет всего 2 часа в неделю в базовом курсе. Как следствие, в среднем по России в качестве ЕГЭ по физике только 24% выпускников выбирают этот предмет [7]. В Москве эта величина еще ниже, менее 20% [8]. А такой предмет, как астрономия, вообще не включен в школьную программу.

Учитывая, что физика и математика являются профильными вступительными дисциплинами на технических направлениях подготовки и специальностях, более ¾ выпускников школ даже теоретически не могут претендовать на техническое образование.

Большинство абитуриентов стремятся получить образование для непроектных сфер. Из всего количества выпускников, окончивших школу с золотыми медалями, технические направления в вузах выбирают менее 4% [5].

Для решения данной проблемы необходимо активнее популяризировать инженерное образование со школьного возраста, знакомить школьников с основами инженерного дела посредством возрождения работы технических кружков, кружков конструкторского моделирования, увеличивать количество аудиторных часов на изучение естественно-научных дисциплин, вводить в качестве дополнительных соответствующие специализированные курсы.

Следует отметить и низкий уровень подготовки выпускников. Средний балл ЕГЭ абитуриентов, выбирающих технические вузы, составляет менее 55 баллов, в то время как средний балл по России приближается к 60 [7].

Еще одной из проблем подготовки кадров для высокотехнологичных производств ОПК является разобщенность производства и высшей школы. Высшая школа развивается сама по себе, а высокотехнологичное производство — само по себе. Отсюда возникают взаимные претензии: со стороны предприятий — выпускники вузов плохо подготовлены к работе в высокотехнологичных отраслях, недостаточно хорошо владеют поиском и обработкой информации, современными методами проектирования. Подготовка по инженерным направлениям осуществляется с ориентацией на индустриальное, массовое производство 30–50-летней давности в отрыве от современных реалий. Вузы не обеспечивают формирования у выпускников требуемого набора знаний, навыков, умений и компетенций. Со стороны вузов предприятия не могут четко сформулировать перечень компетенций, которые должны быть сформированы у студентов в процессе обучения. Нет понимания, по каким направлениям и в каком количестве на перспективу будет существовать потребность в кадрах. Полностью отсутствует желание предприятий привлекать вузы к участию в научно-исследовательской и опытно-конструкторской работе.

Однако, несмотря на существующие разногласия, исторически сложился ряд направлений, по которым осуществляется или может осуществляться взаимовыгодное сотрудничество между вузами и организациями высокотехнологичных отраслей ОПК: научная и кадровая сферы.

К научной сфере сотрудничества можно отнести:

- выполнение вузами научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ в интересах предприятий;

- формирование подразделений совместного использования уникального научного и технологического оборудования;

- совместное использование имеющихся теоретических, методологических и производственно-технологических результатов, информационных баз данных, программных средств и комплексов, научного, учебного, конструкторского и производственно-технологического потенциала и других инструментов деятельности;

- создание в вузах специализированных учебно-научных центров, лабораторий, ориентированных на проблематику предприятий и организаций;

- привлечение профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников, бакалавров, специалистов, магистров и аспирантов вуза к научно-исследовательской и опытно-конструкторской деятельности предприятий;

- совместное участие в организации и проведении научно-практических конференций, семинаров, круглых столов, выставок, презентаций по актуальным вопросам развития науки, образования и высокотехнологичного производства;

- совместное участие в работе по внедрению научных разработок и продвижению изделий и программ на рынке.

К кадровой сфере сотрудничества можно отнести:

- реализацию вузами программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников предприятий;

- целевую подготовку специалистов для предприятий;

- кадровое сопровождение внедряемых в производство технологий и разработок;

- повышение квалификации и стажировку профессорско-преподавательского состава в структурных подразделениях предприятий;

- создание на предприятии специальных организационных подразделений вузов (кафедр, учебных полигонов, учебно-демонстрационных центров, учебных баз практик и т.д.);

- привлечение ведущих специалистов предприятий к участию в учебном процессе, работе в государственных аттестационных и экзаменационных комиссиях;

- создание и реализацию совместных проектов и программ;

- совместное проведение мероприятий, способствующих профессиональной ориентации школьников и студентов.

В качестве еще одной проблемы подготовки кадров для высокотехнологичных производств

можно назвать время подготовки. В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» устанавливаются следующие сроки получения образования по очной форме обучения: первая ступень (бакалавриат) — 4 года; вторая ступень — специалитет — 5 лет, магистратура — 2 года; третья ступень (аспирантура) — 3–4 года. Общая продолжительность получения полного высшего образования может составлять от 8 до 10 лет. Однако время жизненного цикла изделий высокотехнологичных производств за последние два десятилетия сократилось в разы. Например, для ракетно-космической отрасли — с 10–15 лет в 90-е гг.,

до 5–7 лет после 2010 г.; для электроники, — соответственно, с 3 лет до года; в области IT-технологий — с 3–4 лет до полугода-года. Таким образом, компетенции выпускника за время обучения успевают отстать от реальных потребностей на несколько лет.

Проведенные исследования кадровых предпочтений предприятий ОПК, по данным Союза машиностроителей России [8], показали, что в современных условиях наиболее востребованы выпускники специалитета, а потребность выпускников бакалавриата соизмерима с отсутствием вообще каких-либо требований к образованию молодого сотрудника (рис. 1).

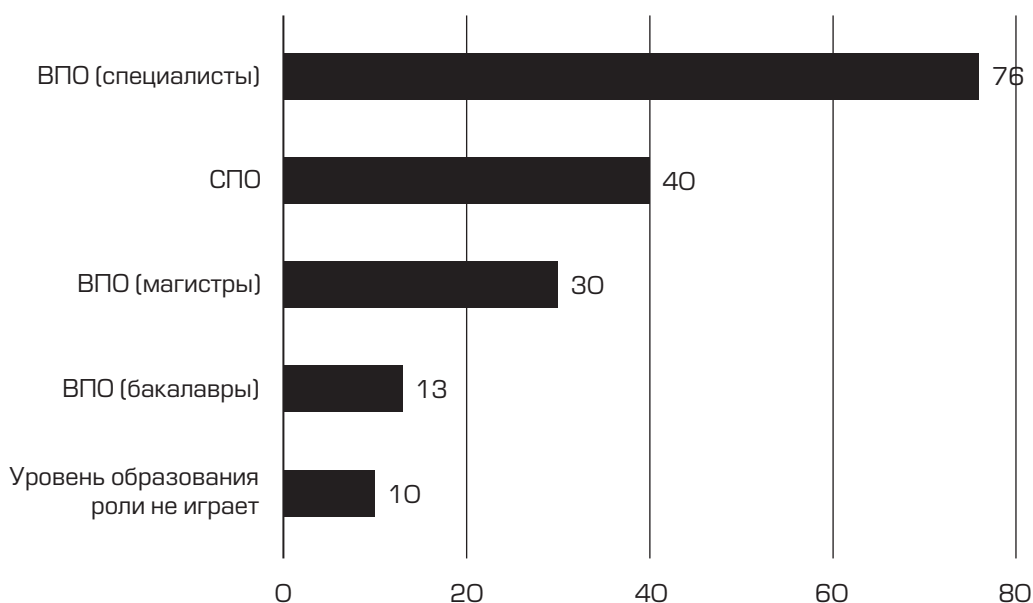


Рис. 1. Кадровые предпочтения предприятий ОПК, в %

Можно сделать вывод, что для высокотехнологичных отраслей ВПК наиболее целесообразно привлекать выпускников специалитета инженеров, у которых за короткий срок обучения формируется требуемый набор знаний, навыков и умений в соответствии с ГОС (второго поколения) для выполнения профессиональных обязанностей, включающих:

- разработку эскизных, технических и рабочих проектов для сложных и средней сложности изделий с использованием средств автоматизации проектирования, передового опыта разработки конкурентоспособных изделий и соблюдением соответствия разрабатываемых конструкций техническим заданиям, стандартам, нормам охраны труда, экономической технологии производства, а также применением стандар-

тизованных и унифицированных деталей и сборочных единиц;

- проведение патентных исследований и определение показателей технического уровня проектируемых изделий;

- составление кинематических схем, общих компоновок и теоретических увязок отдельных элементов конструкций на основании принципиальных схем и эскизных проектов;

- проверка рабочих проектов и осуществление контроля чертежей по специальности или профилю работы;

- проведение технических расчетов по проектам, а также технико-экономического и функционально-стоимостного анализа эффективности проектируемых конструкций;

- расчет рисков при разработке новых изделий, составление инструкций по эксплу-

атации, пояснительных записок к ним, карт технического уровня, паспортов (в том числе патентных и лицензионных), программ испытаний, технических условий, извещений об изменениях в ранее разработанных чертежах и другой технической документации;

— участие в монтаже, наладке, испытаниях и сдаче в эксплуатацию опытных образцов изделий, узлов, систем и деталей.

Отсюда вытекает следующая проблема: предприятия не могут сформулировать перечень компетенций, которыми должен обладать выпускник. Если в ГОС (второго поколения) были прописаны наборы знаний, навыков и умений выпускника, например для инженерных специальностей — проведение патентных исследований и определение показателей технического уровня проектируемых изделий, то в ФГОС (третьего поколения) формулируются компетенции. Например, общепрофессиональная компетенция 1 (ОПК-1) для направления подготовки 11.03.01. Радиотехника трактуется следующим образом: «способность представлять адекватную современному уровню знаний научную картину мира на основе знания основных положений, законов и методов естественных наук и математики». Предприятию достаточно сложно предположить, что может быть сформировано в понимании этой компетенции у выпускника вуза.

Очевидно, что одним из важных факторов повышения качества подготовки специалистов, соответствия их профессионального уровня современным требованиям является разработка и внедрение федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения.

Требования новых ФГОС должны обеспечить высокий уровень конкурентоспособности выпускников учреждений профессионального образования за счет постоянной ориентации образовательных программ на критерии профессиональной квалификации работников, предъявляемые на рынке труда, повысить их профессиональную гибкость и мобильность, позволить объединить интересы работодателей, учреждений профессионального образования и выпускников образовательных учреждений. В этой связи целесообразно поручить формирование профессиональных и общепрофессиональных компетенций ФГОС предприятиям и организациям, министерствам и ведомствам, а также профессиональным, общественным объединениям и объединениям представителей работодателей.

Если предположить, что все вышеперечисленные проблемы будут решены, то возникает следующая: по каким критериям определить образовательное учреждение для подготовки специалистов. Из более 650 функционирующих в настоящее время государственных образовательных учреждений высшего образования подготовку для высокотехнологичных производств ОПК по оборонным специальностям ведут более 120 вузов и филиалов по 152 направлениям подготовки и специальностям [9].

С целью выбора образовательного учреждения для подготовки кадров целесообразно провести многофакторный анализ организации подготовки специалистов по определению:

— потребностей подразделений в специалистах с высшим образованием по направлениям подготовки и специальностям на 2015–2017 гг.;

— целевой подготовки в период с 2011 по 2015 г.;

— вузов, выпускники которых стали сотрудниками тематических подразделений;

— территориальной расположенности вузов;

— областей аккредитации вузов и контрольных цифр приема абитуриентов в 2014/15 учебном году на востребованные организацией направления подготовки и специальности.

Однако даже после проведения такого анализа решение задачи остается неоднозначным. Например, по одному из наиболее востребованных в высокотехнологичных производствах ОПК направлению подготовки — 11.05.01. Радиоэлектронные системы и комплексы — обучение проводится в 3 вузах Москвы: Московском авиационном институте (Национальный исследовательский университет), Национальном исследовательском университете «МЭИ» и МГТУ им. Н.Э. Баумана. Существует необходимость выстраивания системы прогнозирования долгосрочной кадровой политики предприятий и организаций ОПК, которая должна быть основана на систематических аналитических исследованиях этих предприятий и организаций.

Следует отметить, что работодатели должны принимать активное участие не только в разработке образовательных программ, но и при формировании мотивации, и закреплении молодых специалистов на предприятиях. Большое значение для подобной работы имеет личность руководителя, возглавляющего работу с молодыми специалистами, и, как следствие, возникает необходимость создания

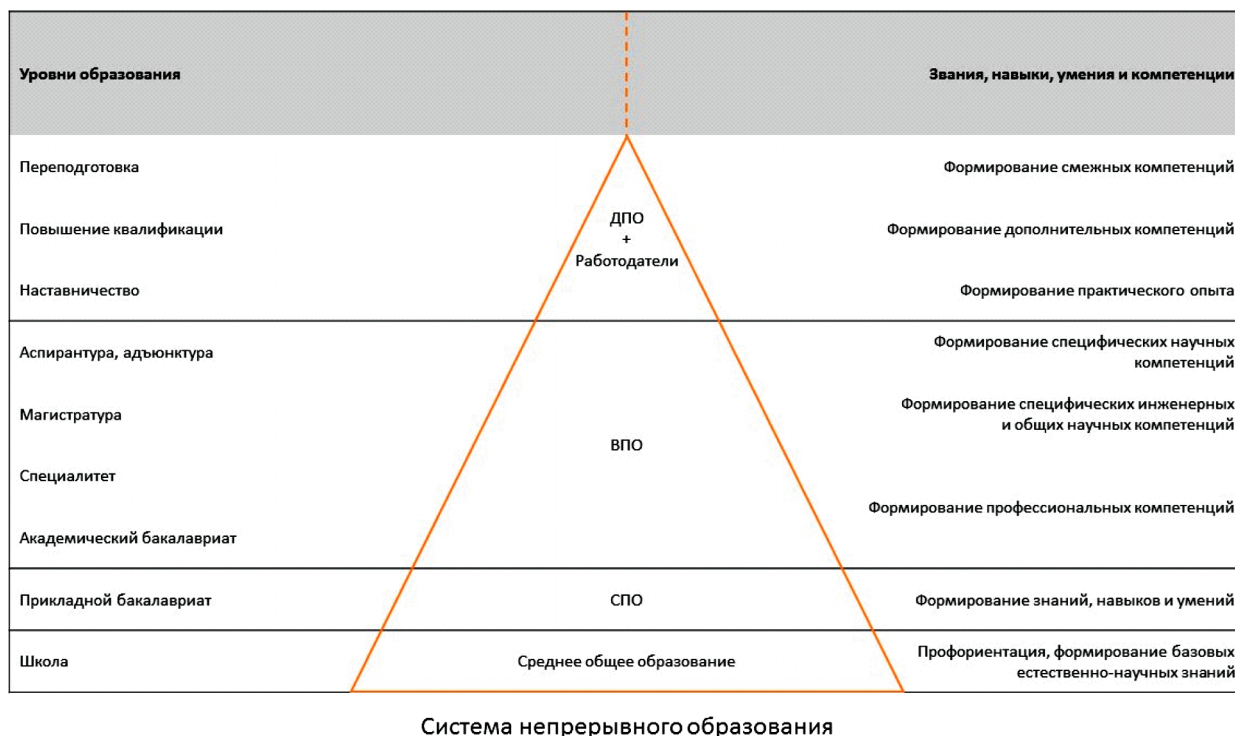


Рис. 2. Модель непрерывного образования для предприятий высокотехнологичных отраслей

профессионального стандарта для первого лица по работе с персоналом. Кроме того, для закрепления молодых специалистов на высокотехнологичных производствах ОПК необходимо внедрение системы непрерывного образования и формирование мотивации [10], чтобы ответить на вопрос «Зачем и для чего работают молодые специалисты, кем они могут стать в случае успешной работы?».

На рисунке 2 представлена модель российского непрерывного образования для высокотехнологичных отраслей, увязанная с существующими уровнями образования и получаемыми знаниями и компетенциями [11].

Задача обеспечения опережающего научно-технического задела для серийного производства перспективных систем вооружения и военной техники, производства в необходимом количестве и с высоким качеством требует наличия кадрового ресурса. Тесное взаимодействие вузов и предприятий следует рассматривать как один из основных ресурсов повышения качества образования, обеспечение практико-ориентированной подготовки специалистов ОПК, создания инновационной среды в вузах и на предприятиях ОПК. Роль образовательных учреждений заключается не только в подготовке специалистов, но и в со-

действии развитию инновационных производств в целом и активном участии в реализации инновационных проектов.

Таким образом, можно говорить о необходимости синергии образования, бизнеса и науки для эффективного функционирования высокотехнологичных производств ОПК, ориентированных на постоянную инновационную активность.

1. Владимир Путин поставил задачи перед оборонно-промышленным комплексом страны [Электронный ресурс]. — URL: <http://trueinform.ru/modules.php?name=News&sid=7264>.
2. Григорьев С. Н., Кутин А. А., Схиртладзе А. Г. Подготовка технологов для модернизации машиностроительного комплекса России // Справочник. Инженерный журнал с приложением. — 2011. — № 5. — С. 1820.
3. Будущее открыто. Состояние инноваций в 2015 г. Thomson Reuters. — С. 5.
4. Госплан по подготовке кадров для космической отрасли [Электронный ресурс]. — URL: http://profrazy.ru/show/czSGMf-MAZM/gosplan_po_podgotovke_kadrov_dlya_kosmicheskoy_otrasli.html#sthash.6LPglWvj.dpuf
5. Как найти Королева? [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.rg.ru/2013/04/11/kosmos.html>.
6. Тюлин А. Е., Ожиганов Э. Н., Корнеев В. П. Методика рейтинговой оценки эффективности использования человеческого капитала // Экономика и предпринимательство. — 2014. — № 12—3 (53—3). — С. 183—191.
7. Без решения кадровой проблемы все планы по индустриализации останутся пустым звуком. [Элек-



- тронный ресурс]. — URL: <http://www.mashportal.ru/career-26160.aspx>.
8. Григорьев С. Н., Еленева Ю. Я. Подготовка кадров оборонно-промышленного комплекса России: проблемы и пути их решения // Высшее образование в России. — 2013. — № 6. — С. 3–11.
 9. Перечень профессий и специальностей ОПК (бакалавриат, специалитет, магистратура) [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.roscosmos.ru/205/1/>.
 10. Римская О. Н., Кранбихлер В. С. Непрерывное образование для кадров высокотехнологичных отраслей экономики России // Экономика и предпринимательство. — 2014. — № 10 (51). — С. 268–270.
 11. Инновационные технологии в науке и образовании : материалы III Международ. науч.-практ. конф. (г. Чебоксары, 23 октября 2015 г.). — Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — № 3 (3). — 368 с.

УДК/UDC 378.1

С. И. Осипова

S. Osipova

СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ РОЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВОЧНО-ВНЕДРЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

THE DESIGN-IMPLEMENT COMPETENCE FORMATION OF THE FUTURE ENGINEER AND ITS BACKBONE ROLE

На основе анализа требований стандартов Всемирной инициативы CDIO определен значимый результат образования инженера в виде сформированности проектировочно-внедренческой компетентности (ПВК) как способности и готовности будущего инженера к осуществлению полного цикла создания продуктов и систем в соответствии с алгоритмом: задумай — спроектируй — реализуй — применяй. Определена и содержательно описана структура ПВК, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты. Обосновано, что ПВК удовлетворяет требованиям многомерности, междисциплинарности, многофункциональности, надпредметности и, следовательно, является ключевой для деятельности инженера. Представлена структура дисциплины «Введение в инжиниринг», реализуемой в инновационной ООП по направлению «Металлургия» в Сибирском федеральном университете, обоснована ее ценностно-смысловая и системообразующая роль в формировании ПВК.

On the basis of the analysis of the requirements of the worldwide CDIO Initiative the authors determine the significance of the Design-Implement Competence (DIC) formation in a future engineer the ability and willingness to implement the creation of products and systems of the complete cycle in accordance with the algorithm: conceive — design — implement — operate. The DIC structure is grounded and instructively described. It is

shown that DIC fulfills the requirements of multidimensionality, interdisciplinarity, overdisciplinarity, multifunctionality and consequently is a key point for the engineer's work. The innovative Basic Educational Program (BEP) "Introduction into Engineering its structure, semantic and significant value in DIC formation" is presented in the course of "Metallurgy" in Siberian Federal University.

Ключевые слова: инжиниринг, дисциплина «Введение в инжиниринг», цели, функции, содержание модулей дисциплин, трудоемкость.

Keywords: engineering, the subject «Introduction into Engineering», purpose, function, content modules, complexity.

Динамизм и нестабильность во всех сферах жизнедеятельности общества являются определяющими факторами современного развития. Действие этих факторов прогнозирует неустойчивость и неопределенность не только настоящего, но и будущего и ставит перед образованием инновационную задачу подготовки человека к жизни в этой ускоряющейся и углубляющейся изменчивости мира.

Адаптация к неопределенному будущему предполагает способность человека предвидеть его основные черты, которую можно назвать проективным взглядом. Проективный взгляд на неопределенное будущее, в основе которого лежат знания закономерностей и тенденций современного мира, позволяет предположить множество вариантов этого будущего

на основе вероятностного моделирования и выбора предпочтительного варианта. Сказанное выше актуализирует проблему поиска новых способов эффективного решения проблем в условиях неопределенности. Соглашаясь с Е.Ю. Игнатъевой в том, что «если динамизм вводит в действие принцип инновационности как атрибут времени, то проектность определяет основную форму его реализации» [1].

Проектная парадигма образования, отвечая на вызовы современности, предполагает вовлечение студентов в проектирование как творческую деятельность по реконструкции проблемной ситуации в ситуацию профессиональной проблемы и созданию продукта, ее разрешающего. Студент реализует себя как активный субъект жизнедеятельности, ведущий самостоятельный поиск, генерирующий идеи, реализующий творческие замыслы, осуществляющий самоконтроль и самооценку результатов и процесса своей деятельности.

В этих условиях формируются проектное сознание, проектная культура, являющиеся самостоятельными и значимыми характеристиками продуктивной профессиональной деятельности.

Инновационная образовательная стратегия подготовки современных инженеров, обеспечивающая формирование способности и готовности выпускников вузов к успешной профессиональной деятельности, связывается с их подготовкой к реализации полного технологического цикла от зарождения идеи к проектированию с последующим созданием и применением полученного продукта [2].

Несмотря на то, что такая идея не является абсолютно новой для российского инженерного образования, концепция Всемирной инициативы CDIO придает этой идее комплексно-системное оформление, распространяясь на все формы учебной деятельности и все разделы образовательной программы. В этих условиях определяется главный результат образовательного процесса подготовки будущих инженеров — сформированность компетентности как способности и готовности будущего инженера к осуществлению полного цикла создания продуктов и систем в соответствии с алгоритмом: *задумай — спроектируй — реализуй — применяй*. Содержательный смысл такой компетентности будущего инженера позволяет ее назвать проектировочно-внедренческой компетентностью (ПВК). Конкретизация требований к формированию ПВК для различных направлений подготовки представлена в со-

ответствующих ФГОС ВПО 3+, зависит от требований производства, дополняется и раскрывается в требованиях к соответствующим компетентностям CDIO Syllabus [4].

Опираясь на современный уровень развития компетентностного подхода, определим ПВК как интегрированное динамическое личностное качество будущего бакалавра технико-технологической направленности, определяющее продуктивность его профессиональной деятельности и проявляющееся в осознании смысла и значимости проектировочно-внедренческой деятельности в инженерной работе (мотивационно-ценностный компонент), владении специальными знаниями и умениями (когнитивный компонент), обоснованном выборе и оптимизации проектных решений в случае их многовариантности (деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты) [5; 6].

ПВК удовлетворяет требованиям многомерности, междисциплинарности, многофункциональности, надпредметности, то есть «относится к общему метапредметному содержанию образования» (А.В. Хуторской) и, следовательно, является ключевой в деятельности инженера [6], что само по себе подчеркивает значимость ее формирования в образовательном процессе.

Опираясь на понимание ПВК как деятельностной характеристики будущего бакалавра технико-технологической направленности, важно раскрыть содержание мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов для ориентации и использования потенциала образовательного процесса на формирование ПВК. Для этой цели рассмотрим требования к формируемым компетентностям [4; 8].

Мотивационно-ценностный компонент ПВК выполняет ценностно-смысловую функцию и характеризует понимание будущим бакалавром социальной значимости инженерной деятельности, роли и ответственности инженера, влияния инженерной деятельности на общество и окружающую среду, современных отношений в мире техники и технологии. Названные компетенции в структуре мотивационно-ценностного компонента ПВК обозначены ФГОС ВПО 3+ как ОК-1, а соответствующие компетенции CDIO представляются компетенциями 2.5.4; 4.1.1; 4.1.2.

Когнитивный компонент ПВК базируется на соответствующем интеллектуальном развитии студента, владении основными методами познания (анализ, синтез, систематизация,

обобщение, абстрагирование, моделирование, классификация, установление причинно-следственных связей — ПК-1 ФГОС ВПО 3+), которые определяют развитие целостное (2.3.1 CDIO), креативное (2.4.3 CDIO), критическое (2.4.4 CDIO), творческое (4.7.2 CDIO) мышление.

Необходимым условием развития в образовательном процессе ПВК является наличие у студента определенного базиса предметных и межпредметных знаний фундаментальных и профессиональных дисциплин (ОПК-1, ОПК-2, ОПК-3, ОПК-4 ФГОС ВПО 3+; 1.1, 2.1, 2.3 CDIO), методов проектирования и управления проектами (ОПК-4 ФГОС ВПО 3+; 4.3 CDIO) с использованием новых, в том числе и информационно-коммуникационных технологий (ОК-2, ОК-4 ФГОС ВПО 3+; 3.2.4, 4.8.5 CDIO).

Деятельностный компонент ПВК раскрывается через следующие сформированные способности:

- анализировать технико-технологическую профессиональную ситуацию и формировать комплексную инженерную проблему (ОК-1 ФГОС ВПО 3+; 2.5.3, 4.1.5, 2.4.1, 4.7.1 CDIO);

- определять степень проработанности проблемы в научной литературе и инженерной практике, осуществляя информационный поиск по выявлению теоретических и практических предпосылок ее решения другими авторами (ОК-1, ОК-3 ФГОС ВПО 3+; 2.2.2, 2.5.4, 4.1.3, 4.1.4, 4.1.5, 4.8.6 CDIO);

- выдвигать идеи по решению поставленной проблемы в ходе проектной деятельности на основе выявленных предпосылок с учетом инновационности технико-технологической ситуации, конкретизировать цель проекта (ОК-1, ОК-5 ФГОС ВПО 3+; 2.2.1, 4.7.3, 4.7.4, 4.7.8 CDIO);

- обосновывать критерии оценки выдвигаемых идей по решению проблемы и оценки результатов проектной деятельности (ОК-2 ФГОС ВПО 3+; 4.2.7, 4.8.2, 4.8.4, 3.2.10, 4.2.4 CDIO);

- проводить анализ выдвинутых идей, обосновывать и осуществлять оптимальный выбор в случае допустимости многовариантных подходов к решению проблемы по обоснованным критериям (ОК-1 ФГОС ВПО 3+; 2.3.1, 2.5.3, 4.1.3, 4.2.7, 4.7.5, 4.2.2, 4.8.4, 3.2.9, 4.2.1 CDIO);

- структурировать процесс решения проблемы, выделяя пошаговые задачи проекта, подлежащие решению по реализации идеи (ОК-2 ФГОС ВПО 3+; 4.7.6, 4.8.7, 4.8.5, 2.4.7, 4.7.8 CDIO);

- осуществлять проектирование на основе знаний методов проектирования (ОК-2 ФГОС ВПО 3+; 4.7.6 CDIO).

Рефлексивно-оценочный компонент ПВК раскрывается в способности:

- осуществлять текущую рефлексия хода проектной деятельности на основе выявления продуктивных способов проектной деятельности;

- операционную рефлексия при восстановлении и анализе этапов проектной деятельности;

- результатную (итоговую) рефлексия, связанную с оценкой соответствия продукта проектной деятельности поставленным задачам и целям проекта;

- прогнозировать последствия реализации проекта, учитывать возможные риски (ОК-1, ОК-2 ФГОС ВПО 3+; 2.5.3, 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3, 4.2.7, 4.7.6, 4.7.7 CDIO).

Несмотря на то, что ПВК понимается нами как интегративная личностная характеристика, считаем целесообразно особо выделить ее личностный компонент.

Ниже представлена содержательная характеристика этого компонента, которая, с нашей точки зрения, обоснует оправданность его отдельного рассмотрения.

Личностный компонент ПВК характеризует студента, во-первых, как субъекта образовательного процесса с присущими ему атрибутами: способностью к выявлению проблем и парадоксов, определению целей и задач деятельности, проявлению инициативы и готовности к деятельности, в том числе и к принятию решений в условиях неопределенности (ОК-4, ОК-5 ФГОС ВПО 3+; 2.4.1, 4.7.1 CDIO), настойчивостью в достижении цели (ОК-5 ФГОС ВПО 3+; 2.4.2 CDIO), осуществлению рефлексии результатов и процесса деятельности. Естественной характеристикой личности является то, что она находится в состоянии непрерывного развития, которое сопровождается самопознанием и самосознанием (ОК-1 ФГОС ВПО 3+; 2.4.5 CDIO), стремлением к самосовершенствованию в течение всей жизни (ОК-5 ФГОС ВПО 3+; 2.4.6 CDIO), усвоением продуктивных методов организации интеллектуальной деятельности с учетом имеющихся ресурсов (ОК-5 ФГОС ВПО 3+; 2.4.7, 4.7.3, 4.7.4 CDIO). Современное наукоемкое производство требует командных форм разрешения проблем, поэтому способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия, является важной составляющей продуктивной профессиональной деятельности будущего бакалавра технико-технологической направленности и выражается в формировании эффек-

тивной команды для решения определенной проблемы (технические и междисциплинарные команды), управлении ею, управлении эффективной коммуникационной стратегией, формами коммуникации, способностью вести переговоры, достигать компромисса, разрешать возникающие конфликты (ОК-4 ФГОС ВПО 3+: 3.1.1, 3.1.2, 3.1.5, 3.2.1–3.2.8 CDIO).

Представленное выше содержательное наполнение компонентов ПВК определяет сложный процесс ее формирования и предъявляет требования к дисциплинам учебного плана, способствующим ее формированию. Подготовка бакалавров технико-технологической направленности осуществляется в течение всей профессиональной подготовки. Овладению студентами проектировочно-внедренческой деятельностью будет способствовать, во-первых, дисциплина «введение в инжиниринг» (стандарт 4 CDIO), а во-вторых, — приобретение опыта проектной деятельности при изучении дисциплин профессионального блока, а также дисциплин гуманитарного и естественно-научного циклов. Рассматривая инжиниринг как совокупность интеллектуальных видов деятельности, ориентированной на получение оптимальных результатов в рамках имеющихся ресурсов, связанных с реализацией полного технологического цикла создания продуктов и систем, осуществление конструкторских работ по ее созданию и внедрению в производство, определим значимую роль дисциплины «введение в инжиниринг» в формировании ПВК. При обосновании структуры и содержания дисциплины «введение в инжиниринг» исходим, во-первых, из необходимости обеспечения формирования определенных выше компонентов ПВК, во-вторых, необходимой и достаточной трудоемкости каждого модуля, в-третьих, целесообразной последовательности модулей и место их в учебном плане.

В учебном плане подготовки бакалавров набора 2014 г. института цветных металлов и материаловедения дисциплина «введение в инжиниринг» представлена в составе и последовательности следующих модулей:

— Введение в инженерное дело (История металлургии. Введение в инженерную деятельность. Научные основы интеллектуальной деятельности) (1-й семестр);

— Информационные ресурсы (Стратегия изучения источников. Структурирование информации. Корректное заимствование. Оформление текстов, докладов и статей) (2-й семестр);

— Профессиональная культура (Психология. Язык делового общения) (3-й семестр);

— Методы инженерного проектирования (4-й семестр);

— ТРИЗ (5-й семестр);

— Стратегическое управление технологиями (общие принципы инжиниринга) (6-й семестр).

Такое построение дисциплины позволит, во-первых, выполнить ценностно-смысловую функцию посредством формирования у будущего бакалавра понимания смысла и значимости инженерной деятельности, роли и ответственности инженера, влияние инженерной деятельности на общество и окружающую среду, современных отношений в мире техники и технологии; во-вторых, осуществляя методологическое сопровождение процесса формирования ПВК, выполнить системообразующую функцию, синтезируя на методологическом уровне опыт практической проектной деятельности, приобретаемой студентами в ходе профессиональной подготовки.

Реализация дисциплины «введение в инжиниринг» показала возросшую активность студентов в проектной деятельности, в представлении результатов индивидуальных и командных проектов в форме докладов на проектной неделе, проводимой в каждом семестре в соответствии с учебным планом подготовки бакалавров.

1. Игнатъева Е. Ю. Компетентностный подход в менеджменте знаний вуза // Интеграция образования. — 2007. — № 1(46). — С. 35–40.
2. Международный семинар по вопросам инноваций и реформированию инженерного образования «Всемирная инициатива CDIO»: материалы для участников семинара / под ред. Н. М. Золотаревой, А. Ю. Умарова. — М.: Изд. дом МИСиС, 2011. — 60 с.
3. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: инф.-метод. издание / пер. с англ. и ред. А. И. Чучалина, Т. С. Петровской, Е. С. Кулюкиной. — Томск: Изд-во ТПУ, 2011. — 17 с.
4. Всемирная инициатива CDIO. Планируемые результаты обучения (CDIO Syllabus): инф.-метод. издание / пер. с англ. и ред. А. И. Чучалина, Т. С. Петровской, Е. С. Кулюкиной. — Томск: Изд-во ТПУ, 2011. — 22 с.
5. Дреер Р. Применение принципов проектного образования в программах бакалавриата // Высшее образование в России. — 2013. — № 2. — С. 46–49.
6. Осипова С. И., Ерцкина Е. Б. Формирование проектно-конструкторской компетентности студентов — будущих инженеров в образовательном процессе // Сибирский педагогический журнал. — 2007. — № 14. — С. 154–160.
7. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 12 декабря. — URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
8. ФГОС ВПО по направлению подготовки 150400 «Металлургия (квалификация (степень) «бакалавр»)» [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 21 дек. 2009 г. № 757. — URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/m757.html.

**СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ:
ОТ ЯВЛЕНИЯ К СУЩНОСТИ****MODERN UNIVERSITY:
FROM PHENOMENON TO ESSENCE**

Представлены трансформация сущности университета в процессе исторического развития и ее современные проявления, определяющие различные позиции университетов в мировом рейтинге. Разработана формулировка сущности современного университета как пространства высокой концентрации передового интеллекта, насыщенного духом и энергией познания и превращения новых представлений в эффекты общества. Показана тройственная структура сущности университета и выделены ее уровни проявления: сущий, подобный, отдаленный и видимый. Приведены разработанные формулировки сущностей системных элементов университета, отражающие высокую степень отдаленности от них фактических явлений этих элементов в российских университетах начала XXI века. Отдаленность от сущностей по всем уровням иерархии университетов определяет низкую конкурентоспособность отечественных вузов на мировом рынке образования.

The authors discuss the transformation of the essence of University in the process of historical development and its current manifestations that define the different positions of the universities in the world ranking. The article developed formulation of the essence of modern University as an area of high concentration of intellect, permeated by the spirit and energy of cognition and transformation of new ideas into the effects of society. It also analyzes the triple structure of university essence and its levels of manifestation: real, similar, remote and visible, as well as the formulation of the entities of system elements of University, reflecting a high degree of remoteness from them the current phenomena of these elements in Russian universities at the beginning of XXI century. The distance from entities at all levels of the hierarchy of University determines the low competitiveness of national universities in the global education market.

Ключевые слова: университет, познание, сущность, явление, противоречие, конкурентоспособность.

Keywords: university, cognition, essence, phenomenon, contradiction, competitiveness.

Низкая конкурентоспособность российских вузов на мировом научно-образовательном рынке объясняет то, что лишь 15 университетов включены в мировой рейтинг «QS World University Ranking» и заняли в нем по итогам 2012 г. позиции со 116 (МГУ) по 600 (АлтГУ). Причины такого положения многочисленны, они широко анализируются и подробно описываются в российской научной литературе [1–5].

Конкурентоспособность университета определяется многими факторами, условиями, состояниями. Их улучшение, совершенствование ведет к сохранению или повышению конкурентоспособности. Прорывное, существенное повышение уровня конкурентоспособности требует сущностных обновлений. Сущность как философская категория выступает противоположностью явлению. Если явление постигается органами чувств человека, то сущность, внутреннее содержание объекта, открывается лишь разуму. Увидеть за большим количеством университетов, различных по размеру, набору факультетов и институтов, специализации, функциям, истории и т.д., то общее, что лежит в основе каждого из них, — сущность — представляет большую теоретическую и практическую ценность, так как позволяет перейти от поверхностных улучшений к обоснованному коренному обновлению такой важнейшей организации человека.

Происхождением слова «университет» человечество обязано латыни. В переводе оно означает «совокупность учащихся и учащихся». В дальнейшем определение слова «университет» наполнялось новыми смыслами, отражающими развитие потребности общества в такой организации людей (табл. 1).

Таблица 1

Толкование понятия «университет»

Источник	Определение	Примечание
Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. Современная версия. — М.: Эксмо, 2002. — С. 589	Университет — первоначально корпорация учащихся и учащихся, организованная на правах полного самоуправления. Впоследствии университеты видоизменились в высшие образовательные учреждения, разделенные на факультеты, в которых систематически объединено изучение отдельных отраслей знания	От лат. Universitas doctorum et scholarium
Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. — 20-е изд., стереотип. — М.: Рус. яз., 1989. — С. 681	Университет — высшее учебное заведение и научное учреждение с различными естественно-математическими и гуманитарными отделениями (факультетами)	
Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. — 4-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1986. — С. 1386	Университет — высшее учебно-научное заведение, в котором ведется подготовка специалистов по фундаментальным и многим прикладным наукам, различным отраслям народного хозяйства и культуры. Университет, как правило, осуществляет научную работу	От лат. Universitas — совокупность
Всемирная хартия университетов [2]	Университеты являются центрами культуры, знаний и исследований, которые создают, изучают, оценивают и передают культуру с помощью исследований и обучения	

Университеты возникли в XI–XIII вв. в Италии (Болонья, Салерно, Падуя), Франции (Париж), Испании (Саламанка, Севилья) и Англии (Оксфорд, Кембридж) как продолжение античных школ мудрости [6]. Обучение в университетах того времени проходило в два этапа. На первом из них (3–4 года) обучение состояло в овладении семью «свободными искусствами»: грамматика, риторика, логика, арифметика, геометрия, музыка и астрономия. Единой программы обучения тогда не существовало, и «студизус» мог изучать любые предметы в течение неопределенного времени. Нередко обучение растягивалось на долгие годы, студенты переходили из одного университета в другой (благодаря единому языку обучения (латыни) границ для них фактически не существовало) в поисках редких книг или лучших профессоров, прерывали обучение, устраиваясь на работу, чтобы скопить денег на новый курс и т.д. После овладения семью «свободными искусствами» студент мог перейти ко второму этапу обучения. Оно проходило на одном из высших факультетов, которые, как правило, специализировались в одной из трех дисциплин: богословие, медицина или юриспруденция [7].

В конце XIX в. в европейских университетах стала наблюдаться смена классической модели преподавания. Появлялись новые науки, проводились все более глубокие научные исследования, создавались оборудованные приборами и устройствами лаборатории. Развитие средств производства требовало новых специалистов, новых учебных дисциплин, воз-

растал интерес к естественным и техническим наукам и ослабевал к гуманитарным. Одновременно высшее образование становилось доступнее широким слоям населения, усиливалась рациональная, практическая сторона образования, правила рынка диктовали свои условия во всех сферах жизни человека.

Современные университеты представляют собой мощные научные центры, специализирующиеся в той или иной области наук, обучающие тысячи студентов из разных стран на основе интернационализации преподавательского персонала, применения информационных и компьютерных технологий. Они также уделяют внимание быту своих студентов, в том числе вопросам питания, банковского обслуживания, о возможности подработать в свободное от учебы время и о досуге. Кроме того, составляющими университетов являются библиотеки, типографии, спортивные центры, студенческие объединения, компьютерные классы и лаборатории. В структуре многих классических университетов также имеются собственные ботанические сады, астрономические обсерватории, бизнес-инкубаторы и университетские клиники. Многие аграрные университеты работают как учебно-научно-практические комплексы, в состав которых входят учебно-опытные хозяйства, опытные фермы.

Сущность университета, его назначение, принято выражать в виде миссии. «Основной миссией университета является развитие интеллекта и духовности, рассматриваемых в качестве конечных целей университетского образования», — писал Дж. Г. Ньюмен [8]. Проанализиру-

ем миссии современных университетов, расположенных как на территории России, так и за ее пределами. Для достоверности выборки будем использовать данные по российским универси-

тетам, расположенным в западной, центральной и восточной частях страны. Отражение понимания менеджмента университетов, их назначения, сущности показано в таблице 2.

Таблица 2

Формулировки миссий ряда российских университетов

Университет	Источник*	Формулировка миссии
МГУ	http://www.msu.ru/projects/pr2020/docs/slovo.pdf	Храня верность миссии Московского университета, определенной Императрицей Елизаветой I в Указе от 23 (12) января 1755 г. об учреждении Московского университета как «просвещение народов ... к пользе общего жития Человеческого, ... к благополучию всего отечества», Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова подтверждает ее истинность в историческом контексте XXI в. Московский университет осознает, что дальнейшая реализация его миссии потребует гармоничного применения глобальных образовательных тенденций на фундаменте национальной образовательной идентичности через развитие традиций университета как интегратора научных, образовательных, экономических и социальных процессов и распространение культурной среды университета как эталона российского общества
МИСиС	http://www.misis.ru/tabid/85/Default.aspx	Миссия — служение России и ее национальной безопасности путем: подготовки кадров с мировым уровнем профессиональной и социальной компетентности, повышения их квалификации; инновационной деятельности в металлургии и материаловедении
НИ ТПУ	http://tpu.ru/today/meet-tpu/mission/	Миссия Национального исследовательского Томского политехнического университета: повышать конкурентоспособность страны, обеспечивая за счет интернационализации и интеграции исследований, образования и практики подготовку инженерной элиты, генерацию новых знаний, инновационных идей и создание ресурсоэффективных технологий.
НИ ТГУ	http://www.tsu.ru/content/common/missiya.php	Национальный исследовательский Томский государственный университет как университет исследовательского типа видит свою миссию в сохранении и приумножении духовных ценностей человечества, в получении и распространении передовых знаний и информации, в опережающей подготовке интеллектуальной элиты общества на основе интеграции учебного процесса, фундаментальных научных исследований и инновационных подходов
КузГТУ	http://kuzstu.ru/university/workplans/files/prog_sr_1220.pdf Разработана в 2011 г.	Миссия — укрепление и развитие человеческого потенциала ведущего угольного региона России на основе консолидации ресурсов и возможностей университета с ключевыми предприятиями региона в образовательной, научно-инновационной и международной деятельности
СФУ	http://www.sfu-kras.ru/about	Развитие интеллектуального капитала и опережающего наукоемкого образования, обеспечивающее устойчивое повышение качества жизни населения Сибири на основе подготовки высококвалифицированных кадров, способных к творческой и практической деятельности, и генерации глобально значимых знаний и технологий, направление на расширение экономического потенциала и мировой конкурентоспособности базовых отраслей региональной экономики
СибГАУ	http://www.sibsau.ru/index.php/obshchaya-informatsiya/missiya	Сибирский государственный аэрокосмический университет имени академика М.Ф. Решетнева — ведущий вуз в области подготовки инженерных кадров для высокотехнологичных отраслей промышленности — видит свою миссию в формировании и удовлетворении интеллектуальных, научно-образовательных и нравственных потребностей личности, общества и государства, в качественной подготовке высокопрофессиональных специалистов и научных кадров, способных ставить и решать актуальные научные, производственные и социально-экономические задачи, активно участвовать в создании инновационной структуры наукоемкого и высокотехнологичного производства, в укреплении экономического потенциала Красноярского края, Сибирского региона и России
ИГУ (Иркутский госуниверситет)	http://isu.ru/ru/about/docs/about_info/MissionIrkutskGU2011.pdf январь 2015 г.	Продвигать знания и обучать студентов в научно-технологических и гуманитарных сферах так, чтобы они служили своему дому и своему Отечеству в мире XXI в., сохраняли и бережно использовали на благо общества уникальные природные ресурсы Байкальской Сибири, генерировали и воплощали в жизнь новые идеи, а также сочетали в себе индивидуальную ответственность и целостность личности с интеллектуальной вовлеченностью и ориентацией на большие дела

*Дата обращения к источникам — декабрь 2014 г. — январь 2015 г.

Окончание таблицы 2

ДВФУ	http://www.dvfu.ru/missia январь 2015 г.	Образованием и просвещением, приумножением научных знаний и созданием новых технологий способствовать взаимопониманию и сотрудничеству стран Азиатско-Тихоокеанского региона, их социальному и культурному процветанию, развитию молодого человека
ТОГУ	http://pnu.edu.ru/ru/about/programm/ январь 2015 г.	Миссия Тихоокеанского государственного университета — комплексное кадровое и научное обеспечение социально-экономического и международного развития Дальнего Востока на основе создания новых научных, образовательных и культурных ценностей, углубления интеграции в образовательное пространство России

Для сравнения приведены формулировки миссий некоторых зарубежных университетов-лидеров мирового образовательного рынка по итогам 2013 г. (табл. 3) [9].

Таблица 3

Формулировки миссий ряда зарубежных университетов

Университет	Источник*	Формулировка миссии (цели) и ключевая информация
Массачусетский технологический университет (США, основан в 1861 г.) (1-е место)	http://mitstory.mit.edu/	Миссия MIT — продвижение знаний и обучения студентов в области науки, техники и других областях науки, которые наилучшим образом будут служить нации и миру в XXI в. Мы стремимся развивать в каждом из членов сообщества MIT способность и страсть к работе с умом, творчески и эффективно на благо человечества. Обучение не в манипуляциях и мгновенных деталях науки, которые можно применить лишь на практике, а в знании и понимании всех основных научных принципов с их объяснениями. В MIT хотят видеть тех, кто готов рисковать, брать на себя ответственность, проявлять инициативу, работать в команде, нестандартно мыслить и постоянно задавать себе и миру вопросы. В общем, это университет для пытливых умов
Кембриджский университет (Великобритания) (основан в 1209 г.) (3-е место)	http://www.old.misis.ru/ru/121/ctl/Details/mid/4327/ItemID/3141	Миссией Кембриджского университета является вклад в развитие общества через стремление к достижению наивысшего мирового уровня в образовании, обучении и исследованиях
Оксфордский университет (Великобритания) (5-е место)	http://edu.msyst.org/oxsfordskij-universitet/	Подготовка элиты для управления страной
Стэнфордский университет (США) (7-е место)	http://www.slideshare.net/VladimirBakhrushin/ss-29630910	Главная цель — предоставление студентам квалификации, необходимой для личного успеха и непосредственной пользы в жизни. Другие цели — содействие общественному благосостоянию путем влияния в интересах человечества и цивилизации; обучение благам свободы, регулируемым законом; воспитание любви и уважения к великим принципам правительства, отражающим неотъемлемые права человека на жизнь, свободу и стремление к счастью
Калифорнийский технологический институт (Caltech) (США, основан в 1891 г.) (8-е место)	http://www.caltech.edu/	Миссией Калифорнийского технологического института является расширение человеческого знания и принесение пользы обществу посредством изучения интегрированного образования. Мы исследуем наиболее сложные, фундаментальные задачи науки и техники в сингулярно-коллегиальной, междисциплинарной атмосфере, а также в обучении выдающихся студентов, чтобы выпускать творческих членов общества
Принстонский университет (США, основан в 1746 г.) (9-е место)	http://www.princeton.edu/main/about/	Образование в Принстоне — это сочетание наук и искусств, ориентированных на исследования. Хотя каждый факультет имеет свои собственные требования, все студенты должны прослушать определенное количество гуманитарных курсов, которые выходят за рамки их узкой специализации и позволяют получить универсальные знания и навыки. Приоритет научных исследований для Принстонского университета очень высок. Новости из университетских лабораторий, включая последние научные достижения, регулярно оглашаются на официальном сайте университета

*Дата обращения к источникам — январь 2015 г.

Анализ миссий российских университетов показывает, что уже при формулировании своего назначения университеты нацеливаются на различные уровни полезности обществу: региональный, национальный, — и лишь несколько университетов (МГУ, ТГУ) видят свою полезность для человечества в целом. Зарубежные университеты из первой десятки мирового рейтинга определяют свое предназначение полезностью нации и всему миру. Лидер мирового образования — Массачусетский технологический университет — видит предназначенность не только «... в обучении науке,

которую можно применить лишь на практике, а в знании и понимании всех основных научных принципов с их объяснениями».

Надо понимать, что миссия есть выражение желаемого состояния и положения университета в обществе, его суперцель. Реальные состояния университетов значительно отличаются от «миссионных» и еще дальше от сущностных. Степень проявления сущности того или иного университета различна, она определяет разницу их конкурентоспособности и возможности размещения на поле мирового рынка образования (рис. 1).

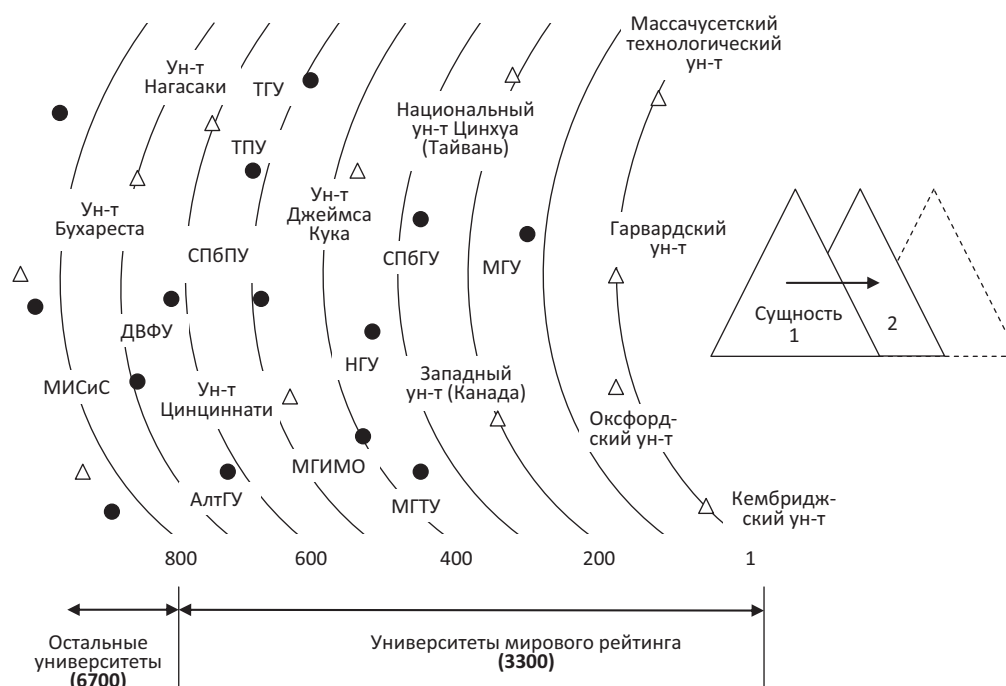


Рис. 1. Сущность университета и ее текущие проявления

Сущность, внутреннее содержание университета, является устойчивой, но не застывшей философской категорией. Исторический экскурс позволяет выделить пионерную **сущность (1)** университета (с появления их на Земле в XI в. и вплоть до XX в.) и современную **сущность (2)** университета.

Сущность 1 университета на протяжении девяти веков заключалась в универсальности предоставляемых им знаний, развитии свободомыслия и гражданственности, формировании культурного мировоззрения, духовном и моральном совершенствовании личности, ее социализации. Выразителями сущности университета того времени являются выдающиеся мыслители, такие как Дж. Ньюмен, И. Г. Фихте, В. Гумбольдт, Я. Каменский, К. Ясперс [8; 10].

Данную сущность можно охарактеризовать как **гуманитарную, духовную**.

Как отражение происходящих в обществе перемен, вызванных промышленной революцией, фрагментацией и углублением науки, усилением роли естественных и технических наук, их профессионализацией и рационализацией, на смену прежнему содержанию университета в XX в. пришла **прагматическая сущность (2)**, которая заключается в глубокой специализации знаний, их коммерциализации, возрастающей прагматике, обслуживании корпоративной культуры «высокого качества», подготовке компетентных выпускников, бюрократизации образовательного процесса [11–17].

Анализ, обобщение и осмысление миссий и сущностей университетов позволяют по-

знать тройственную структуру сущности понятия «университет». С философских позиций сущность университета представляется как единство таких его свойств (качеств), как дух, интеллект, энергия (рис. 2).

С современной точки зрения университет является пространством высокой концентрации передового интеллекта, насыщенного духом и энергией познания, и превращения новых представлений в эффекты общества. В качестве духа в применении к сущности университета понимается внутренняя сила, настрой, устремленность персонала на свободное познание и созидание, вследствие чего появляются устремленность, убежденность и вера в себя. Под интеллектом рассматривается общая способность человека к восприятию действительности, мышлению, воображению новых представлений и идей. Энергия выступает как деятельность, активность в постижении действительности, генерации нового, его претворении в результаты с необходимым обществу темпом и эффектом.

В зависимости от качества, количества, отношений и связей составляющих сущности она обретает различные и множественные (в мире около 10000 университетов) проявления в конкретных университетах, их функциях, состояниях. Состояние явления определяет степень его близости, соответствия сущности. Для характеристики степени соответствия университета-явления его сущности предлагаются уровни: сущий; подобный; отдаленный, видимый (рис. 3).

Уровень сущности университета выступает недостижимым идеалом, абсолютом, вечной целью. Проявление конкретного университета в первом приближении можно оценить

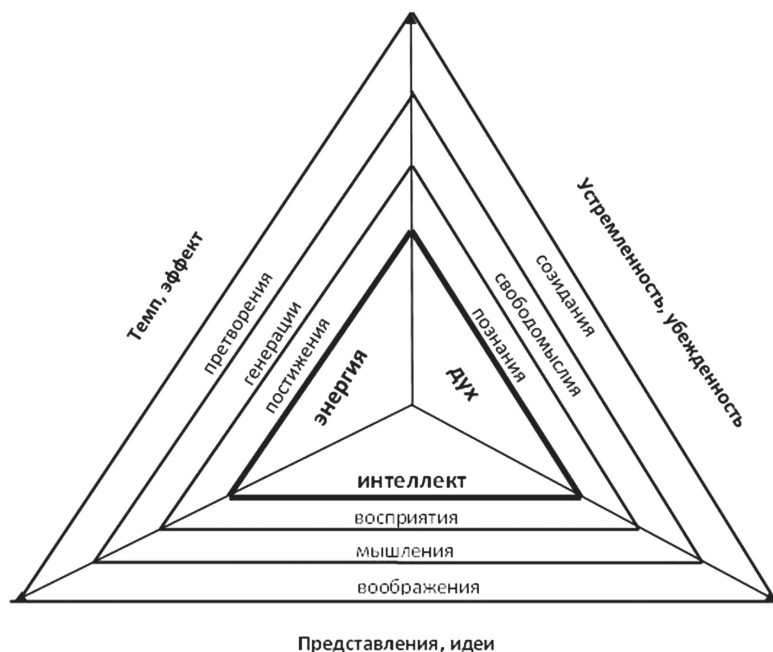


Рис. 2. Тройственная структура сущности университета

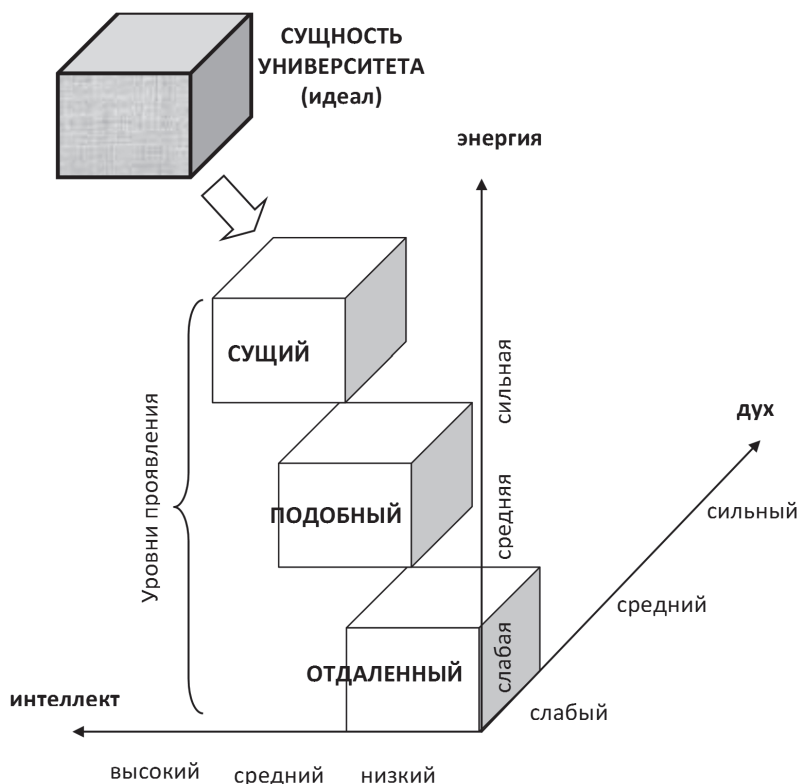


Рис. 3. Уровни проявления сущности университета

по качеству элементов сущности: высокое, среднее, низкое. Уровню «сущий» соответствует университет, имеющий все составляющие на высоком уровне. Уровень «подобный» характерен для университета со средними оценками качества структурных компонентов сущности. При слабом духе, интеллекте и энергии университет находится на отдаленном от истинного (идеального) уровне. Другие сочетания качества структурных элементов сущности явления «университет» определяют промежуточные от уровневых положения.

Некоторые российские университеты «проявлены» и пребывают на уровне ниже нижнего. Это уровень видимости, ложной сущности, когда дух, интеллект или энергия находятся в подавленном, растерянном состоянии или отсутствуют совсем. Такие университеты существуют лишь как конторы по продаже дипломов о высшем образовании.

Диалектическое развитие конкретного университета требует диагностики его как явления и выработки стратегии изменения через последовательную смену состояний по направлению от текущего проявления к сущностному. Пости-

жение же сущности, в свою очередь, позволяет перенести его содержание в явление, уточняя и развивая его. Образами желаемого овладения сущностью для российских университетов могут служить передовые университеты мира.

Оценка сущностного состояния университета начинается с анализа и диагностики сущности всех системных элементов организации на каждом иерархическом уровне. Пример такой экспертной оценки для одного из университетов Сибири, в сравнении с лидерами мирового рейтинга, представлен на рисунке 4.

Сущностный анализ сибирских университетов, в частности кузбасских, томских, красноярских и других, показывает, что в этих организациях сохраняется низкий уровень духа, интеллекта и энергии познания, не соответствующий требованиям устойчивого существования и развития в высококонкурентной среде мирового образовательного рынка. Несмотря на победные отчеты руководителей, обильное перечисление сделанного, активные презентации программ повышения конкурентоспособности и прочее, характерными для многих вузов являются состояния неопреде-

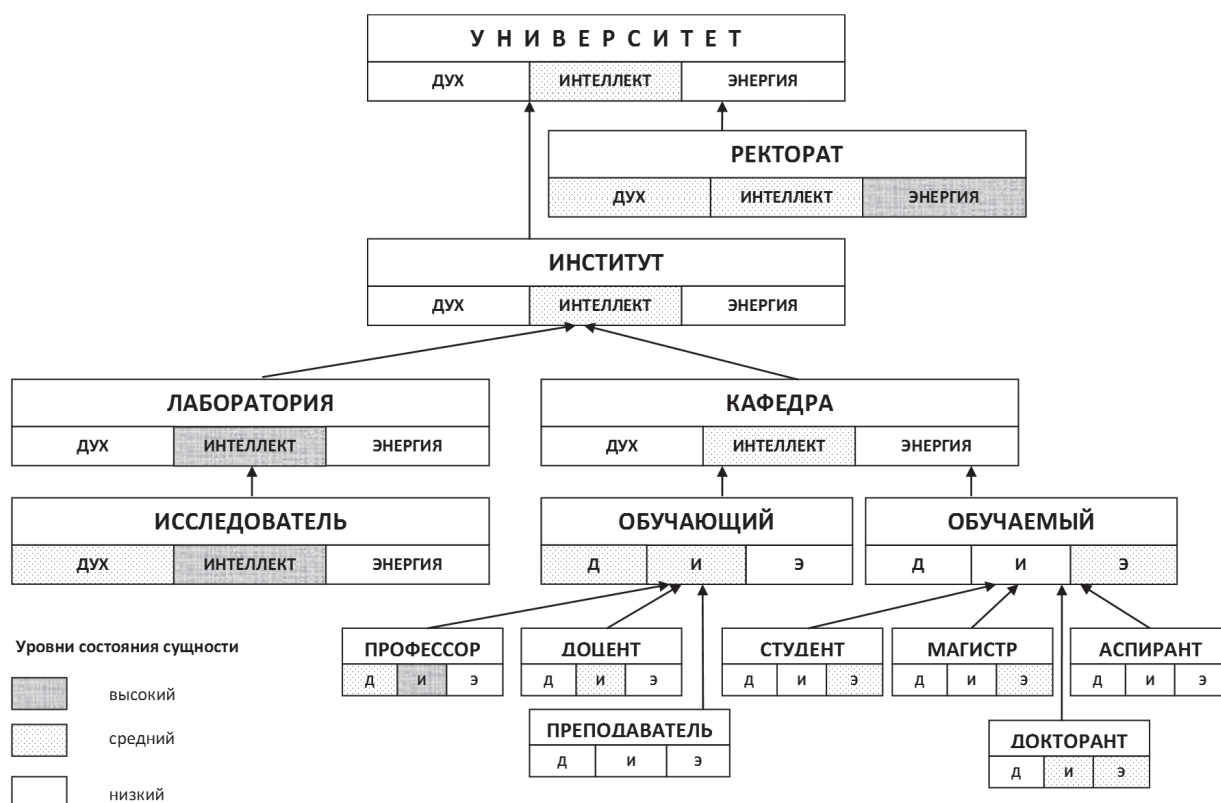


Рис. 4. Оценка состояния структурных элементов сущности университета по уровням его иерархии

ленности, обреченности персонала, обманутых ожиданий студентов. Действенное повышение конкурентоспособности, доступности ресурсов, жизнеспособности организации требует сущностного обновления университетов.

С целью повышения конкурентоспособности университета на основе сущностного обновления его системных элементов разработаны формулировки сущностей по уровням организации (табл. 4).

Таблица 4

Проявления сущностей университета в российском образовании начала XXI в.

Объект	Краткое выражение диалектических противоположностей	
	сущности	явления
Университет	Пространство высокой концентрации передового интеллекта, насыщенного духом и энергией познания, и превращения новых представлений в эффекты общества	Высшее учебно-научное заведение, в котором ведется подготовка специалистов по фундаментальным и многим прикладным наукам, различным отраслям народного хозяйства и культуры [18]
Системные элементы: — ученый совет — ректорат — институт — лаборатория	Орган совместного нахождения стратегических решений и их утверждения Духовный, идейный и целевой катализатор обновления университета. Разработчик и проводник стратегии. Распределитель ресурсов по системам университета Организатор познавательного процесса по своему научному направлению Структура научного познания, неведомого человечеству в выделенном секторе действительности. Носитель познавательного духа и энергии для обновления представлений и опережающих предложений обществу	Инструмент легализации позиции и решений ректората Исполнитель распоряжений Минобрнауки. Орган больше тактического и оперативного управления. Концентратор и распределитель ресурсов по всем уровням университета Организатор финансово-хозяйственной деятельности коллектива Штатно укомплектованный и оснащенный коллектив ученых, организованно решающий научные задачи по заданной тематике
Исследователь	Пассионарный познаватель действительности и методов ее преобразования	Исследователь порученной проблемы и разработчик научных путей ее решения
Кафедра	Сообщество комплементарных ученых, преобразующее научные достижения в передовые учебные курсы, пособия, лекции и семинары. Носитель образовательной культуры института	Штатная совокупность преподавателей разных специализаций и квалификаций, штампующая из абитуриентов дипломированных выпускников. Место трудоустройства преподавателей
Аудитория	Пространство, обустроенное для эффективного превращения познания одного в интеллектуальные приращения многих и вдохновения их на самопознание изучаемого предмета	Пространство, оборудованное средствами мультимедиа и приборами для проведения лекций и семинарских занятий
Преподаватель	Объясняющий доступно понятие сложные явления действительности и с интересом научающий познанию других	Лектор и ведущий семинаров. Экзаменатор
Студент	Устремленный на развитие глубины познания и оригинальности представления, овладение научного способа мышления, освоение навыков решения типовых задач по специальности	Устремленный на получение диплома о высшем образовании

Предлагаемые характеристики сущностей элементов университета позволяют выявить удаленность от них текущих явлений. Значительное отклонение явлений от сущностей выступает главным препятствием на пути повышения качества и конкурентоспособности университета. Качество университета интегрируется и определяется тем, насколько соответствуют сущности текущие ее проявления на всех организационных уровнях [19]. Разработка программы повышения

конкурентоспособности университета (действия, их последовательность и сроки) требует предварительной выработки методов приближения явления к сущности по каждому элементу системы на основе целевого развития структурных составляющих сущности: дух, интеллект, энергия.

Таким образом, исследование сущности университета и ее проявлений позволило выявить основу низкой конкурентоспособности современных российских университетов. Уста-

новлено, что структуру сущности университета формирует единство духа, интеллекта и энергии персонала, которые у российских университетов существенно отличаются от наличествующих в университетах-лидерах мирового рынка образования. С сущностной точки зрения университет является пространством высокой концентрации передового интеллекта, насыщенного духом, энергией познания и превращения новых представлений в эффекты общества.

По степени отдаления от сущности университеты пребывают на уровнях проявлений: сущий, подобный, отдаленный и видимый. Уровень проявления университета является интегральным выражением явлений сущности всех его системных элементов по иерархическим уровням. Разработанные формулировки сущностей системных элементов российского университета начала XXI в. позволяют понять высокую степень отдаленности их текущих проявлений. Установленные диалектические противоречия противоположностей «сущность — явление» дают возможность осмысленно подойти к разработке методологической базы повышения конкурентоспособности университета.

1. Князев Е. А., Дрантусова Н. В. Институциональная динамика в российском высшем образовании: механизмы и траектории // Университетское управление: практика и анализ. — 2013. — № 11. — С. 6–17.
2. Бахрушин В. Миссия университетов [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.slideshare.net/VladimirBakhrushin/ss-29630910>.
3. Прокопенко С. А. Вуз: маркетинговая философия // Высшее образование в России. — 2005. — № 10. — С. 122–128.
4. Прокопенко С. А. Вуз: от обучения студентов — к их раз-

- витию / Университетское управление: практика и анализ. — 2007. — № 5 (51). — С. 36–42.
5. Черноиваненко Е. М. Идея университета и идея универсального знания [Электронный ресурс]. — URL: <https://sites.google.com/a/chernoivanenko-em.info/blog/home/universitet/idea-universiteta>.
6. Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. Современная версия. — М.: Изд-во Эксмо, 2002. — С. 589.
7. Википедия [Электронный ресурс]. — URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D3%ED%E8%E2%E5%F0%F1%E8%F2%E5%F2>.
8. Ньюмен Дж. Г. Идея университета. — Минск, 2006.
9. QS World University Rankings 2013 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2013>.
10. Ясперс К. Идея университета [Электронный ресурс]. — URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/14888/1/Идея%20университета1.pdf>.
11. Барнет Р. Осмысление университета // Alma Mater. Вестник высшей школы. — 2008. — № 6. — С. 46–56.
12. Хосе Ортега-и-Гассет. Миссия университета // Отечественные записки. — 2002. — № 2.
13. Согомонов А. Назад, в университет! // Отечественные записки. — 2002. — № 2.
14. Ивахненко Е. Н. Философский факультет в условиях наступления академического капитализма // Высшее образование в России. — 2013. — № 2. — С. 62–73.
15. Дамянова Л. Т. Опыт европейских стран в создании нового типа университетов // Креативная экономика. — 2013. — № 12 (84). — С. 95–101.
16. Винокуров Е. Ю. Идея университета: свобода, универсальность, моральность // Культурный слой. Исследования по истории европейской культуры: сб. науч. тр. / КРМОО «Центр «Молодежь за свободу слова». — Калининград, 2000. — С. 3–6.
17. Колесникова Е. Ю. Идея университета и его миссия: классические и современные интерпретации // Южно-Российский форум. — 2012. — № 2 (5). — С. 63–70.
18. Советский энциклопедический словарь // гл. ред. А. М. Прохоров. — 4-е изд. — М.: Сов. энциклопедия. 1986. — С. 1386.
19. Прокопенко С. А. Современной угольной промышленности Кузбасса — обновленный технический университет // Уголь. — 2005. — № 12. — С. 48–51.

УДК/UDC 377

О. А. Подольский, В. А. Погожина

O. Podolskiy, V. Pogozhina

АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ И ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ ВНЕШНЕЙ ОЦЕНКИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ON THE QUALITY OF EDUCATION: REFLECTIONS ON THE CURRENT STATUS AND POTENTIAL FOR THE DEVELOPMENT OF EXTERNAL ASSESSMENT TOOL OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Оценка качества образования в настоящее время является одним из актуальных вопросов развития не только системы образования,

но и экономики страны в целом. В настоящий момент в РФ начинает зарождаться система новых инструментов эффективной внешней

оценки качества СПО. В нее входят такие механизмы и инструменты, как различные системы аккредитации, и инновационные проекты, например WorldSkills. В данной работе авторы попытаются ответить на вопрос, достаточно ли существующих механизмов для того, чтобы гарантировать должный уровень качества образования, его признание не только со стороны государства, но также со стороны рынка труда и широкой общественности.

Assessment of the quality of education is currently one of the most important issues concerning development not only the education system, but the economy as a whole. Currently, the new system of efficient external quality assessment tools starts to emerge in Russia. It includes such mechanisms and tools as different accreditation systems, and innovative projects, such as WorldSkills. In this paper, the authors make an attempt to answer the question of whether existing mechanisms are able to ensure the proper level of quality of education, which would be recognized not only by the government, but also by the labour market and the general public.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, система аккредитации, качество образования, внешняя оценка качества образования.

Keywords: secondary vocational education, the accreditation system, the quality of education, an external assessment of the quality of education.

Оценка качества образования в настоящее время является одним из актуальных вопросов развития не только системы образования, но и экономики страны в целом. Сегодня система оценки образовательных организаций достаточно развита, по большей части она основывается на оценке качества образования. Определение термина «качество образования» было предложено в проекте Кодекса Российской Федерации об образовании и определялось как «способность образовательного процесса удовлетворять потребности организаций, учреждений, общества и государства в квалифицированных кадрах, а также удовлетворять потребности обучающихся в таком уровне знаний, умений и навыков, который позволит им быть востребованными профессиональной средой, успешно адаптироваться к социальной жизни, быть полезными обществу и государству» [1, с. 23].

Основные потребители рынка образования (работодатели, студенты и государство), без-

условно, заинтересованы в высоком качестве образования. Тем не менее, каждый из этих заказчиков имеет свои конкретные интересы, следовательно, подходы к оценке результатов обучения могут различаться. Выпускник считает образование качественным, если оно повышает его конкурентоспособность на рынке труда. Работодателя при приеме выпускников на работу в первую очередь интересует не соответствие их уровня подготовки требованиям ФГОС, а профессиональная компетентность в эффективной реализации трудовых функций, способность ориентироваться в рабочей обстановке, решать возникающие проблемы, принимать обоснованные решения, критически их оценивать и отвечать за них [2].

В данной статье рассмотрена проблема внешней оценки качества среднего профессионального образования в Российской Федерации. В результате проведенного анализа авторы попытаются ответить на вопрос, являются ли существующие механизмы достаточными для обеспечения гарантии качества предоставляемого образования и признания этого качества рынком труда и широкой общественностью.

В момент перехода России к рыночной экономике явным образом не удавалось определить объективные и внятные требования, предъявляемые рынком труда к выпускникам учебных заведений. Вследствие этого государство и образовательные учреждения начали оценивать качество образования как степень соответствия подготовки выпускников требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Таким образом, оценка качества, реализованная посредством государственной аккредитации образовательных программ и учебных заведений в РФ, направлена исключительно на контроль знаний выпускника в соответствии с образовательной программой, ее критерии крайне зыбко связаны с требованиями работодателей и рынка труда и не ориентированы на оценку готовности выпускника к профессиональной деятельности [3].

Основным нормативным документом, регламентирующим систему оценки качества образования в учебном заведении, является программа управления качеством обучения, включающая в себя: информационно-аналитическое обоснование программы, структуру управления качеством образования в колледже, механизм управления качеством образования, технологическую карту мониторинга [4].

Вместе с этим сегодня происходит полномасштабная реформа системы российского об-

разования. Первым этапом этого процесса стал федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Этот документ установил предпосылки для создания новой системы управления качеством, где не только государство имеет возможность оценивать качество образования в образовательном учреждении, но также существует возможность иных подходов к аккредитации и оценке.

Согласно вышеуказанному документу, одним из важных аспектов обеспечения информационной открытости системы образования является мониторинг, осуществляемый государственными органами и органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования, органами местного самоуправления, осуществляющими управление в сфере образования [6]. В процессе мониторинга анализу подлежит следующая информация об образовательном учреждении: уровень доступности среднего профессионального образования (СПО); количество обучающихся; содержание образовательных программ; кадровое обеспечение, квалификация преподавательского состава, а также уровень зарплаты педагогических работников; материально-техническое и информационное обеспечение образовательных организаций; доступность СПО лицам с ограниченными возможностями; учебные и внеучебные достижения студентов и выпускников; безопасность при организации обучения; финансово-экономическая деятельность образовательной организации.

В качестве примера можно привести следующие показатели оценки качества предоставления государственной услуги образовательными учреждениями СПО, опубликованные Министерством общего и профессионального образования Ростовской области: процент выпускников, получивших документы об образовании; процент выпускников, продолживших обучение и/или трудоустроившихся по полученной профессии; процент выпускников, получивших дипломы с отличием; процент обоснованных жалоб потребителей услуг, по которым приняты меры [7].

Если говорить о существующих инструментах внешней оценки качества СПО, то в РФ традиционно используется итоговая государственная аттестация. Согласно приказу Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования» № 968 от 16.08.2013,

проведение государственной итоговой аттестации осуществляется самими образовательными организациями. Для определения соответствия результатов освоения студентами образовательных программ итоговая аттестация проводится государственными экзаменационными комиссиями, которые создаются образовательной организацией по каждой образовательной программе СПО, реализуемой той или иной образовательной организацией.

В состав экзаменационной комиссии входят преподаватели образовательной организации, а также сторонние лица из других организаций, например преподаватели, представители работодателей или их объединений по профилю подготовки выпускников. Итоговая государственная аттестация в обязательном порядке предусматривает защиту выпускной квалификационной работы и государственный экзамен (на усмотрение образовательной организации). Решения государственных экзаменационных комиссий принимаются большинством голосов [8].

Организация экзаменационных испытаний в рамках СПО по форме аналогична итоговой государственной аттестации в системе высшего образования. Они представляют собой квалификационный экзамен, состоящий из практической квалификационной работы и проверки теоретических знаний в пределах квалификационных требований. Согласно последним исследованиям, традиционные формы контроля порождают ряд проблем, которые заставляют усомниться в результатах оценки качества образования, которое государственная аттестация призвана контролировать. Основная серьезная проблема заключается в крайней субъективности итоговой оценки. Например, часто при выборе научного руководителя практической квалификационной работы студент ориентируется не на интересную и перспективную тему исследования, а на имя и статус научного руководителя, так как, согласно многолетним наблюдениям, именно научный руководитель и его репутация в итоге играют одну из решающих ролей при защите работы студента [9]. Если говорить об итоговом государственном экзамене, то можно отметить, что экзаменационные билеты составляются преподавателями образовательной организации, что означает оценку преподавателей не объективно необходимым по программе знаниям, умениям и навыкам, а их личную трактовку данных требований, соответствие которой государственным нормам никак не может быть проконтролировано. В государственную комиссию, принимающую реше-

ния о присвоении степени (бакалавра), входят в основном профессорско-преподавательские кадры образовательной организации, что также не добавляет объективности всему процессу оценки знаний и компетенций выпускников. На основании вышесказанного можно сделать вывод, что в данном формате оценки присутствует значительная доля субъективизма. Все вышеперечисленные аспекты не позволяют в полной мере называть данную оценочную процедуру независимой внешней оценкой качества образования.

Управление системой СПО носит государственно-общественный характер [10, ст. 89]. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» расширяет список негосударственных механизмов, направленных на повышение качества образования. Если ранее оговаривались условия проведения государственной аккредитации, общественной аккредитации (ОА) и профессионально-общественной аккредитации (ПОА), то с вступлением в силу нового закона появилась возможность проведения независимой оценки качества образования (НОКО) [10, ст. 95]. Важно отметить, что если государственная аккредитация призвана оценить качество СПО на основании его соответствия требованиям ФГОС, то ОА и ПОА появились в период возрождения российской экономики, когда значимыми стали не только требования государства, но и нужды основных потребителей результатов деятельности образовательных организаций, т.е. работодателей.

Если говорить об общественной аккредитации, то она является признанием соответствия образовательной деятельности учреждения СПО критериям и требованиям российских, иностранных и международных организаций [10, ст. 96]. ОА не может подменять собой государственную аккредитацию, то есть аккредитующие организации не могут проверять образовательное учреждение на соответствие ее деятельности. Государственные стандарты утверждаются федеральными органами государственной власти [10, пп. 6, ч. 1, ст. 6.], и соответствие образовательной деятельности этим стандартам обеспечивается органами государственной власти с помощью процедуры государственной аккредитации, о которой речь шла выше [10, ст. 92].

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» нет точного перечня критериев и требований, на основании которых следует проводить общественную аккредитацию. Эти критерии устанавливаются непосредственно аккредитующими организациями. Кро-

ме того, не предусматриваются возможности изменения этих критериев со стороны органов государственной власти. Общественная аккредитация всегда проводится по инициативе учебного заведения, осуществляющего образовательную деятельность, и возможна исключительно на добровольной основе. Несмотря на то, что ОА может проводиться как российскими, так и зарубежными, международными агентствами, в качестве аккредитующих указаны только общественные организации.

В отличие от ОА профессионально-общественная организация направлена на оценку профессиональных образовательных программ и, соответственно, использует другие критерии оценки. В основе ПОА такие оценочные инструменты, как профессиональные стандарты и требования рынка труда. Необходимо отметить, что в законе не уточняется, что следует понимать под требованиями рынка труда. В данном случае такой подход оправдан, так как позволяет организациям, осуществляющим ПОА, самостоятельно определять критерии оценки. Право на проведение ПОА предоставлено работодателям; объединениям работодателей и организациям, уполномоченным работодателями. Целью ПОА является создание основы для рейтингования работодателями профессиональных образовательных программ и учреждений СПО [10, ст. 96]. Как и ОА, профессионально-общественная организация проводится на добровольной основе. Окончание выпускником учреждения СПО, получившего ПОА, не может рассматриваться как признание образовательных результатов, профессиональных знаний и компетенций выпускников, так как профессионально-общественная организация направлена большей частью на оценку не конкретного студента, а организации в целом.

Согласно законодательству, независимая оценка качества образования ориентирована на установление соответствия предоставляемого образования потребностям лиц, в интересах которых осуществляется образовательная деятельность. Законом предусмотрен инициативный порядок проведения НОКО, что отличает его от типов аккредитаций, описанных выше. В качестве заказчиков могут быть как юридические, так и физические лица. Кроме того, существует возможность проведения НОКО по инициативе организации, осуществляющей оценку качества, а также на основании соответствующих обращений граждан или организаций. НОКО может быть проведена и по инициативе самого учебного заведения.

В этом случае НОКО является своего рода внешним аудитом, цель которого — получить объективное заключение для оптимизации образовательного процесса и повышения конкурентоспособности организации.

Результаты НОКО, как и результаты ОА и ПОА, не могут привести к приостановлению или аннулированию лицензии на осуществление образовательной деятельности, приостановлению или лишению государственной аккредитации, являясь лишь своего рода сигналом для того или иного заинтересованного в процессе образования лица или организации [8].

Проанализировав механизмы внешней оценки учебных учреждений в целом, а также инструменты оценки выпускников в частности, можно сделать предварительный вывод о степени независимости в РФ оценочных инструментов и подходов. Очевидно, что аккредитация образовательной организации в целом проводится на разных уровнях с учетом потребностей и нужд всех заинтересованных лиц (государства, работодателей, широкой общественности). При проведении различных видов аккредитации (даже с учетом исключительно добровольного участия образовательной организации) существует некая гарантия объективности результатов оценки. То есть заведение, успешно прошедшее государственную и негосударственные аккредитации, может на объективных основаниях утверждать, что его структура, образовательные программы и кадровый потенциал предлагают студенту достойный уровень образования, удовлетворяющий как требования государства, так и потребности работодателей. Совершенно противоположную картину можно наблюдать в области индивидуальной оценки качества образования, полученного выпускниками. Существует лишь один формат итоговой оценки качества образования, полученного выпускниками учреждений СПО. Несмотря на то, что в состав экзаменационной комиссии часто входят представители работодателей, сама итоговая аттестация направлена на оценку соответствия полученного образования нормам ФГОС СПО, и, следовательно, все итоговые испытания ориентированы на указанные нормы. Более того, нормативно не предусмотрено никаких дополнительных оценочных мероприятий даже на добровольной основе, которые позволили бы работодателям, как в случае с ПОА, оценить готовность выпускника к работе на их предприятии в соответствии с профессиональными требованиями, предъявляемыми к сотрудникам.

Таким образом, при наличии разносторонней оценки образовательного учреждения, позволяющей за счет своей многоплановости обеспечивать объективное видение сильных и слабых сторон учебного заведения для каждой из целевых аудиторий (государства, работодателей и общественности), в РФ полностью отсутствуют объективные и независимые механизмы индивидуальной оценки выпускников, которая бы гарантировала не только соответствие его знаний и умений нормам ФГОС, но также отвечала бы требованиям работодателей к профессиональной компетентности потенциальных сотрудников.

В настоящий момент в РФ начинает зарождаться система новых инструментов эффективной внешней оценки качества СПО. Признаком нового этапа в развитии СПО можно считать вступление в 2012 г. Российской Федерации в состав международной некоммерческой ассоциации WorldSkills International, целью которой является повышение престижа рабочих профессий и развитие профессионального образования. Команда России участвует в ежегодных всемирных чемпионатах WorldSkills, где принимают участие молодые специалисты рабочих специальностей европейских государств до 25 лет. В 2013 г. в общем командном зачете сборная заняла 11-е место. Но те усилия, которые предпринимают государство, бизнес и система образования в подготовке квалифицированных рабочих кадров, уже сейчас позволяют говорить о том, что в недалеком будущем Россия сможет составить достойную конкуренцию международным лидерам, которые уже многие десятилетия ставят на уровне государства задачу повышения качества квалификации рабочих профессий как стратегически значимую. Распоряжением от 8.10.2014 № 1987-р совместно с Агентством стратегических инициатив (АСИ) был учрежден союз «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия» [11], целью которого является содействие его членам в развитии профессионального образования в соответствии со стандартами международной организации WorldSkills International. Многие регионы страны сразу же активно вступили в движение (работа ведется более чем в 50 регионах). В настоящее время проводятся соревнования как на региональном, так и национальном уровнях [12].

Помимо международных инициатив в РФ также регулярно проводятся федеральные и муниципальные конкурсы профессионального мастерства среди молодых специалистов

[13; 14]. Кроме олимпиад, организованных по инициативе государственных организаций, широко распространены корпоративные конкурсы и олимпиады среди молодых профессионалов по профилю компании [15]. Возрастной ценз на участие устанавливается непосредственно организующей стороной, но, как правило, возраст участников не превышает 35 лет (в некоторых олимпиадах и конкурсах возраст участников ограничен 25 годами). Одним из условий является квалификационный разряд участника, также устанавливаемый организацией в каждом отдельном случае. Победители поощряются благодарственными письмами, грамотами, денежным вознаграждением.

Как правило, олимпиады имеют сходную структуру. Задания для олимпиады предусматривают контроль теоретических знаний конкурсантов на первом этапе соревнования, оценку умений и навыков, посредством решения практико-ориентированных исследовательских профессиональных задач на втором этапе и выполнение производственных практических заданий на завершающем этапе соревнования. Цели проведения подобных мероприятий — содействие развитию системы СПО, представление ее потенциала, формирование эффективно действующей системы профессиональной ориентации, повышение престижа рабочих профессий, а также взаимодействие государственных образовательных учреждений и СПО с работодателями. Олимпиады являются одной из наиболее эффективных методических форм по развитию креативных и познавательных способностей, выработке профессионального опыта обучающихся.

Крайне важно, что в процессе участия в олимпиаде происходит проверяемая практикой самооценка не только содержательной, но и психологической подготовки личности к профессиональной деятельности. Анализ обратной связи участников олимпиад как будущих специалистов о целесообразности их проведения показал, что именно олимпиады способствуют развитию творческого и профессионального мышления, отрабатывают вопросы психологического общения, профессиональной этики, формируют культуру речи [16].

Несмотря на различные инновационные подходы к аккредитации и оценке качества предоставляемого образования, механизмы оценки знаний и компетенций выпускников учебных заведений все еще относятся к прежней системе менеджмента качества. Несмотря на расширение спектра механизмов внешней

оценки качества результатов образования, существующих систем аккредитации до сих пор недостаточно для полноценной оценки образовательных достижений и оценки реальной эффективности образовательных учреждений. Действующие механизмы и инструменты, такие как ОА, ПОА и НОКО, учитывают многие значимые аспекты процесса оценки качества результатов образования, каждый из которых важен для определенного круга заинтересованных лиц (работодателей, государства, общественности). Но все эти механизмы нацелены на нормоориентированный подход, то есть ориентируются на систему контролируемых параметров, устанавливаемых субъектом управления образованием.

Подобный контроль качества «по своему существу является карательным, несущим санкции за несоответствие требованиям, но одновременно подразумевается, что если минимально приемлемый уровень достигнут, то дальнейших усилий для улучшения качества не требуется». Некоторые исследователи (Yorke, 1997; Harvey, 1997) подвергают критике данную форму контроля качества образования, говоря о том, что ее целью должно быть не определение превосходства одних образовательных организаций над другими, а получение последними актуальной информации по состоянию качества образования для дальнейших эффективных преобразований [17]. Согласно мнению экспертов, «... требования будущего предполагают более предусмотрительный подход, где на первом плане по значимости стоят улучшения, а форма отчетности идет далее» [18, с. 16].

Таким образом, ориентация организаций СПО только лишь на соответствие критериям аккредитации не гарантирует признания на рынке труда, не говоря о международном признании качества предоставляемого образования [19]. В настоящий момент необходима разработка таких инструментов оценки знаний и навыков учащихся, которые в полной мере отвечали бы не только ФГОС СПО, но также соответствовали актуальным требованиям работодателей, современным условиям трудовой деятельности, так называемым ключевым компетенциям XXI в. и международным нормам [20].

1. Кодекс Российской Федерации об образовании (проект). — М.: ИПР СПО, 2003.
2. Сергеева Т. А. Механизмы государственно-общественного управления образовательным учреждением: метод. рекомендации. — М.: Проффессионал, 2011.
3. Харьковская Е. В. Общественно-государственная оценка качества образовательных услуг в довузовском про-

- фессиональном образовании // Среднее профессиональное образование. — 2007. — № 11.
4. Ишкова А. Э. Оценка результатов обучения в учреждении среднего профессионального образования // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. — 2013. — № 35(1).
 5. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : фед. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. — Ст. 9, п. 3.
 6. Об осуществлении мониторинга системы образования [Электронный ресурс] : постановление Правительства Российской Федерации от 5 августа 2013 г. № 662. — URL: <http://www.rg.ru/2013/08/19/monitoring-site-dok.html>.
 7. Приложение № 8 к приказу Министерства общего и профессионального образования Ростовской области от 28.12.2009 № 1862 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.rostobr.ru/activity/economic/task/detail.php?ID=1806>.
 8. Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования [Электронный ресурс] : приказ Минобрнауки России от 16 августа 2013 г. № 968. — URL: <http://www.rg.ru/2013/11/13/obrazovanie-dok.html>.
 9. Мельникова Е. П. Организация работы по написанию и защите выпускной квалификационной работы в системе среднего профессионального образования. // Среднее профессиональное образование. — 2014. — № 5.
 10. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : фед. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
 11. Об учреждении союза «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия» [Электронный ресурс] : распоряжение от 8 октября 2014 года № 1987-п. — URL: <http://government.ru/docs/15162/>.
 12. WorldSkills «Олимпиада для рабочих рук» [Электронный ресурс]. — URL: <http://asi.ru/molprof/worldskills/>.
 13. Конкурс профессионального мастерства среди молодых специалистов [Электронный ресурс]. — URL: <http://stroi.mos.ru/konkurs-professionalnogo-masterstva-sredi-molodyh-specialistov>.
 14. «Краевой конкурс «Лучший по профессии» — 2015» [Электронный ресурс] / Главное управление Алтайского края по труду и социальной защите. — URL: <http://www.trud22.ru/partner/kkl/>.
 15. Ежегодный конкурс профессионального мастерства [Электронный ресурс] / Отраслевой центр капитального строительства Росатома (ОЦКС). — URL: <http://www.ocks-rosatoma.ru/wps/wcm/connect/ocks/ocks/activities/lening/ks/>.
 16. Отчет «Всероссийские олимпиады и конкурсы, проведенные на базе Смоленского промышленно-экономического колледжа 2005–2013 гг.» [Электронный ресурс] / Смоленский промышленно-экономический колледж. — URL: <http://spek.keytown.com:81/sites/default/files/meropr/2013/2005-2013.pdf>.
 17. Harvey L. Quality is not free! Quality monitoring alone will not improve quality // Tertiary Education and Management. — 1997. — № 2 (3).
 18. Yorke M. This Way QA? // Quality Assurance in Education. — 1997. — № 5 (2).
 19. Горбашко Е. Обеспечение качества высшего образования: перспективы развития // Стандарты и качество. — 2008. — № 11.
 20. Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. workforce. 2006. [Электронный ресурс]. — URL: http://www.p21.org/storage/documents/FINAL_REPORT_PDF09-29-06.pdf.

УДК/UDC 37:004

А. А. Никитин, А. С. Марковичев, М. П. Пальянов,
А. А. Меденцев, В. А. Овчинников

A. Nikitin, A. Markovichev, M. Palyanov,
A. Medentsev, V. Ovchinnikov

МНОГОУРОВНЕВОЕ ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ЭЛЕКТРОННОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

MULTI-LEVEL INTERACTIVE TRAINING OF GIFTED STUDENTS IN THE SYSTEM OF E-LEARNING

В статье рассмотрена необходимость создания системы электронного дистанционного образования для разноуровневого обучения одаренных обучающихся в интерактивной образовательной среде.

При разработке многоуровневой интерактивной образовательной среды в рамках систе-

мы электронного дистанционного образования одаренных обучающихся обсуждаются ответы на три актуальных вопроса: 1) чему учить? 2) как учить? 3) как учиться?

The article discusses the need for the creation of the system of e-learning (electronic distance education) for different levels of

gifted students in an interactive learning environment.

When developing a multilevel integrative educational environment within the electronic system of distance education of gifted students, the authors consider the answers to three topical questions: 1) what to teach? 2) how to teach? 3) how to learn?

Ключевые слова: мотивация, интерактивная образовательная среда, содержание образования, содержание обучения, средства учебной деятельности, дидактическая цель, учебная задача, обучающие технологии.

Keywords: *motivation, interactive learning environment, educational content, learning content, tools, learning activities, learning objective, training task, training technologies, e-learning.*

Менее чем за 25 лет цифровая революция затронула все области человеческой жизнедеятельности, в том числе и сферу образования. Прежде всего она связана с быстрым развитием современных ИКТ-технологий: мобильной связи, Интернета и компьютерной техники во всем мире. Первые проекты онлайн-образования, стартовавшие еще в 1990-е гг. и связанные с переводом учебных материалов в электронный вид, не привели к каким-либо значительным результатам и кардинальному изменению образовательного процесса. Во многом это было обусловлено тем, что учебный материал в этих обучающих системах не отвечал даже минимальным требованиям к интерактивности. Как правило, его публикация в Интернете представляла собой набор статических pdf-файлов, которые имели разнородные интерфейсы, разную структуру с минимальными средствами интеграции и поиска. Справедливости ради следует отметить, что в отдельных организациях создавались и использовались специализированные веб-платформы, которые были более подготовлены с точки зрения задач распределенной среды и обеспечивали некоторую интерактивность и динамичность выложенного контента. Как правило, это были информационно-справочные системы, лабораторно-практические занятия с удаленным доступом, системы тестирования и т.п.

За последние несколько лет возникли образовательные проекты второго поколения. Появилось множество публикаций о феномене МООС (massive open on-line courses — массовых открытых онлайн-курсов) и ярких приме-

ров из этой сферы — EdX (совместный проект Гарварда, MIT и Беркли), Udacity или Coursera, которая на данный момент объединяет более 4,5 млн обучающихся со всего мира.

Согласно результатам опроса 2012 г. «МА FDFgroup», касающегося отношения российских потребителей к электронному дистанционному образованию, лишь каждый 9-й россиянин имеет опыт прохождения онлайн-курсов, и только 6% высказывают намерение обучаться дистанционно в ближайшие полгода (1% — точно начнут, 5% — вероятно начнут).

Контингент потенциальных сторонников и последователей образовательных инноваций, готовых платить за это собственные деньги, в России крайне мал. Это становится серьезным ограничением для запуска новых образовательных инициатив.

С другой стороны, количество российских участников международных МООС растет — в Coursera обучается более 120000 молодых людей из России, что говорит о хорошем потенциале рынка, динамику которого можно ускорить за счет уникальных решений и инициатив. В частности, выстраивание в стране инфраструктуры под индивидуальные образовательные траектории позволило бы сделать решительный шаг в направлении формирования интерактивного образовательного пространства в системе электронного дистанционного образования.

Целью данной статьи является описание управления учебной деятельностью одаренных обучающихся с помощью дидактических инструментов в условиях многоуровневой интерактивной образовательной среды, формируемой в системе электронного дистанционного образования. Дидактический аспект управления учебной деятельностью заслуживает особого рассмотрения в связи с тем, что многие образовательные организации, внедряющие электронные дистанционные технологии, очень часто ограничивают свою деятельность представлением учебных материалов и онлайн-консультациями, оставляя без внимания дидактические средства, которые позволяют управлять учебной деятельностью.

Поскольку минимум содержания в учебном предмете не структурирован с точки зрения средств учебной деятельности, то это, с одной стороны, является большим препятствием для эффективного обучения одаренных обучающихся в электронных дистанционных системах, а с другой — приводит к редукции методологического ранга элементов образовательного

процесса вплоть до эмпирического, а методов обучения — до репродуктивного, что является серьезной проблемой в деле технологизации образования одаренных обучающихся [7].

Методологическая основа исследования строилась на основе деятельностного подхода. В рамках деятельностного подхода средства учебной деятельности рассматриваются как деятельностное содержание. При этом учитывалась ведущая роль дидактических целей и учебных задач в управлении учебной деятельностью. Кроме того, именно содержание учебной деятельности фигурирует в образовательных стандартах в виде требований к уровню усвоения предметного содержания. Поэтому ключевой посыл состоял в следующем: поскольку элементы осваиваемого содержания отражают иерархию его целей, то можно говорить об их «высоком» или «низком» методологическом ранге: объект — теория — стиль мышления — мировоззрение — культура.

Соответствующие учебные задачи также образуют иерархию: описание — объяснение — моделирование — проект. Для решения учебных задач должны использоваться адекватные им средства учебной деятельности: эмпирическое понятие — теоретическое понятие — познавательная модель — модель процесса познания — система приемов учебной деятельности.

Овладение данной системой средств учебной деятельности происходит в результате управленческого воздействия дидактических целей и учебных задач при работе обучающихся с предметным содержанием в интерактивной образовательной среде. Эта система инструментов учебной деятельности должна выступать ориентировочной основой всех учебных действий обучающихся, а также в качестве важнейшего надпредметного навыка, способствующего самоизменению субъекта учебной деятельности.

В качестве методов для проведения настоящего исследования использовались: теоретический анализ, наблюдение и формирующий эксперимент.

Анализ практики электронного дистанционного обучения показывает, что значительная часть этих обучающих систем оказались несостоятельными по той причине, что их авторы не учитывали особенности деятельности обучаемых. При трактовке обучения как трансляции учебной информации нельзя объяснить многие эмпирически установленные факты, наметить пути исследования этого процесса.

Известно, что имеются различия между сведениями, представляемыми обучающей системой, и знаниями, которые усваиваются обучающимися. Дело тут не только в «помехах» при «приеме» сведений и даже не в особенностях памяти обучающихся. Нельзя понять переход задаваемой извне задачи во внутреннюю, не учитывая собственную деятельность обучающихся, включающую их мотивы, ценностные ориентации и т.п. По поводу того, что обучение не может быть редуцировано до усвоения некоторого объема информации однозначно высказывался один из крупнейших психологов XX в. Л.С. Выготский. По его мнению, суть обучения должна заключаться в обеспечении развития обучающегося путем оснащения его орудиями и «внутренними приемами» совершенствования его интеллектуальных операций. Во многих случаях Л.С. Выготский предпочитал даже говорить об освоении обучающимся различных типов деятельности. Особо следует подчеркнуть, что ученый, не игнорируя огромного значения содержания учебных программ, ставил акцент на структурные и инструментальные аспекты этого содержания. Наряду с этим Л.С. Выготский постоянно подчеркивал, что мысль рождается не из другой мысли, а из мотивационной сферы человеческого сознания. Мотив — побудитель мышления, его регулятор [2].

В поисках удовлетворительного объяснения обучения как передачи информации использовались представления о конкретном виде обучения — сообщении готового знания, или осуществлялось деление методов на активные или пассивные и др. Каждое из таких объяснений обходило стороной реальные факты, толкование которых являлось несостоятельным с психологической точки зрения. В частности, еще в 1964 г. советский психолог Г.С. Костюк подчеркивал, что пассивных методов не бывает, ибо активность обучающегося является необходимым условием обучения.

Кроме того, имеются существенные различия и между понятиями «учебная деятельность» и «познавательная деятельность». Строго говоря, учебную деятельность нельзя рассматривать как частный случай познавательной. Прямым продуктом последней являются новые знания, а происходящие при этом изменения в субъекте выступают как побочный продукт. Общественный смысл познавательной деятельности — это те знания, которые, будучи отчуждены от добывающего их субъекта, становятся достоянием других. Общественный смысл учебной деятельности — это изменения

в самом субъекте. Именно эти изменения составляют прямой ее продукт, и в отрыве от субъекта они утрачивают свое значение.

Очевидно, нельзя достаточно полно описать структуру обучения, не учитывая его механизмов. Описание обучения как системы воспроизводства культуры будет неполным, если не различать в этой системе два вида деятельности — обучающую и учебную.

При традиционной, аудиторной организации учебного процесса доминирует управляемое обучение, при котором учебным процессом руководит преподаватель. Педагог принимает все существенные решения, а обучающиеся должны следовать его указаниям. Поскольку важным компонентом электронного дистанционного обучения является выработка у обучающихся умения самостоятельно управлять процессом собственного мышления, то очевидно, что требуются новые практики обучения и учебной деятельности. Поэтому раскрыть сущность поставленной задачи, особенности взаимодействия между обучающей системой и обучающимися можно только вписав их в рамки *управления учебной деятельностью*.

Рассмотрение электронного дистанционного обучения как *управления учебной деятельностью* позволяет охватить все компоненты и продукты этой деятельности, в том числе и отдаленные. При этом процесс учебной деятельности описывается не на информационном уровне (как процесс переработки информации), а как особая деятельность, в которой обучающийся является субъектом учебной деятельности.

Недостаточность информационного подхода в случае учебной деятельности отчетливо выявляется при описании доопределения обучающимися поставленной перед ними учебной задачи. В рамках информационного подхода доопределение задачи объясняется помехами в переработке информации, при деятельностном подходе оно трактуется как механизм предложенной извне задачи в задачу для субъекта в результате приписывания ей личностного смысла. Доопределение учебной задачи выступает как функция объективных (относящихся к самой задаче, а также требованиям обучающей системы к ее решению) и субъективных факторов. К числу последних относится уровень знаний, умений обучающихся, их способность к научению, а также к рефлексии, построению образа себя и модели обучающей системы, их отношение не только к учебе, но и обучающей системе. В связи

с этим представляется, что рассмотрение обучения как управления учебной деятельностью является ключевым направлением проектирования многоуровневой интерактивной образовательной среды в рамках системы электронного дистанционного образования одаренных **обучающихся** [3].

Интерактивность образовательной среды в электронной системе дистанционного образования заключается в предоставлении возможности обучающимся «взаимодействовать» с объектами, представленными в содержании каждого отдельного модуля, а также общаться между собой по видео-конференц-связи при выполнении совместных проектов. Важно, что именно интерактивность позволяет учащимся «управлять» объектами, создает ощущение причастности к общему делу при осуществлении аудио- и видеокommunikации [1].

В арсенале культуры существует постоянно расширяющийся фонд мощных внешних инструментов (орудия, устройства, технологии), которые поддерживают психические процессы. От зарубок на дереве и узелков на носовом платке до крупных компьютерных банков данных и современных информационных технологий — таково непрекращающееся поступательное движение вперед в сфере развития «психологической технологии». Таким образом, наряду с индивидуальными и естественными памятью и интеллектом существуют внешние и искусственные память и интеллект.

Кроме внешних вспомогательных средств в культуре существуют психологические средства, которые могут быть интериоризованы. К ним относятся все семиотические системы, интеллектуальные приемы средств массовой информации и коммуникации, умственные операции и структуры, модели интеллектуальной деятельности и т. д.

Для того чтобы реализовать сдвиг от управляемой преподавателем учебной деятельности к управляемому обучению в электронных дистанционных системах, образовательный процесс, организованный с помощью этих обучающих систем, должен, не упуская контекстуальные и социальные факторы, представлять собой нечто большее, чем то, чем он являлся. Он должен стать: целенаправленным, индивидуализированным, конкретным, конструктивным, совместным.

Движущей силой развития обучающихся является их деятельность. Учебный же материал как источник интеллектуального развития выступает в этой функции только тогда, когда

обучающийся осуществляет деятельность, направленную на присвоение общественных способностей, опредмеченных в вещественной и знаково-символической формах [6].

Однако само по себе предметное содержание (без целенаправленного формирования приемов учебной деятельности) не может автоматически развивать мышление обучающихся. Оно создает благоприятные предпосылки для формирования мышления, а реализовать их призваны обучающий субъект или обучающая система с помощью специальной обучающей технологии, в основе которой должны лежать последовательность, этапность, системность.

Понимание этого важнейшего условия обучения позволяет разрабатывать операторы, обеспечивающие *построение модели учебной деятельности и ее функционирования* в рамках системы электронного дистанционного образования одаренных обучающихся.

Поэтому для того, чтобы организовать деятельность обучающихся по освоению учебного материала, необходимо определить входные и выходные требования. Например, при изучении биологической темы «Физиология оплодотворения» они могут быть сформулированы следующим образом.

Входные требования:

Для того чтобы освоить данную тему, Вы должны знать понятия: физиология, клетка, хромосома, гамета, яйцепровод, ассимиляция.

Выходные требования:

При успешном освоении темы Вы должны овладеть понятиями: оплодотворение, яйцеклетка, сперматозоид, зигота, лучистый венец, гиалуроновая кислота, фермент гиалуронидаза, избирательность яйцеклетки, полиспермия.

Поскольку содержание изучаемого материала неоднородно и его освоение предполагает организацию разной по характеру деятельности обучающихся, то при определении главной дидактической цели занятия и постановке учебных задач в обучающей системе не должны использоваться такие традиционные формулировки, как «научиться», «познакомиться» и т. д. Цели обучения для занятий в обучающей системе следует определять через результаты обучения, которые должны выражаться в действиях обучающихся. В частности, при изучении темы «Физиология оплодотворения» главная дидактическая цель учебного занятия формулируется следующим образом: «Понять сущность физиологического процесса, лежащего в основе оплодотворения яйцеклетки». В приведенном изложении цели под

пониманием имеется в виду процесс раскрытия изучаемого материала в альтернативной системе. Такое определение понятия «понимание» впервые предложил А. Пуанкаре. Следовательно, сформулированное таким образом содержание цели подразумевает, что показателем понимания изученного материала будет готовность обучающегося преобразовывать материал, например из графической формы в вербальную. Наряду с этим показателем понимания может выступать интерпретация материала обучающимся (краткое изложение, объяснение) или же предположение о дальнейшем ходе явлений или событий. Именно это содержание образования, которое воплощено в форме главной дидактической цели, требуется освоить обучающимся. Затем исходная целостность главной дидактической цели разбивается на ряд более простых учебных задач, которые нужно выполнить конкретными способами учебной деятельности:

1) интерпретировать определение понятия «оплодотворение»;

2) преобразовать графическое содержание рисунка «Строение яйцеклетки» в вербальную форму;

3) пользуясь схемой оплодотворения, определить особенности всех этапов оплодотворения;

4) выявить факторы, способствующие оплодотворению.

Для решения учебных задач должны использоваться адекватные им средства учебной деятельности: эмпирические или теоретические понятия, модели, проекты и другие инструменты.

Таким образом, благодаря поставленным перед обучающимся главной дидактической целью и учебными задачами (цель учебной деятельности, заданная на конкретном предметном материале) разрабатывается сценарий управления учебной деятельностью обучающегося, а учебный процесс приобретает черты целенаправленности [6].

Известно, что успешно обучаться и эффективно решать проблемы может тот, кто способен одновременно осуществлять две функции: решать поставленную учебную задачу и в то же время организовывать и оценивать собственную учебную деятельность, направленную на выполнение задачи (саморегуляция) [5]. Для этого ему необходимо освоить следующие процедуры:

— ориентирование в фактологическом содержании (совершенствование способности

узнавать и описывать объекты или явления, выполнение рецептурных действий];

— планирование хода решения;

— **отслеживание, оценивание и рефлексия собственных действий.**

В частности, чтобы выработать навык саморегуляции по описанию объектов или явлений при чтении текста, обучающийся должен регулярно прерывать процесс чтения, чтобы убедиться в правильности интерпретации прочитанного материала. При традиционном обучении этот навык вырабатывается в процессе ответов обучающихся на вопросы педагога по прочитанному отрывку текста. Современные обучающие системы, используемые в системе электронного дистанционного образования, например Moodle, имеют встроенную опцию банка вопросов, позволяющую создавать вопросы для тестов разных типов. Как правило, для выработки навыка саморегуляции при чтении текста используют вопросы формата «множественный выбор». Вот как выглядит вопрос данного типа для первого отрывка учебного текста по теме «Физиология оплодотворения»:

1. Как называют оплодотворенную клетку?

Выберите правильный ответ:

1) ооплазма;

2) зигота;

3) хромосома.

Обучающийся должен выбрать один ответ, который считает правильным. При верном ответе ему открывается следующий фрагмент учебного текста. В том случае, если ответ дан неправильно, обучающая система Moodle возвращает его к началу первого отрывка учебного текста. Повторное чтение, как правило, протекает более внимательно, что способствует выбору нужного ответа, обеспечивающему автоматический допуск к чтению нового фрагмента текста. Обычно в изучаемой теме содержится несколько таких вопросов. В результате выполнения тестовых заданий, размещенных в определенной последовательности по предметному тексту, обучающиеся, с одной стороны, формируют навык саморегулирования, а с другой — осваивают фактологическое содержание.

В связи с тем, что содержанием образования в деятельностной педагогике выступают содержательно-генетические формы мышления как деятельности, в которые рефлексивно включены знания, умения и навыки, особая роль в развитии мышления при дистанционном обучении принадлежит тем вопросам и заданиям, которые используются для контроля.

Если ориентировать эти очень важные инструменты на выполнение действий изменения, обобщения, сравнения, выделения главного, установления причинно-следственных связей, моделирования в вариантах «от предмета к модели» и обратно, то они будут развивать мышление. При осуществлении этих действий обучающиеся овладевают психологическими механизмами *различия, сходства и соотнесенности*. Поэтому вопросы и задания для самоконтроля в учебном материале «Физиология оплодотворения» определены следующим образом:

1. Сформулируйте собственное определение понятия «оплодотворение».

2. В чем выражается особенность строения лучистого венца яйцеклетки?

3. Установите сходство, которое существует между физиологическими механизмами второго и третьего этапов оплодотворения.

4. Чем отличается избирательность яйцеклетки на третьем этапе оплодотворения от подобного процесса на втором этапе оплодотворения?

5. Какие физиологические механизмы влияют на скорость продвижения мужских половых клеток в половых путях самки и таким образом повышают вероятность оплодотворения яйцеклетки?

Обучающая система Moodle, используемая в электронном дистанционном обучении, позволяет обучающимся давать ответы на подобные вопросы и задания в форме эссе и автоматически доставляет их на проверку педагогу-модератору, который комментирует ответы и проводит их оценку. Оценка, которая выставляется педагогом-модератором, основана на критериях, известных не только педагогу, но и обучающимся. Более того, эти критерии могут вырабатываться и обсуждаться в процессе коммуникаций между обучающимися и педагогом. Результат критериального оценивания отражается в журнале электронного деканата. Комментарии ответа отправляются в виде соответствующего сообщения. И то и другое становится доступным не всем обучающимся, а только конкретной персоне.

Таким образом, при предъявлении учебного материала в рамках предметно-деятельностной структуры овладение средствами учебной деятельности протекает не спонтанно, а идет их целенаправленное формирование в процессе управляемого обучения, что позволяет поэтапно развивать мышление и способности обучающихся.

Современные обучающие системы обеспечивают более широкие возможности для индивидуализированного обучения по сравнению с традиционными технологиями. В зависимости от знаний, умений и навыков обучающегося компьютерные приложения позволяют выбирать для дополнительного рекомендательного чтения тексты сложнее или проще. Такой подход позволяет устранить ограничения, с которыми сталкиваются обучающиеся, имеющие более высокий или, наоборот, более низкий уровень знаний.

По мере появления новых типов данных и увеличения объема информации электронные обучающие системы лучше справляются с задачей индивидуализированного обучения. Например, если учащийся лучше воспринимает визуальные данные, то информацию можно вывести в виде управляемого интерактивного рисунка. Обучающемуся с другими предпочтениями можно предоставить аналогичную информацию совершенно в ином виде, например в виде скринкаста (видеоролик, сопровождающийся голосовыми комментариями автора за кадром). Существует много программ для создания скринкастов, в частности Wondershare DemoCreato, Jing, Camtasia Studio, Capture Fox и др. Следует подчеркнуть, что обучающая система Moodle позволяет размещать в рамках учебного текста и интерактивные рисунки, и скринкасты, и обычные видеоролики. Поэтому со временем индивидуализированные технологии в дистанционном обучении получают более широкое применение. Соответственно, должен измениться сам ход рассуждений об организации образования одаренных детей: изначально не абстрактный «процесс обучения и воспитания», приобретающий впоследствии индивидуальные формы, а первоначально индивидуальная образовательная траектория, реализующаяся совместно с другими уникальными образовательными треками, которые в качестве системообразующих элементов составят основу интерактивного образовательного пространства.

В целом индивидуализированное обучение обеспечивает обучающимся большую свободу — они могут продвигаться по индивидуальной образовательной траектории в собственном темпе и руководствоваться личными интересами, что, безусловно, повышает мотивацию к обучению [3]. Желательно, чтобы управляемый процесс обучения протекал в рамках определенного контекста, то есть был связан с социальной, культурной средой

и конкретной ситуацией, а также с факторами, в которых этот процесс воплощается и которые оказывают на него влияние. Подобная конкретность способствует развитию обучающихся (формированию психологических новообразований). Одно из положений концепции развивающего обучения гласит: «Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий во внутреннем плане к выполнению их во внешнем плане» [6, с. 61]. И в этом отношении у «дистанционников» есть огромное преимущество. Дистанционно обучающийся индивид включается в процесс дистанционного интерактивного обучения, имея свои нерешенные проблемы и желая найти их решение. Участие обучающихся в системе электронного дистанционного образования привносит другое отношение к процессу обучения: от него ждут не столько новых знаний, сколько способов применения этих знаний. Поэтому особую важность приобретает процесс втягивания одаренных детей на их собственных основаниях в практическую разработку проблемных полей. Например, управление глобальными экологическими системами и разработки альтернативных стратегий природопользования; проектирование исторической перспективы развития регионов, городов и сел; создание фрагментов новых несуществующих наук и практик; разработка механизмов программирования будущего и др.

Для осуществления такого типа работы есть много объективных предпосылок. В частности, у одаренных обучающихся в старшем школьном возрасте возникают потребность и возможность совершенствования своей учебной деятельности, что проявляется в стремлении к самообразованию, выходу за пределы школьной программы. Учебные действия часто перерастают в методы научного познания, способствуя смыканию учебной деятельности с элементами исследовательской. Ориентировочные и исполнительные учебные действия выполняются ими не столько на репродуктивном, сколько на продуктивном уровне. Особую значимость для одаренных учащихся приобретает стремление овладеть контрольно-оценочными действиями до начала работы в форме прогнозирующей самооценки, планирующего самоконтроля своей учебной работы и на этой основе сформировать собственные приемы самообразования. Поэтому важно разработать учебные программы, которые бы не воспроизводили недостатки образования в рамках существующей общественной жизни, а базировались на выращивании полисферы, внутри

которой на уровне знаний и проектов «проигрывались» бы возможные, пока не существующие формы жизни и деятельности, позволяющие одаренным подросткам становиться субъектами учебной деятельности. Быть субъектом учебной деятельности — значит не только быть операционально оснащенным, то есть уметь решать задачи этой деятельности, но и относиться к ней как ценности, быть мотивированным ею самой.

Таким образом, принцип конкретности обучения, реализуемый через использование социального контекста, является мощным стимулом для интеллектуального развития.

Конструктивистский подход к обучению, как известно, опирается на метод самостоятельных открытий. Широкое использование этого метода в данном подходе, по мнению многих исследователей, затрудняло формирование когнитивной структуры у обучающихся и ограничивало его применение. Активно применяемые в электронном дистанционном образовании обратная связь, использование информационно-коммуникационных технологий и взаимопомощь партнеров по обучению в рамках форума позволяют оптимально реализовывать конструктивистский подход к повышению эффективности обучения. Опора на конструктивность приводит к переходу обучающихся с позиции приобретения все новых и новых знаний в позицию исследователя при решении актуальных для них проблем. Один из распространенных вариантов конструктивистского подхода — проблемно ориентированное обучение. Веб-квесты, которые создаются обучающимися на электронных платформах, являются продуктивной формой для его реализации. В частности, структура веб-квеста «Дерево — посредник между человеком и солнцем» содержит введение, задачу, проблему, гипотезы, роли, указания по использованию ресурсов, критерии оценивания и заключение. Поиск проходит по определенному маршруту, направленному на решение поставленной задачи. В ходе поиска обучающимся приходится искать, анализировать и предъявлять найденную информацию, готовить заключительный вывод. Благодаря выполнению этих процедур, обучающиеся осваивают актуальное средство учебной деятельности — проектирование.

В последнее время в педагогической и методической литературе все чаще встречаются упоминания о положительном влиянии совместного обучения на результаты образо-

вательной деятельности в условиях дистанционного обучения, что в очередной раз подчеркивает социальный характер обучения.

В структуре обучающей системы Moodle имеется Wiki-модуль, позволяющий организовать совместную деятельность практически на всех уровнях. В частности, на уровне содержательного сотрудничества можно организовать деятельность обучающихся, например при создании веб-квеста «Дерево — посредник между человеком и солнцем». Для этого должны быть созданы группы обучающихся в соответствии с изложенными выше рекомендациями. При этом каждой группе необходимо отвести свою роль: «защитников леса», «экологов», «экономистов», «представителей предприятия», «обывателей». Ролевая группа должна подготовить отчет по совместному исследованию в виде убедительного письма, рекламного буклета, презентации и др. Свои выводы они могут предъявлять всем участникам проекта. При этом каждый член команды должен отвечать не только за свою роль, но и согласовывать свои действия с другими членами группы. Ролевая группа «защитников леса» может подготовить рекламный буклет, группа «представителей предприятия» написать деловое письмо, а группа «экологов» создать презентацию о своих должностных функциях и т.д. Таким образом, в ходе совместной деятельности может параллельно реализовываться и идея многоуровневого обучения. В ходе планирования, реализации и анализа собственной деятельности и действий партнеров обучающиеся могут освоить приемы выделения главного, сравнения, сопоставления, систематизации и обобщения. Овладение этими дидактическими приемами будет способствовать формированию проблемного видения мира, распознаванию противоречий, постановке проблемы, выработке навыков коммуникации, усилению мотивации к этому виду продуктивной учебно-познавательной работы. Кроме того, в процессе реальной совместной деятельности, во взаимодействии обучающихся друг с другом они не только могут открывать новые знания, формировать умения и навыки, но и выходить на уровень плодотворного межличностного общения с помощью средств Интернета (интерактивность).

Это означает, что обучение одаренных обучающихся будет проходить в многоуровневой интерактивной образовательной среде, обеспечивающей интерактивность и свободный доступ обучающихся к разнообразным инфор-

мационным ресурсам, в том числе и разработанным электронным модулям, состоящим:

— из интерактивного теоретического материала с элементами управляемого обучения и иллюстрированного рисунками, слайдами и видеофильмами;

— видеолекций или скринкастов в режиме офлайн;

— вебинаров или онлайн-коммуникаций;

— удаленного лабораторно-практического занятия;

— веб-квеста;

— теста для самоконтроля;

— контрольного задания в форме эссе.

Таким образом, рассмотренные выше дидактические аспекты формирования интерактивной образовательной среды в рамках электронной системы дистанционного образования, ориентированной на обучение одаренных обучающихся, отвечают на самые сложные вопросы образовательной практики: где учить? Чему учить? Как учить? Как учиться?

Ответ на первый вопрос отражает не столько создание информационной образовательной среды на основе ИКТ-технологий и средств доступа к ней, сколько формирование актуальной педагогической стратегии, направленной на развертывание дискурса и расширение активности обучающихся через решение как насущных, так и перспективных проблем реального мира. Второй вопрос тесно

связан с проблемой содержания образования. Третий — касается рассмотрения электронного дистанционного обучения как *управления учебной деятельностью*, что позволяет охватить все компоненты и продукты этой деятельности, в том числе и отдаленные. При этом процесс учебной деятельности описывается не на информационном уровне (как процесс переработки информации), а как особая деятельность, в которой происходит самоизменение субъекта учебной деятельности. Ответ на четвертый вопрос высвечивает чрезвычайно важную проблему разработки средств учебной деятельности, без овладения которыми не возможен процесс дистанционного интерактивного обучения.

1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение. — М. : МЭСИ, 1997.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М. : Лабиринт, 1999.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М. : Интор, 1996.
4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М. : Арена, 1994.
5. Де Кортэ Эрик. Инновационные перспективы обучения и преподавания в сфере высшего образования в XXI в. // Вопросы образования. — 2014. — № 3. — С. 8–29.
6. Либеров А. Ю. Экодидактика: экосистемная методология проектирования обучения. — М. : Институт экономических стратегий, 2007.
7. Специализированное обучение: опыт 40 лет деятельности / под. ред. А. А. Никитина, И. В. Силантьева. — Новосибирск : НГУ, 2004.

УДК/UDC 37

А. А. Куриленко

A. Kurilenko

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

FORMATION OF AESTHETIC CULTURE OF THE PERSON

В статье рассматривается формирование эстетической культуры личности. Автор выделяет и анализирует ее основные компоненты и определяет место эстетической культуры личности в системе ее общей культуры

The article discusses the formation of aesthetic culture of the individual. The author distinguishes and analyzes its basic components and determines the place of aesthetic culture of the person in the system of its overall culture.

Ключевые слова: культура, эстетическая культура личности, компоненты эстетической культуры, развитие личности, эстетическое чувство, эстетический вкус, эстетический идеал.

Keywords: culture, a person's aesthetic standards, components of the person's aesthetic standards, personality development, aesthetic sense, aesthetic ideal.

В условиях доминирования массовой культуры, снижения требований к эстетическим

нормам и правилам, коммерциализации всех общественных отношений и мифологизации человеческого сознания, формирующей пассивное, некритическое отношение к реальности, становится очевидной необходимость приобщения детей к миру истинных духовных ценностей, миру эстетической культуры человечества, миру искусства.

Эта необходимость во многом обусловлена рядом дополняющих друг друга обстоятельств. Рациональная картина мира, продолжающая доминировать в системе образования, отличается неполнотой и ограниченностью, именно через искусство транслируется в основном духовное наследие человечества; искусство наиболее эффективно способствует процессу формирования целостного мировосприятия ребенка, развитию его самосознания, гармонизирует эмоционально-волевую сферу, формирует чувство личной причастности к мировой культуре.

В данной статье мы попытаемся, во-первых, раскрыть содержание эстетической культуры личности, то есть определить и проанализировать те ее компоненты, на формирование которых должны быть направлены педагогические усилия в процессе эстетического воспитания человека. Во-вторых, определить место эстетической культуры личности в системе ее общей культуры.

Однозначно определить понятие «культура» невозможно. В литературе, посвященной культурологическим проблемам, приводятся десятки определений, само многообразие которых отражает разнообразие феномена культуры. Тем не менее можно выделить общее для всех трактовок. *Культура не существует вне социально-исторического контекста, вне общественной и творческой деятельности человека. Эта деятельность тесно связана со всеми сферами бытия и сознания, со всем смысловым миром и нацелена на преобразование мира, создание ценностей, норм, символических форм (опредмечивание) и освоение культурного опыта человечества (распредмечивание). Она направлена на выявление и развитие сущностных сил человека, то есть на его самореализацию.*

На основе вышесказанного можно сформулировать следующее определение культуры личности: культура личности — это система психофизиологически и социально-исторически обусловленных способностей и потребностей человека к выполнению общественной, творческой деятельности, проявляющейся в диалектическом единстве процессов опред-

мечивания и распредмечивания, направленной на творческую самореализацию человека и преобразование мира.

Отсюда эстетическую культуру личности, являющуюся компонентом ее общей культуры, мы понимаем как систему психофизиологически и социально-исторически обусловленных способностей и потребностей личности воспринимать, переживать, оценивать и преобразовывать явления действительности и искусства «по законам красоты», открывающую путь максимально полному и гармоничному развитию всех сущностных сил человека.

Здесь необходимо отметить отличие эстетической культуры от художественной. Художественная культура представляет собой способность и потребность осваивать и создавать ценностные объекты лишь в мире искусства, тогда как сфера эстетической культуры значительно шире его рамок и охватывает все сферы человеческого бытия.

По нашему убеждению, формирование эстетической культуры личности направлено не столько на отдельно взятые эстетические способности и потребности человека, сколько на целостную, разностороннюю и гармонично развитую, творческую личность. Оно непосредственно касается ее интеллектуальной, эмоциональной, волевой, ценностно-ориентационной сторон и является всеобъемлющим, пронизывая все сферы жизни человека.

Эстетическая культура личности — это сложная система, состоящая из множества взаимосвязанных и взаимовлияющих компонентов, среди которых прежде всего необходимо выделить: *эстетическое восприятие*, с которого начинается процесс эстетического развития личности; *эстетическую эмоцию*, в процессе которой происходит механизм закрепления эмоции и объекта, ее вызвавшего; *эстетическое переживание* и *эстетическое наслаждение*, которое, развивая и одновременно удовлетворяя эстетические потребности, мотивирует и стимулирует деятельность человека, обеспечивает более легкое понимание проблем и способствует их решению; *эстетическое чувство*, которое, базируясь на эстетическом восприятии и выражая эстетические эмоции и переживания, является важным показателем сформированной эстетической культуры личности.

Сформированное эстетическое чувство является основанием для наиболее интересного, неоднозначного и сложного компонента эстетической культуры личности — эстетического вкуса, своеобразие которого проявля-

ется, во-первых, в его личностном, и в то же время общественном характере и, во-вторых, в посреднической позиции между двумя видами познания, чувственным и рациональным, между эмоциональной восприимчивостью и интеллектуальной оценкой воспринимаемых предметов и явлений. Таким образом, только тот эстетический вкус можно считать сформировавшимся и развитым, который представляет собой некий мостик между эмоционально-чувственной и интеллектуально-логической сферами духовности человека.

Это означает, что необходимо обращать внимание не только на выражаемые человеком эстетические суждения и мнения, которые могут быть весьма «правильными», но и на соответствующие этим суждениям чувственные переживания. При их отсутствии говорить о сформированном эстетическом вкусе слишком рано.

Следующими компонентами эстетической культуры личности являются эстетические взгляды и убеждения, которые представляют прежде всего интеллектуально-логическую сферу эстетического сознания индивидуума; эстетическая потребность и эстетический идеал, составляющие ее фундамент.

Уже в самом раннем детстве ребенок обладает пусть примитивным, неразвитым, но все же эстетическим идеалом, поскольку без чувственных представлений о прекрасном (в данном случае идеал совпадает с понятием «прекрасное») не может состояться никакая эстетическая реакция человека на окружающий его мир.

Как и эстетические взгляды, идеал подвижен, он может обогащаться и видоизменяться на протяжении всей жизни. По мере развития эстетического сознания и культуры личности чувственные представления о прекрасном органично дополняются рациональными и вместе формируют тот чувственно-конкретный образ, с которым человек соотносит свойства, качества и особенности всех явлений и предметов, встречающихся ему в действительности или в искусстве. При этом происходит их оценивание в зависимости от вызываемой ими чувственной реакции. Сама же реакция определяется степенью схожести эстетических свойств объекта с идеальным представлением об этом объекте. С другой стороны, любой эстетически значимый объект способен оказывать воздействие на идеальные представления человека, изменяя и развивая их. Так, субъект-объектные отношения принимают форму субъект-субъектных.

Эстетический идеал присутствует во всех структурных элементах эстетической культуры личности. Особенно очевидна его связь со вкусом. Их, во многом схожая, функциональность (в частности, их влияние на чувственно-рациональную оценку объекта) подчас приводит к сложности в их различии. Тем не менее очевидное различие идеала и вкуса заключается в том, что идеал выступает не только как некий образец прекрасного, с которым сравнивают оцениваемый объект, но и как цель, стимулирующая осознанное стремление к совершенной красоте. Идеальное концентрирует в себе устремленность человека к прекрасному, обладающему единством и гармонией формы и содержания (объективного и субъективного, общественного и личного, чувственно-эмоционального и интеллектуального).

В идеале находит отражение мотивационная сфера эстетической культуры человека. Но в наибольшей степени эта сфера представлена компонентом «эстетическая потребность», которую можно определить как состояние индивида, возникающее под влиянием испытываемой нужды в эстетически значимых для него объектах, необходимых для его духовного существования и развития, и выступающее источником его активности. Следует отметить, что одной из главных особенностей эстетической потребности является отсутствие в ней, как и в эстетическом наслаждении, какого бы то ни было утилитарного содержания.

Нужда, испытываемая индивидом, и его активность указывают на степень сформированности эстетической культуры личности, о которой можно судить лишь по внешним проявлениям тех или иных ее компонентов. В данном случае эстетическая потребность, как нужда, проявляется в эстетическом интересе и в эстетической деятельности, вызванной потребностью.

Диалектическая связь между потребностью и интересом состоит в том, что, с одной стороны, интерес возникает на основе потребности, как ее «опредмеченность», а с другой — сама потребность формируется в результате закрепившихся интересов. Отсюда интерес может выступать одновременно и как результат потребности, и как ее предпосылка.

Переходным звеном между потребностями и интересом выступают эстетическое восприятие и эстетическое наслаждение. Если при восприятии эстетически значимого объекта личность испытывает чувство наслаждения,

то такой объект становится личностно значимой эстетической ценностью и у личности появляется стимул искать повторной встречи с ним. Со временем формируется развитый эстетический интерес, который сам становится внутренней побудительной силой. Одновременно с развитием эстетического интереса происходит расширение и углубление эстетических потребностей. В результате, обладая разнообразными и глубокими интересами, человек глубже проникает в определенные объекты и отношения, тем самым открывая в них и чувствуя присущую им красоту и эстетическую ценность.

Особую роль эстетические потребности и интересы играют в эстетическом самовоспитании и саморазвитии, являясь их неременной движущей силой. Поэтому недостаточно уделять внимание только приобретению знаний, формированию умений и навыков, чем, как правило, ограничивается эстетическое воспитание в большинстве учебных заведений.

Эстетическая культура личности находит выражение в ее эстетическом отношении к действительности и искусству. Относясь преимущественно к эмоционально-чувственной сфере проявлений личности, отношение включает в себя компоненты эмоциональной оценки и эмоциональной памяти. Именно это сочетание делает отношение универсальным инструментом для взаимодействия индивида с многообразной окружающей действительностью.

Субъективной стороной этого отношения является эстетическое сознание как совокупность идей, теорий, взглядов, критериев художественных суждений, вкусов, на основе которых вырабатывается эстетическое отношение человека к действительности и искусству.

Эстетическое отношение проявляется в эстетических суждениях, эстетическом интересе и эстетической деятельности. Эстетическое суждение можно определить как опирающуюся на эстетический идеал и эстетический вкус оценку явлений действительности и искусства. Эстетические суждения являются важным, но не основным показателем уровня сформированности эстетической культуры человека. Поэтому делать выводы о развитости эстетической культуры личности лишь на основании его суждений некорректно. Значительно больше об этом могут сказать эстетические интересы и эстетическая деятельность личности.

Формирование эстетической культуры не должно ограничиваться только формирова-

нием вышеуказанных компонентов и развитием ее способности воспринимать и оценивать мир с точки зрения гармонии, совершенства и красоты. Важнейшей задачей является также формирование способности творчески преобразовывать мир в соответствии с законами гармонии. Эстетически культурный человек должен быть подлинным творцом, созидателем прекрасного.

Эстетическая культура личности является не только системой взаимосвязанных компонентов, но и сама выступает компонентом системы общей культуры человека. Остальные ее компоненты — это культура:

- а) нравственная;
- б) интеллектуальная;
- в) физическая;
- г) художественная;
- д) гражданская.

Под нравственной культурой мы понимаем сформированную способность и потребность человека совершать поступки и оценивать поступки других в соответствии с системой общечеловеческих и традиционно-национальных ценностей.

Интеллектуальная культура — это сформированная способность человека мыслить и оценивать мысли других, руководствуясь законами логики.

Физическую культуру мы рассматриваем как владение человеком сформированными гигиеническими и физкультурно-спортивными знаниями, умениями и навыками.

Художественную культуру мы определяем как сформированную способность и потребность человека осваивать и создавать ценностные объекты в мире искусства.

Гражданская культура, на наш взгляд, это сформированное самосознание человека как гражданина и обусловленные этим самосознанием его поступки и отношения.

Сущность человека едина, целостна, и все аспекты его духовной жизнедеятельности находятся в органическом единстве и развиваются во взаимосвязи. Но при этом компонент эстетической культуры обладает, на наш взгляд, определенной специфичностью, которая проявляется в характере его взаимосвязи с другими компонентами. Он является основным, системообразующим компонентом общей культуры человека.

Рассмотрим с этой точки зрения основные категории эстетики, которыми являются *прекрасное* и *безобразное*. Уже древнегреческие мыслители (Сократ, Платон и Аристотель) по-

нимали красоту не столько как природное свойство вещей, а как результат эстетически-духовного отношения человека к миру. Прекрасное, с их точки зрения, — это результат соотношения свойств объективной действительности с человеком как мерой красоты, с его идеалами и представлениями о мере и гармонии.

По нашему мнению, прекрасное выступает в виде некоего мысленного идеала отражаемого предмета, чьи гармоничные черты доведены до определенного завершения, они совершенно упорядочены. В той мере, в которой предмет соответствует его мысленному идеалу, он оценивается субъектом восприятия как соответствующий или несоответствующий понятию прекрасное.

Безобразное выступает антиподом прекрасному, оно выражает отрицательную эстетическую ценность. Безобразное — значит лишенное образа, порядка, гармонии, меры, нечто противоположное мысленному идеалу.

Вышесказанное о сущности категорий *прекрасного* и *безобразного* дает основание говорить, что природа данных категорий, из-

начально принадлежащих к сфере эстетического, позволяет им выйти далеко за ее рамки, становясь категориями сферы этического, интеллектуального и т.д. Точно также категории гармоничного, упорядоченного, соразмерного, являясь категориями эстетическими, пронизывают и объединяют весь духовный мир человека. На наш взгляд, ряд компонентов системы эстетической культуры личности (эстетические эмоции, переживания, чувства и т.д.) имеют место не только там, где речь идет о художественных объектах и явлениях, но и в нехудожественных сферах деятельности человека.

Таким образом, опираясь на данные положения, мы можем сделать вывод о том, что основные эстетические категории и ряд компонентов эстетической культуры личности выступают в роли связующих элементов между ней и остальными компонентами общей культуры человека. По нашему мнению, эти связи являются системообразующими в системе общей культуры человека, что придает формированию эстетической культуры особую важность в процессе целостного воспитания личности.

УДК/UDC 378

А. Д. Лопуха, Р. В. Володин

A. Lopoukha, R. Volodin

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ КУРСАНТОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE DEVELOPMENT OF PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS IN A MILITARY UNIVERSITY

В статье анализируются проблемы и состояние патриотического воспитания в системе военного образования и педагогические условия управления им в современных социокультурных условиях в образовательной среде военного вуза. Рассмотрены состояние и факторы патриотического воспитания в советский период и современные обстоятельства политического и социального характера, негативно влияющие на его успешность. С учетом современной практики патриотического воспитания курсантов военных вузов исследуются педагогические условия обеспечения эффективности управления патриотическим воспитанием курсантов (соци-

ально-педагогические, организационно-педагогические, психолого-педагогические и социально-средовые), приводятся ранговые показатели. В качестве наиболее значимых определены: наличие государственной программы патриотического воспитания, создание его развитой базы, оптимальная мотивация участников, патриотически ориентированное коллективное мнение и др.

The article analyzes the problems and status of Patriotic education in the system of military education and pedagogical conditions of its development under modern socio-cultural conditions in the educational environment of the military University. The authors reviewed

the status and factors of Patriotic education in the Soviet period and modern circumstances of political and social nature that hinder its effectiveness. Results of this analysis may be used as a framework to conceptualize pedagogical conditions providing effective development of Patriotic education of students, i.e. socio-pedagogical, pedagogical, psychological, psycho-pedagogical and social-environmental, given their rank as the indicators in the cadet environment. The program «Patriotic Education of Russian Citizens in 2016–2020» is regarded as the advanced basis for further development of conceptual and practical approaches towards patriotic education in military schools that aim to bolster patriotism among students at all levels.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, управление, педагогические условия эффективности патриотического воспитания, состояние и факторы, влияющие на успешность государственно-патриотического воспитания.

Keywords: patriotic education development, pedagogical conditions of effectiveness of Patriotic education, status, and factors affecting the success of the state-Patriotic education.

Обеспечение эффективности управления патриотическим воспитанием курсантов военных вузов в условиях появления новых вызовов и угроз безопасности России становится особенно актуальным. В.В. Путин, выступая на церемонии вручения государственных премий в День России, отметил особую роль идеалов патриотизма в сохранении кода нации. Эти ценности составляют ядро идеалов Российского государства.

В советский период интернациональное и патриотическое воспитание военнослужащих осуществлялось в социалистическом обществе, пропагандирующем социальные идеи равенства на основе монополии коммунистической идеологии и ценностей в социально гомогенной среде. При этом зачастую объединялись задачи воспитания противоположных качеств. Например, формирование «советского патриотизма, социалистического интернационализма, политической бдительности и классовой ненависти к врагам нашей Родины» [1, с. 80] в условиях общенародного государства было маловыполнимой задачей. А «мирное соревнование двух противоположных социальных систем» на деле было той самой «холодной войной», которую США выиграли у СССР [2].

Вопреки распространенному мнению о том, что в советский период патриотическое воспи-

тание военнослужащих было хорошо налажено, отметим, что в документах по организации воспитания военнослужащих этого периода собственно о нем речи, как правило, не идет [3–6]. Речь, как правило, шла об идейной закалке, верности социалистической Родине, воспитании интернационализма, которые предусматривают «международную солидарность, взаимопомощь, единство действий рабочего класса, трудящихся всех стран в их борьбе за общие цели, взаимное уважение независимости и самостоятельности каждой партии, ее ответственности перед народом своей страны и перед трудящимися других стран...» [7, с. 308].

Произошедшие во второй половине 80-х гг. прошлого столетия в период мирного противоборства двух социальных систем утрата и делегитимизация «коммунистических» ценностей, нарастание существовавших в «приглушенной» форме межэтнических конфликтов и упадок оборонного сознания предопределили проигрыш СССР в «холодной войне» и его расчленение на этноориентированные государства, часто, как Грузия, Молдавия, Украина, государства Прибалтики, антироссийски направленные [2; 8–10]. При этом в военно-педагогической науке государственный патриотизм, оборонное сознание понимались как отражение оборонительной потребности, которая «является естественной, биологической, унаследованной нами от предков; инстинкт самосохранения, в котором она выражается, — наиболее общий и древний инстинкт» [1, с. 56]. Но считалось, что она «играет определяющую роль лишь в психике, находящейся на самом низшем уровне развития...». Советская же психология, «рассматривая проблемы поведения воина в опасной ситуации, свои главные надежды возлагает на социальные потребности, которые определяют поведение человека, находящегося на высшем уровне развития психики» [1, с. 57]. К такого рода потребностям были отнесены «потребность в защите Отечества, стремление овладеть богатством марксистско-ленинской идеологии, участвовать в общественной деятельности, в построении коммунизма в нашей стране» [11, с. 40]. В ходе реализации политики перестройки оборонительная потребность населения была существенно ослаблена, а у многих людей разрушена. Патриотическое воспитание молодежи, которое в СССР существовало как военно-патриотическое, во всех его формах было свернуто. Отметим, что управление им имело партийно-административный характер [12; 13]. Поэтому в 90-е гг. прошлого

века с разрушением структур КПСС стал очевиден его упадок.

За прошедшие 25 лет ситуация в российском обществе и воспитательной среде системы образования существенно изменилась. Переход к рыночной модели сопровождался ростом социального неравенства, было конституционно запрещено формирование общегосударственной идеологии. Страна утратила до 40% своей территории и населения, распад СССР нанес моральную травму населению, пережившему синдром пораженчества [2; 8; 14].

Отказ от системного воспитания патриотизма военных кадров в 90-е гг. прошлого столетия вызвал упадок, биологическую и социальную деградацию россиян, офицеров в особенности [5; 13; 14]. В период прихода к власти В.В. Путина внимание к патриотическому воспитанию населения возросло. Сформированы государственные программы патриотического воспитания, в педагогической практике его выделяют как отдельное направление воспитания [13; 15–18]. Следует отметить, что в государственно-патриотическом воспитании не учитывается ряд объективных обстоятельств, влияющих на его эффективность.

1. Патриотическое воспитание молодежи ведется «кружковым методом», в основном объединяя энтузиастов-патриотов, а основная масса информации СМИ имеет космополитический характер. С учетом сказанного, как свидетельствует наш опыт, у значительной части абитуриентов при поступлении в военный вуз выявляются космополитические установки.

2. Парадокс России в сфере воспитания патриотизма выражен тем, что в отличие от других стран ее элитные группы населения антипатриотичны, эти качества их представители передают потомству. В итоге офицерский корпус формируют дети рабочих, крестьян и кадровых военнослужащих, а его ценности вступают в противоречие с ценностями либерализма элитных групп.

3. В патриотическом воспитании будущих офицеров недооцениваются воспитательные возможности сети Интернет. Наш опыт их использования совместно с Новосибирским филиалом СГА (директор А.Г. Шабанов) показывает, что они обладают высоким инновационным потенциалом. По мнению курсантов — участников всероссийских видеоконференций с участниками войны, руководства патриотических ориентаций, такие мероприятия хорошо формируют патриотизм.

4. Постсоветский период показывает, что повысить эффективность патриотического

воспитания курсантов могли бы молодежные организации государственно-патриотической направленности в Вооруженных силах. В их формировании был бы полезен советский опыт работы с молодежью в рамках молодежных и детских организаций. В воспитании детей и юношества таковыми могли быть организации, подобные комсомолу, например Российский союз молодежи, объединяющие уровни начальных, старших классов, студенчество, военнослужащих.

5. Поскольку личностным проявлением социальных качеств курсантов выступает их социальная деятельность, то целесообразно придать патриотической деятельности курсантов, курсантских подразделений системообразующий статус. Ее основой должна стать военно-патриотическая работа с учащейся молодежью.

Рассматривая личность курсанта как систему, можно представить ее как совокупность различных качеств:

- личностных, моральных (патриотизм, верность военному долгу, ответственность, альтруизм, совестливость, отзывчивость и др.);
- общесоциальных (патриотизм, гражданственность, светская вера, справедливость, отзывчивость, творческая активность и др.);
- воинских (дисциплина, ответственность, законопослушность, патриотизм, гражданственность);
- военно-профессиональных (развитость военно-профессиональных компетенций, профессиональное мастерство, корпоративный дух, мужество, профессиональные способности, государственный патриотизм).

В большинстве личностных структур различного уровня представлен патриотизм. Вместе с тем, как видно из проводимых исследований, его современное состояние у курсантов военных вузов свидетельствует о серьезных проблемах. Практика свидетельствует и о том, что реализуемая в военных вузах система патриотического воспитания, определенная в соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Концепцией и Государственной программой патриотического воспитания граждан России [15; 19–20] в ряде случаев не срабатывает. Причинами, на наш взгляд, являются:

- отсутствие в среде воспитания благоприятных педагогических условий;
- не учитываются особенности существующей специфики системы военного образования;
- наблюдается несоответствие путей реализации Концепции и Программ патриотиче-

ского воспитания меняющимся социальным условиям и факторам социальной среды.

Перед лицом растущих военных угроз и с учетом прилагаемых усилий Запада в разрушение единства нашего общества особое значение имеют педагогические условия и пути обеспечения эффективности управления патриотическим воспитанием курсантов военных вузов.

«Условие» С.И. Ожеговым определяется как: «обстановка, в которой происходит осуществление чего-либо: хорошее условие для работы... Действовать в благоприятных условиях...» [21, с. 839]. Рассматривая это толкование как базовое, уточним его смысл с позиций разных наук. Так, в философии «условие» — «категория, отражающая отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может» [22, с. 497]. С позиции социологического знания условия труда — «совокупность особенностей орудий и предметов труда, состояние производственной среды и организации труда, оказывающие существенное влияние на здоровье, настроение и работоспособность индивида» [23, с. 428].

В социальной педагогике культурная среда школы представлена как «совокупность материально-технических, знаково-символических, информационных и психолого-педагогических условий, влияющих на культурное развитие и саморазвитие» [24, с. 379].

Важность учета условий в образовании отмечают Б.З. Вульф, В.Д. Иванов: «Система эффективна там и только тогда, где и когда она отвечает своеобразию реальных условий жизнедеятельности того или иного учреждения, его материальным и кадровым возможностям, предметной и бытовой среде, составу и традициям педагогического и ученического коллективов, родительскому составу, внешним связям в социуме» [25, с. 96].

Изучение подходов к проблеме педагогических условий успешности образовательной деятельности позволяет выделить среди них социально-педагогические, организационно-педагогические и психолого-педагогические условия.

К первым, по мнению А.Д. Лопуха и А.В. Мудрика, относятся: общие социально-педагогические условия, социальные, географические, этнические, религиозные, природные, существующие на мега- и макроуровнях; специфические социально-педагогические условия (материальные условия и моральный климат в социальной группе офицеров, условия

труда педагогов, состояние мотивационной сферы, направленность государственной информационной политики) существуют на мезо- и микроуровнях [5, с. 121–129; 26]. Условия данного уровня детерминируются условиями в обществе и его институтах.

К числу наиболее значимых относятся единство и согласованность систем воспитания разного уровня, общегосударственная патриотическая идеология, гуманизация образовательной среды.

Исследование основных подходов к проблеме организационно-педагогических условий образования (В.П. Беспалько, В.К. Дьяченко, И.А. Зимняя, Н.И. Войтина, И.С. Якиманская, А.В. Иванов, В.А. Сластенин, Л.В. Мардахаев) позволяет сформулировать определение указанного феномена как совокупность объективных организационно-управленческих и материальных предпосылок успешности патриотического воспитания. В изученной нами литературе не существует единого мнения на указанный счет, хотя этот термин в педагогических исследованиях является общеупотребимым.

Поэтому, рассматривая их в данной статье, мы относим к ним организационно-управленческие и материальные условия обеспечения эффективности управления патриотическим воспитанием курсантов. Их общие признаки:

— процесс управления патриотическим воспитанием без них существовать успешно не может;

— совокупность системно связанных условий успешности вышеуказанного процесса;

— условия обеспечивают упорядоченность, успешность и целесообразность процесса управления патриотическим воспитанием;

— указанные условия в комплексе являются совокупностью средств, направленных на обеспечение успешности патриотического воспитания.

В целом организационно-педагогические условия — это правила, обеспечивающие успешную организацию управления процессом патриотического воспитания курсантов, совокупность материальных и организационно-управленческих средств, возможностей, коммуникаций, всестороннего обеспечения процесса воспитания. В ходе исследования нами были оценены ранговые показатели значимости различных организационно-педагогических условий для успешного воспитания патриотизма курсантов. В ноябре 2014 г. было опрошено 67 курсантов и 15 офицеров преподавателей и командиров курсантских подразделений (табл. 1).

Таблица 1

**Ранговые показатели
организационно-педагогических
условий воспитания патриотизма**

Организационно-педагогические условия	Ранг условия	
	Курсанты	Офицеры
Использование мотивационно-программно-целевой технологии управления воспитанием	4	2
Качественный подбор управленческого и педагогического коллективов	3	4
Создание развитой материальной базы патриотического воспитания	2	3
Государственная программа патриотического воспитания граждан России	1	1
Использование возможностей сети Интернет в проведении воспитательных мероприятий	5	6
Создание общественных патриотических организаций совместно с организациями по делам молодежи г. Новосибирска	7	7
Плановое участие курсантов в военно-патриотической работе в школах	6	5

Их анализ свидетельствует о том, что в качестве наиболее значимых были отмечены: использование мотивационно-программно-целевой технологии управления воспитанием; качественный подбор управленческого и педагогического коллективов; создание развитой материальной базы патриотического воспитания (мемориальные комплексы, музеи, социальная реклама военной службы, поддержка интереса к истории армии, офицерства, училища), Государственная программа патриотического воспитания граждан России и др. Организационно-педагогические условия создавались как руководством училища, так и вышестоящим командованием в ходе реформ, осуществляемых генералом армии С.К. Шойгу.

Улучшение кадрового отбора профессорско-преподавательского состава было серьезной проблемой, поскольку специалисты указанного профиля с начала 90-х гг. в об-

разовательных организациях Минобороны России не готовятся. Психолого-педагогические условия, как показывает анализ работ В.Г. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, И.В. Михалец, М.В. Булановой-Топорковой, Р.С. Немова, Д. Узнадзе, — это комплекс элементов образовательно-воспитательного процесса, совокупность психологических механизмов и факторов, влияющих на его успешность.

Цель их реализации — обеспечение эффективности формирования качеств личности обучаемых. М.В. Буланова-Топоркова отмечает условия или факторы двух видов — личностные и ситуативные. К первым она относит объективную самооценку, уверенность в своих силах, склонность к риску, отсутствие конформности, богатое подсознание, любовь к построению планов на будущее. Ко вторым — лимит времени, слишком слабую или сильную мотивацию, стрессовые состояния, самоцензуру и др. [27, с. 438].

Таким образом, психолого-педагогические условия являются существенными обстоятельствами, влияющими на психику курсантов и успешность их патриотического воспитания.

В ходе исследования нами был установлен ранг основных психолого-педагогических условий путем опроса в июне 2013 г. 75 курсантов и 12 преподавателей (табл. 2).

Таблица 2

**Значимость
психолого-педагогических условий
патриотического воспитания**

Психолого-педагогические условия	Ранг условия	
	Курсанты	Офицеры
Оптимальная мотивация	1	2
Уверенность в своих силах	3	3
Профилактика стрессовых ситуаций, конфликтов	7	7
Объективная самооценка	8	8
Развитие лидерских качеств, склонности к риску	4	5
Отсутствие конформности	5	4
Умение планировать свое будущее (конструирование жизненной стратегии)	6	6
Положительное патриотически ориентированное коллективное мнение	2	1

К наиболее значимым психолого-педагогическим условиям опрошенные отнесли: оптимальную мотивацию, патриотически ориентированное коллективное мнение, уверенность в своих силах, развитие лидерских качеств. Современные решения Министерства обороны РФ повысили разноплановые мотивации к патриотическому поведению курсантов. Вопросы развития уверенности в своих силах и лидерских качеств курсантов решаются как в игровой форме на занятиях, при военно-шефской работе с гражданской молодежью, так и в рамках деятельности общественного объединения курсантов «Лидер», который ведет работу во внеучебное время.

Охарактеризованные выше педагогические условия выступают в качестве среды, в которой протекают процессы патриотического воспитания, факторы которой обеспечивают его успешность или неэффективность. Создание педагогических условий, адекватных современной социокультурной ситуации в России и среде военного образования, обеспечивает успешность управления государственно-патриотическим воспитанием курсантов.

1. Средин Г. В., Волкогонов Д. А., Коробейников М. П. Человек в современной войне. Проблемы морально-политической и психологической подготовки советских воинов. — М.: Военное изд-во МО СССР, 1981. — 254 с.
2. Лопуха А. Д. Современная война (Сущность, способы и средства ведения в новом тысячелетии). — Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2000. — 119 с.
3. Партийно-политическая работа в Красной Армии. Документы. 1921–1929 гг. / под ред. М. И. Ясюкова. — М.: Воениздат, 1981. — 576 с.
4. Волкогонов Д. А. Советский солдат. — М.: Воениздат, 1987. — 324 с.
5. Лопуха А. Д. Теоретические основы современной системы воспитания патриотизма военных кадров. — Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2001. — 252 с.
6. Психология и педагогика высшей военной школы: учеб. пособие / В. И. Варваров, В. И. Вдовюк, В. П. Давыдов [и др.]; под ред. А. В. Барабанщикова. — М.: Воениздат, 1989. — 366 с.
7. Краткий политический словарь / под общ. ред. Н. В. Шишлина, Л. А. Ониква. — М.: Политиздат, 1978. — 415 с.
8. Лопуха А. Д. Россия в III тысячелетии: проблемы и перспективы (апология «путинизма»). — Новосибирск: Архивариус-Н, 2013. — 174 с.
9. Бжезинский З. Великая шахматная доска: пер. с англ. — М.: Международные отношения, 1998. — 256 с.
10. Глазьев С. Ю. Геноцид. — М.: Терра, 1998. — 320 с.
11. Стрежнев В. В. Индивидуальный подход в воспитании воинов: Заметки психолога. — М.: Воениздат, 1978. — 160 с.
12. Лопуха А. Д., Визер В. Г., Чернов С. А. Теоретические основы и практические предпосылки патриотического воспитания. — Новосибирск: НВВКУ, 2003. — 241 с.
13. Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен: теоретико-методологические и прикладные основы / А. Н. Вырщиков, М. Б. Кусмарцев, В. И. Лутовинов, Г. Н. Филонов; под ред. С. В. Дармодекина, А. К. Быкова. — М.: ГНИИ семьи и воспитание, 2007. — 328 с.
14. Сметанников В. В. Духовная реабилитация военнослужащих Российской армии: методология, методика и результаты социологического анализа: дис. ... канд. социол. наук. — Новосибирск, 2000. — 207 с.
15. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы» [Электронный ресурс]: постановление Правительства РФ от 5 октября 2010 г. № 795 // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».
16. Военная педагогика: учеб. пособие / под общ. ред. И. А. Алехина. — М.: Изд-во ВУ, 2007. — 464 с.
17. Военная педагогика: учебник для вузов / под ред. О. Ю. Ефремова. — СПб.: Питер, 2014. — 640 с.
18. Военная педагогика: учеб. пособие / под ред. А. А. Башлакова. — М.: Красная Звезда, 2003. — 504 с.
19. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: фед. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Справочно-правовая система Консультант Плюс.
20. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации. — М.: Росвоенцентр, 2003. — 24 с.
21. Ожегов С. Н., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — 4-е изд., доп. — М.: ООО «ИТИ Технологии», 2006. — 944 с.
22. Философский словарь / под ред. И. П. Фролова. — 5-е изд. — М.: Политиздат, 1987. — 590 с.
23. Краткий словарь по социологии / под ред. Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина; сост. Э. М. Корнеева, Н. Ф. Наумова. — М.: Политиздат, 1989. — 479 с.
24. Социальная педагогика: учеб. пособие / А. В. Иванов [и др.]; под ред. А. В. Иванова. — М.: ИТК «Дашков и Ко», 2010. — 424 с.
25. Вульфов Б. З., Иванов В. Д. Основы педагогики: учеб. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Изд-во УРАО, 1999. — 616 с.
26. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: «Академия», 2000. — 200 с.
27. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. — 3-е изд., перераб. и доп. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. — 512 с.

ИННОВАЦИИ И ТЕХНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INNOVATIONS AND TECHNOLOGIES OF MODERN EDUCATION

УДК/UDC 378.147

Л. А. Четошникова

L. Chetoshnikova

О ВЗАИМОСВЯЗИ УПРАВЛЕНИЯ И САМОУПРАВЛЕНИЯ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТА ПРИ МОДУЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

ON THE INTERRELATION OF MANAGEMENT AND INDEPENDENT WORK OF THE STUDENT IN MODULAR TRAINING

В статье представлены результаты разработки и практического применения учебного модуля по общепрофессиональной дисциплине в образовательном процессе подготовки бакалавров менеджмента в вузе. Приводится содержательная характеристика различных блоков учебного модуля. Анализируется освоение основных видов совместной интеллектуальной деятельности преподавателя и студента при решении учебной продуктивной задачи.

The article presents the results of development and practical application of a training module on professional education subjects for bachelor management degree at the University. It provides a substantial description of the different blocks of the training module and analyzes the development of the main types of joint intellectual activity of teacher and student training in solving productive tasks.

Ключевые слова: модульное обучение, учебный элемент, учебные блоки, совместная учебная деятельность.

Keywords: modular training, study element, study units, joint training activities.

Существующие тенденции в современном обществе требуют от специалистов всех уровней профессиональной мобильности, быстрой

адаптации к новым реальностям, соответствия профессиональных качеств потребностям производства и общества. Потребность в специалистах, готовых к действиям в новых сложных ситуациях, которые только могут еще возникнуть и которые требуют самостоятельного мышления и деятельности, велика. Это, конечно, не исключает полезности репродуктивного подхода к обучению в высших учебных заведениях и требует рационального использования ранее приобретенных знаний. Однако основная установка, которой должно соответствовать содержание профессионального образования, предполагает органическую связь содержания с методами и формами обучения и, прежде всего, теории с практикой.

Очевидно, что ретроспективный характер фундаментального образования, присущий этапу подготовки бакалавров на стадии изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин, дополняется современно-прогностическим. На наш взгляд, важно не только фиксировать в образовательном процессе вуза современный уровень развития производительных сил и производственных отношений, но и прививать студентам в определенной степени умение и стремление постоянно учиться, самостоятельно приобретать знания,

ориентируясь на будущую деятельность. Как отмечает академик РАН, доктор экономических наук А.О. Блинов: «С позиций современных требований центр тяжести в образовании переносится на развитие личности, ее обучение умению самостоятельно пополнять знания и совершенствовать квалификацию» [2, с. 26].

Проблемный, творческий характер содержания обучения находит отражение в модульном обучении. Модульному обучению посвящено немало работ в области высшей школы (С.Я. Батышев, П.А. Юцявичене, К.Я. Вазина, Ю.А. Устынюк, Н.В. Бородина, Н.Е. Эрганова, М.А. Чошанов, В.И. Маркин, М.Т. Громкова и др.). Действие общих закономерностей применения технологии модульного обучения в области подготовки разных специалистов можно проследить в работах З.Н. Румянцевой, Ю.Н. Самолаева, В.Д. Орехова и др. Современные исследователи (Т.М. Давыденко, Е.С. Комраков) подчеркивают, что модульное обучение позволяет преобразовать образовательный процесс так, что обучаемый получает возможность обучаться самостоятельно по целевой индивидуализированной программе [3, с. 24].

Анализ научной литературы свидетельствует об отсутствии однозначных методических рекомендаций, как и в какой последовательности структурировать учебные модули. Также в научной и методической литературе нет ответов на такие вопросы, как: основные принципы отбора учебного материала в модули, соотношение методов и средств обучения с планируемым уровнем обучения, способы организации совместной деятельности преподавателя и студентов. Решение этих задач и составило цель нашего исследования. В процессе исследования применялись следующие методы: системный анализ, методы педагогических измерений (тестирование, анкетирование, оценивание, анализ результатов учебной деятельности), изучение и обобщение опыта педагогической деятельности, статистические методы анализа количественных данных.

При формировании учебных модулей понятие «содержание обучения» включает в себя систему знаний (понятия, факты, определения и т.п.), систему деятельности (методы, формы, система взаимодействий субъектов обучения и т.п.) и систему оценок. При этом особое значение имеет для профессионального обучения субъектный подход к образовательному процессу. Рассматривая обучающихся и обучаемых как самообучающийся коллектив с единой целью и комплексом стоящих перед ним учеб-

ных задач, можно перейти от отдельного изучения отдельных тем дисциплины к изучению комплексных проблем. Решение учебных задач в рамках поставленной проблемы позволяет достичь профессиональной цели (в широком смысле) наиболее эффективным путем: без дублирования учебного материала, без пропусков в тематике, в тесной увязке теории с практикой. При таком подходе главенствуют не способности и возможности студентов, а потребности. Преподаватель выступает не в роли представителя кафедры или дисциплины, а в роли участника разрешения комплексной проблемы, которой является часть учебной программы, или, другими словами, учебный модуль.

По мнению П.А. Юцявичене, сущность технологии модульного обучения «... состоит в том, что обучающийся более самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной программой, включающей в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Функции педагога могут варьировать от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей» [4, с. 142].

Структурирование учебных программ на отдельные модули, системно связанные и логически обособленные, дает возможность поэтапного приобретения знаний, полноценного усвоения нового учебного содержания при контроле знаний на каждом этапе. Каждый базовый модуль рассматривается как динамическая структура. Отдельные элементы модуля (темы, подтемы, отдельные знания) могут при необходимости трансформироваться, исключаться или дополняться новым материалом, что повышает их адаптацию к конкретным потребностям и интересам производства.

При модульном обучении существенное значение имеет форма представления учебного материала. Если изучение модуля предполагает поиск ответов на конкретные вопросы, то в начале обучения следует эти вопросы точно и детально сформулировать. Как показывает опыт автора использования данной технологии обучения, эффективность занятий повышается, если каждый модуль рассматривается как конкретная проблемная производственная ситуация, предложенная студентам для разрешения. В ходе учебного процесса уровень сложности задач, исходящих из преобразования проблемной ситуации, увеличивается путем введения дополнительных требований по их решению. Если проблема представляется в проверке гипотез, то четко формулируются

критерии, по которым можно однозначно принять какую-либо гипотезу либо ее отвергнуть. В случае, если проблема состоит в оценке управляющих воздействий на изменение какой-либо производственной ситуации, то предусматривается механизм вероятностной оценки полученных результатов и их сравнения с учетом внешних неуправляемых факторов.

На первом этапе рассмотрения проблемных ситуаций определяется общая стратегия, даются целевая ориентировка и достаточно полная информация о состоянии вопроса, проводится консультация, определяется срок выполнения.

Второй этап — изучение самой ситуации, обзор и анализ информации, подготовка индивидуальных предложений по ее разрешению.

На данном этапе отрабатываются умения и навыки, широко используется взаимопомощь студентов и консультации преподавателя.

Третий этап модульного обучения состоит из обмена индивидуальными предложениями, дискуссии, обобщения предложений, подготовки обобщенных выводов. Следует отметить, что взаимное обсуждение позволяет студентам всесторонне рассмотреть проблему, провести дискуссию и другие методы, позволяющие активизировать обучение.

На четвертом этапе проводится анализ учебной деятельности студентов по разрешению проблемной ситуации и дается оценка достигнутых учебных результатов; при продолжении обучения — выход на новую проблемную ситуацию (на новый модуль) (табл. 1).

Таблица 1

Изучение модуля по этапам (блокам)

Модуль 1
Блок 1. Определение общей стратегии, целевая ориентировка
Блок 2. Изучение ситуации, обзор и анализ информации
Блок 3. Обобщение предложений, дискуссия, выводы
Блок 4. Итоговая оценка достигнутых результатов
Модуль 2
...

Последовательное прохождение этапов (блоков) обучения не предполагает их изолированности и законченности. Практическая работа студентов под руководством преподавателя сопровождается на каждом этапе методическим консультированием, комбинируется с самостоятельной работой и обменом предложениями. В то же время каждый блок (табл. 1) может

состоять из нескольких подблоков, рассматривая которые более подробно, преподаватель может для себя составить четкую программу действий и запрограммировать положительный результат. Каждый блок можно изобразить в виде частного алгоритма действий.

Пример отдельного блока учебного модуля представлен в таблице 2.

Таблица 2

Блок учебного модуля

Блок 1
1.1. Предстоящая учебная задача модуля формулируется как проблемная ситуация
1.2. Поясняются учебное содержание модуля и возможные вариации содержания
1.3. Студентам предлагаются пути разрешения ситуации с помощью выбранных форм, методов и средств обучения
1.4. Определяется соответствие содержания модуля, форм, методов и средств обучения потребностям студентов

При реализации блоков того или иного модуля применяются разнообразные организационные формы и методы. Чтобы модуль был автономным в базовой программе обучения, он обеспечивается полным комплектом методических материалов: методическими рекомендациями по изучению тем, учебными пособиями, учебно-справочной литературой, необходимыми техническими средствами и соответствующими носителями аудиовизуальной информации, раздаточным информационным и инструктивным материалом, контрольными заданиями, тестами и другими средствами обучения.

Выбор форм и методов изучения модуля зависит от цели и содержания поставленных вопросов, состава учебной группы и индивидуальных потребностей каждого студента. Применяемые методы следует рассматривать не обособленно, а в совокупности, поскольку в реальном учебном процессе они нередко используются совместно и дополняют друг друга. Например, методы самообучения трудно применить без методов сообщения новых знаний в виде лекций и консультаций, методы работы с техническими средствами — без методов сообщения и приобретения новых знаний. Опыт и профессионализм преподавателя дают ему основания расширить, например, лекционные занятия по тем или иным разделам и темам, в том числе с преобразованием лекции-монолога в лекцию-беседу, лекцию-дискуссию, проблемную лекцию, лекцию с фрагментами конкретных ситуаций и т. д.

Также следует отметить, что при применении технологии модульного обучения широко и успешно используются элементы других технологий: проблемного, контекстного, информационного обучения, обучения в диалоге. Важную роль в реализации модульных программ играют различные формы изучения учебного материала. К ним относятся, например, проведение на практических занятиях деловых игр. Отметим, что практические занятия являются важной частью учебных модулей. Содержание практических занятий в полной мере увязывается с теоретическим содержанием и обеспечивает полноту, законченность учебного модуля [1, с. 78].

Разработанный нами и представленный в виде конкретной проблемной ситуации учебный модуль по общепрофессиональной дисциплине «экономическая оценка инвестиций» предполагает практические занятия, для проведения которых академическая группа

студентов разбивается на небольшие группы (5–6 человек). Из нашего педагогического опыта отметим, что работа в малых группах дает возможность студентам обсудить вопросы более подробно и детально, с меньшим ограничением по времени, чем это возможно в больших группах. Осуществляет работу в группе руководитель, который выбирается из числа студентов. В его обязанности входит определение такого порядка работы группы, который обеспечивает вовлечение всех участников группы в рассмотрение всех вопросов от идентификации и анализа проблемной ситуации до, возможно, специфических планов действий каждого участника. Задачей группы является не достижение единого мнения, а идентификация альтернатив. Как результат — каждый участник группы готов подробно и логично обосновать план действий и защитить собственные результаты анализа и выводы в открытой дискуссии.

Применяемая форма организации учебного процесса предполагает целостный способ существования всех участников группы. Создается феномен «погружения» в процесс решения задач. При этом неразрывность действий обеспечивается стимулированием всех студентов группы к стремлению в наибольшей мере соответствовать этим действиям. Это требует от студентов:

- умения пребывать в коллективных формах совместной деятельности;
- готовности к синтезу двух точек зрения (способность выделить существенное и отказаться от несущественного в своей собственной точке зрения);
- способности видеть или хотя бы предполагать возможность существования разных способов решения поставленной задачи и, соответственно, получать результат разного качества;
- умения заимствовать позицию другого;
- умения отличать содержательную критику от оценочной;
- умения видеть роль и место дискуссии в коллективных формах работы.

Перечисленные умения приобретаются студентами постепенно, от занятия к занятию. Обсуждения в группах особенно полезны, так как они развивают у студентов ощущения «растущей» способности применять знания и методы решения проблем. Студенты совершенствуют умение активно участвовать в дискуссии, отстаивать свою точку зрения, развивают свои ораторские и коммуникативные

способности, развивают профессиональную речь. При данной форме активного обучения каждый участник «работает не только на себя», но и обеспечивает решение общей проблемы.

Преподаватель помогает каждой группе выполнить задания и представить результат в виде доклада. Для заслушивания и обсуждения докладов групп организуется пленарная дискуссия. Преподаватель определяет порядок выступления групп, организует понимание и критику содержания представленных докладов, их согласование, обобщение и проблематичность. После заслушивания докладов преподаватель выявляет и фиксирует достижения

и наиболее значимые затруднения в работе каждой группы, делает их явными для всех и переводит их в статус целей дальнейшей учебной деятельности. Это позволяет студентам осмысленно пребывать в учебном событии и продолжать решать учебные задачи.

Таким образом, ядром совместной деятельности преподавателя и студента является учебная продуктивная задача. Она предполагает освоение студентами трех основных видов интеллектуальной деятельности: мышления, творчества и коммуникации. Совместная деятельность преподавателя и студента включает в себя несколько этапов (табл. 3).

Таблица 3

Этапы совместной деятельности преподавателя и студента

Преподаватель	Студент
1-й этап	
1) Определяет уровень актуального развития и зону ближайшего развития студентов; 2) оценивает психологическую готовность студентов к вхождению в деятельность; 3) ставит цели; 4) оценивает адекватность понимания студентов поставленной цели и обеспечивает ее принятие	1) Понимает и принимает цель, что проявляется через появление устойчивого внимания, интереса, мотива
2-й этап	
1) Ставит проблему; 2) определяет возможную зону и степень затруднения; 3) предлагает для решения проблемы продуктивные задачи; 4) организует учебную деятельность; 5) организует выход в индивидуальную рефлексию; 6) организует выход в коллективную рефлексию	1) Анализирует условия задачи; 2) делает попытки решения задачи; 3) проводит анализ трудностей, выделяет известное и неизвестное, оценивает порог затруднений и выбирает средства и способ его преодоления; 4) соотносит выбранные средства и способы с вариантами других студентов; 5) ищет среди всех предложенных средств и способов оптимальные для решения проблемы
3-й этап	
1) Организует учебную деятельность по отработке умения решать задачи данного класса; 2) организует контроль и самоконтроль результатов	1) Решает задачу и приобретает соответствующие умения; 2) осуществляет самоконтроль полученных результатов
4-й этап	
1) Направляет и подводит студентов к самостоятельному выводу	1) Самостоятельно делает выводы относительно: содержания, способов, средств, процесса и результата собственной деятельности

Обратим внимание на четвертый этап совместной деятельности, на котором проводится самостоятельная оценка студентами результатов работы. Здесь хотелось бы отметить следующие моменты, проявляющиеся в практике преподавательской деятельности. При решении поставленной задачи студенты внимательно прислушиваются к мнению друг друга, и если аргументированно доказывает-

ся та или иная позиция, то она принимается. Однако нередко складывается ситуация, когда мнения или оценки резко разделяются. При этом студенты не могут прийти к согласию и вынуждены обратиться к преподавателю. Также возможна другая ситуация, когда преподаватель, отслеживая работу той или иной группы, видит, что студенты сделали ошибку и не заметили ее. В том и другом случае необ-

ходима своевременная консультация преподавателя.

В сложившейся практике акцентируется сущность ошибки и необходимость ее исправления. При этом никто персонально не критикуется, не называются фамилии, так как это ведет к негативным эмоциям и потери уверенности в себе у студентов. Результатом такого подхода является то, что студенты перестают бояться высказывать смелые и рискованные суждения, и, как следствие, увеличивается скорость обсуждения учебного материала и решения поставленных задач.

Согласно принципу «успешного действия», студенты могут увидеть «линию позитивно накапливаемого результата» на фоне возникающих трудностей, стоящих на пути выполнения учебного задания. Преподаватель своевременно компенсирует у студентов группы недостающие способности для выполнения задания. Студенты, фокусируя внимание на этом, постепенно накапливают образцы «успешного действия» (преподавателя) и приобретают соответствующие способности в дальнейшем.

Итак, в упрощенном виде организация деятельности студента в модульном обучении может быть представлена в виде следующей «формулы»: исходные знания, опыт и потребности студента — учебная проблема — учебная деятельность — рефлексия предметной и учебной деятельности — личностно окрашенные знания системного типа и опыт деятельности. Студент при этом является субъектом собственной учебной деятельности, которую он осуществляет осознанно и самостоятельно. Как показывает опыт практической деятельности, он добивается хороших результатов в освоении профессиональных знаний и умений.

Таким образом, система модульного обучения способствует внедрению и реализации в системе высшего образования следующих принципов: принципа осознанной перспективы, возможности самой личности активно и деятельно участвовать в собственном образовании; принципа гибкости системы высшего образования, определяющего функционирование многоуровневой образовательной парадигмы, изменение специализации; принципа динамичности системы высшего образования, что проявляется в ее способности своевременно реагировать на возникновение новых экономических, информационных и других условий; принципа индивидуального обучения. Формирование и использование учебных модулей по различным дисциплинам в образователь-

ном процессе вуза способствует активизации познавательной деятельности студентов, повышению степени их содержательной и организационной самостоятельности, формированию определенных положительных личностных качеств и позволяет достичь хороших учебных результатов по программам обучения.

1. Бакушев Г. В., Маслова А. Г. Методология модульного обучения // Среднее профессиональное образование. — 2007. — № 7. — С. 78–79.
2. Блинов А. О., Благирева Е. Н., Рудакова О. С. Интерактивные методы в образовательном процессе : учеб. пособие. — М.: Научная библиотека, 2014. — 264 с.
3. Комраков Е. С. Практическая педагогика. — М.: АМБАГРО, 2004. — 78 с.
4. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. — Каунас : Швиеса, 1989. — 272 с.
5. Бояринов Д. А. Потенциал программированного и модульного обучения как технологии информационного образовательного пространства личностного развития учащихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2014. — URL: <http://e-koncept.ru/2014/14353.htm>.
6. Батышев С. Я. Блочно-модульное обучение. — М., 1997. — 255 с.
7. Колесникова И. А. Теория и практика модульного преобразования воспитательной среды образовательного учреждения : учеб.-метод. пособие / под ред. З. И. Васильевой. — СПб., 2009.
8. Касаткина Н. Э., Невзоров Б. П. Проблемы разработки двухуровневой подготовки специалиста с университетским образованием // Материалы Республик. науч.-метод. конференции. — Ленинград : ЛГТУ, 1992. — С. 47–48.
9. Лаврентьева Н. Б. Слагаемые технологии модульного обучения. — Изд. 2-е, испр. и доп. — Барнаул : Изд-во АГУ, 1998. — 154 с.
10. Лаврентьева Н. Б. Контекстное обучение как инновационная технология. — Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 1995. — 121 с.
11. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1998. — 288 с.
12. Методические рекомендации по анализу профессиональных компетенций и разработке модульных образовательных программ, основанных на компетенциях: методические рекомендации. — СПб.: ГОУ ИПК СПО, 2010. — 63 с.
13. Методика блочно-модульного обучения / под ред. О. Е. Лисейчикова, М. А. Чошанова. — Краснодар : Советская Кубань, 1989. — 138 с.
14. Насырова Э. Ф. Модульное обучение студентов университета в системе кредитно-зачетных единиц // Вестник ТГПУ. — 2011. — № 6 (108). — С. 18–20.
15. Орехов В. Д. Модульная технология переподготовки руководителей для работы в рыночных условиях // Машиностроитель. — 1995. — № 4-5. — С. 44–46.
16. Рапацевич Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия. — М.: Современное слово, 2005. — 720 с.
17. Румянцева З. П. Модульный подход к обучению менеджеров и преподавателей (зарубежный опыт) // Управление персоналом. — 1998. — № 8. — С. 34–39.
18. Сафонова Т. В. Проектирование педагогической технологии модульного обучения в вузе: учеб. пособие. — Глазов, 2000. — 92 с.



19. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие. — М. : Народное образование, 1996. — 158 с.
20. Шевелева С. С. К становлению синергетической модели образования // Общественные науки и современность. — 1997. — № 1. — С. 125–133.
21. Шумякова Н. В. Модульное обучение при подготовке предпринимателей в США // Проблемы зарубежной высшей школы. Обзорная информация. — 1992. — Вып. 4.
22. Юцявичене П. А. Принципы модульного обучения // Современная педагогика. — 1990. — № 1. — С. 55–60.
23. Bransford J. D., Stein S. B. The IDEAL problemsolver. — N-Y. : W.H. Fruman & C., 1984.
24. Lary A. Braskamp, Dab. J. Brudenburg, John C. Ory. Evaluating Teaching Effectiveness. A Practical Guide. — Sade Publication, inc. Beverly Hills ; London ; Hew Delhi, 1984. — 136 p.

УДК/UDC 378.147

Н. Н. Елсакова

N. Elsakova

ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PROJECT ACTIVITIES AS THE OPTIMAL METHOD OF DEVELOPING ENGINEERING THINKING IN LANGUAGE

В статье предлагается решение проблемы формирования инженерного мышления обучающихся по техническим направлениям подготовки в языковом образовании посредством их творческой, проектной, профессионально направленной деятельности.

The paper proposes a solution to the problem of formation engineering thinking of future engineers in language education through their creative, professionally orientated activities. The author provides the theoretical ground for the optimality of this method of learning with the purpose of solving the discussed problem.

Ключевые слова: инженерное мышление, языковое образование, творческая проектная деятельность, профессиональная направленность.

Keywords: engineering thinking, language education, creative project activities, professional focus, optimal method.

Для постоянного эффективного развития экономики в современных условиях необходима подготовка нового поколения высококвалифицированных инженерных кадров, которые могут обеспечить России место в ряду ведущих держав мира [5].

Для решения производственных задач инженерам необходимо владеть системным самостоятельным мышлением и способностями воспринимать, генерировать и презентовать

инновационные идеи [11]. Поэтому особое значение придается формированию у будущих инженеров инженерного мышления [7; 13; 15], которое определяют как «системное творческое техническое мышление, позволяющее видеть проблему целиком, с разных сторон, видеть связи между ее частями» [14, с. 25], как умение решать возникшую проблему на основе уже существующих и апробированных инструментов [16].

Специалистами отмечаются, с одной стороны, неумение выпускников творчески мыслить, самостоятельно ставить конкретные производственные цели, находить оптимальные способы решения инженерных задач [19], а с другой — отсутствие в учебных планах вузов учебных дисциплин, обучающих этому [13].

В связи с этим актуальным становится использование потенциала гуманитарного блока дисциплин, в частности дисциплины «иностранный язык», в обеспечении качественной подготовки будущих инженеров к профессиональной деятельности. Исследование проблемы показало, что на данный момент в педагогической науке недостаточно представлены научно обоснованные практические способы формирования самостоятельного творческого инженерного мышления у студентов технических направлений подготовки в их языковом образовании. Причем в условиях небольшого количества аудиторных часов, предусмотрен-

ных на иностранный язык в учебных планах, возникает необходимость выбора наиболее оптимального и эффективного способа решения обозначенной проблемы.

На основе анализа опубликованной литературы, основных задач по развитию инженерного или, пользуясь терминологией А.И. Ракитова [12, с. 95–96], «прединженерного» мышления, стоящих перед техническим вузом, нами были выделены задачи, которые возможно решить или способствовать их решению в языковом образовании: развитие творческой, поисковой, исследовательской компетенций, умение совершать операции мышления (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, конкретизация, абстрагирование, рефлексия).

Теоретические исследования и практический опыт автора показывают, что реализация данных задач в языковом образовании инженеров возможна при использовании в учебном процессе такого метода организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (по классификации методов обучения Ю.К. Бабанского [2]), как творческая проектная деятельность профессиональной направленности, под которой мы имеем в виду самостоятельную творческую познавательную деятельность студентов в проекте на иностранном языке, направленную на решение поставленной преподавателем творческой, исследовательской и (или) научной проблемы, связанной с будущей профессией, путем создания заданного продукта.

Поскольку инженерное мышление трактуется как вид познавательной деятельности [10], как интегральный компонент учебно-познавательной деятельности обучающихся [6], то в языковом образовании будущих инженеров и, в частности, их творческой проектной деятельности профессиональной направленности, процесс поиска информации в отечественных и зарубежных базах данных, их обработка и использование для создания какого-либо продукта проекта помогают решать задачи по формированию и развитию творческого инженерного мышления будущих специалистов.

Следует подчеркнуть, что в языковом образовании творческая проектная деятельность должна обязательно иметь профессиональную направленность [4], во-первых, по причине большого интереса обучающихся на начальном этапе обучения к выбранной профессии, что повышает их мотивацию к данной деятель-

ности, во-вторых — ввиду обеспечения связи проектной деятельности с решением профессиональных задач разного типа сложности [8], ориентирования обучающихся в мировом профессиональном пространстве и формирования у них технических идей.

При использовании творческой проектной деятельности профессиональной направленности в языковом образовании как метода формирования творческого инженерного мышления мы учитывали ряд факторов выбора оптимального метода обучения, сформулированных Ю.К. Бабанским [1]:

- цели;
- содержание;
- принципы обучения;
- конкретная дидактическая задача;
- возможность ведения разносторонней

деятельности на занятиях и самостоятельно.

Анализ самостоятельной творческой проектной деятельности профессиональной направленности показал, что она базируется на принципах обучения (научности, сознательности и активности, наглядности, систематичности и последовательности, доступности, прочности), а ее содержание, ориентированное на развитие поисковой, исследовательской компетенций и на умение совершать разнообразные операции мышления, обеспечивает решение дидактической задачи, заключающейся в формировании инженерного мышления обучающихся, что закономерно способствует профессиональному развитию личности инженера.

Анализ также показал, что в языковом образовании инженеров творческая проектная деятельность профессиональной направленности полностью соответствует критериям выбора оптимального метода обучения, выделенных Ю.К. Бабанским [2; 3] и И.Я. Лернером [9]:

— целям и задачам обучения (осуществляется развитие профессиональной личности инженера, обладающей, в частности, инженерным мышлением);

— имеющимся условиям (возможность самостоятельной работы во внеаудиторное время, что является значимым ввиду ограниченности аудиторных часов на иностранный язык в учебном плане, использование интернет-технологий, онлайн-словарей и т.д.);

— принципам продуктивности (в результате проектной деятельности обучающимися самостоятельно создается какой-либо материальный или идеальный продукт);

— принципам дедуктивности и индуктивности (при поиске информации и систематизации материала на иностранном языке используется метод дедукции и индукции);

— сочетанию словесности и наглядности (схемы, графики, таблицы, рисунки, фото и т.д., содержащиеся в материальном продукте проектной деятельности, сопровождаются письменными и устными комментариями на иностранном языке);

— способу усвоения знаний (усвоение знаний происходит в процессе поиска информации на иностранном языке, при упорядоченности (систематизации) знаний, при конкретности полученных знаний);

— характеру взаимодействия субъектов обучения (характер проектной деятельности — субъект-субъектный, в соответствии с современной парадигмой образования, интерактивный).

Приведенные выше теоретические основания по использованию творческой проектной деятельности профессиональной направленности как оптимального метода формирования инженерного мышления в языковом образовании инженеров подтверждаются полученными практическими результатами. Проведенная нами на основе анкетирования студентов первого курса института строительства и архитектуры диагностика развития творческих, поисковых, исследовательских компетенций и умений совершения операций мышления показала общую динамику в развитии экспериментальной группы — 12,7%, а контрольной группы — 4%, что может свидетельствовать об эффективности творческой проектной деятельности профессиональной направленности. При анализе продуктов проектной деятельности (электронные творческие презентации результатов самостоятельной исследовательской, поисковой деятельности на заданные темы профессиональной направленности, аннотации к проведенным исследованиям, выступления с докладами на научных конференциях, бизнес-проекты для участия в международных конкурсах) студентов института энергетики и транспорта и института нефти и газа также выявляется положительная динамика в развитии операций мышления обучающихся; в видении проблем, ошибок и их устранения; развитии творческих способностей, самооценки и умений оценивания работ других обучающихся; усилении рефлексии. Кроме того, результаты анкетирования и бесед

с обучающимися выявили повышение мотивации обучающихся к дальнейшей самостоятельной творческой познавательной деятельности профессиональной направленности по мере овладения ими методами познания и самостоятельного системного творческого технического мышления.

Таким образом, и с теоретической, и с практической точек зрения творческая проектная деятельность профессиональной направленности является эффективным и оптимальным методом обучения в языковом образовании инженеров, решающим задачу формирования инженерного мышления.

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). — М., 1997.
2. Бабанский Ю. К. Педагогика. — М., 1983.
3. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. — М., 1985.
4. Гутарева Н. Ю. Самостоятельная работа студентов неязыкового вуза как условие эффективного учебного процесса // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2014. — №3 (15). — С. 115–117.
5. Елсакова Н. Н. Факторы обеспечения качества российского высшего профессионального образования. Достижения вузовской науки. — Новосибирск, 2014. — С. 90–93.
6. Зуева Ф. А. Педагогические условия развития технического мышления у студентов инженерно-педагогических специальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. — Челябинск, 1998.
7. Картушина И. Г., Минкова Е. С. К вопросу о формировании профессионального мышления специалиста инженерного профиля // Инженерное образование. — 2014. — Вып. 15. — С. 134–139.
8. Котова Е. В. Инновации и технологии современного образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2015. — № 1 (17). — С. 86–90.
9. Лернер И. Я. Методы обучения. Российская педагогическая энциклопедия. — М., 1993.
10. Малых Г. И., Осипов В. Е. История и философия науки и техники [Электронный ресурс]. — URL: <http://textb.net/10/24.html>.
11. Непрерывное техническое образование и рыночные отношения / Ю. П. Похолоков, М. П. Пальянов, Е. А. Пахомова и др. // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2015. — № 1 (17). — С. 25–34.
12. Ракитов А. И. Философия компьютерной революции. — М., 1991.
13. Рыжов В. П. Инженерное творчество и проблемы современного инженерного образования // Открытое образование. — 2005. — № 5. — С. 80–83.
14. Сазонова З. С., Четчикова Н. В. Развитие инженерного мышления — основа повышения качества образования. — М., 2007.
15. Чурляева Н. П. Обеспечение качества подготовки инженеров в рыночных условиях на основе компетентностного подхода : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. — Красноярск, 2008.
16. Инженерное мышление [Электронный ресурс]. — URL: <http://turboreferat.ru/psychology/inzhenernoemyshlenie/70341-360281-page1.html>.

УДК/UDC 378.147

Е. А. Игумнова, Т. В. Лучкина

E. Igumnova, T. Luchkina

ДНЕВНИК КАК СРЕДСТВО СОПРОВОЖДЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА ПРАКТИКЕ

DIARY AS A MEANS OF FUTURE TEACHER SUPPORT IN PRACTICE

В статье рассматривается специфика проектирования дневника практики как учебного пособия особого характера, содействующего сопровождению студентов бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» в процессе учебной практики и формированию у них профессиональной компетентности в период вхождения в педагогическую профессию.

The article deals with the specifics of the design of the diary practice as a manual of special nature, facilitating support for undergraduate students majoring in "Pedagogical education" while their academic internship and formation of professional competence during pre-service preparation and entering the Teaching Profession. The structure and academic internship content of approach, developed by the authors on the basis of competence approach, are presented, as well as professional tasks, suggested for students.

Ключевые слова: дневник практики, будущий педагог, педагогическое сопровождение, профессиональная задача, рефлексия.

Keywords: practice diary, future teacher, pedagogical support, professional competence, reflection.

Информатизация и высокотехнологичность производства, демократические преобразования, темп социальных изменений, кризисные явления как в духовно-нравственной, так и экономической сфере современного общества повышают требования к педагогу как ведущей фигуре образования. Соответственно, повышается и уровень требований к подготовке будущего учителя как специалиста нового поколения, проявляющего: гуманность и конструктивность во взаимодействии с обучающимися, ответственность и самостоятельность в принятии решений, прогностичность, мобильность, конкурентоспособность. Эти требования нашли отражение в профессиональных компетенциях ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование», которыми должен овладеть бакалавр педаго-

гического образования как учитель нового поколения [6].

Важная роль в подготовке будущего учителя отводится различным видам практики (учебная, учебно-исследовательская, педагогическая и др.), которые являются органичной частью образовательного маршрута студента в вузе, обладают высоким потенциалом для овладения студентами профессиональными компетенциями. В период практики происходит реальное погружение студентов в профессиональную деятельность, в которой раскрываются личностные смыслы, решаются реальные профессиональные задачи в процессе взаимодействия их с учащимися и другими субъектами образования.

Изучая проблему сопровождения будущего учителя на практике, мы проанализировали взгляды исследователей на педагогическое сопровождение (Е. А. Александрова, И. А. Липский, С. Г. Косарецкий и др.) и пришли к выводу, что данный процесс в контексте практики можно рассматривать как целенаправленную педагогическую деятельность команды преподавателей вуза (кафедры педагогики, методики профильного предмета, психологии) совместно со школьной администрацией и учителями. Интеграция поддержки будущего учителя такой командой осуществляется с различных позиций: содействия организации процесса практико-ориентированной профессиональной подготовки в вузе; помощи в решении личностных проблем в профессиональном становлении; создания комплекса учебно-методических средств (учебной программы практики, технологической карты, учебных пособий и др.), способствующих успешности протекания вышеуказанных процессов.

Анализ толкований слова «дневник» в современных словарях показал: во-первых, что дневник представляет собой записи событий или наблюдений, которые отличаются личным характером и регулярностью, содержат рефлексию своих мыслей, чувств и поступков, могут вестись во время работы, путешествий и т. п.

Дневник рассматривается как особый литературный жанр и инструмент самоанализа. Во-вторых, дневник имеет еще другое значение в сочетании его с прилагательным «ученический» — как тетрадь для записи заданий обучающимися и выставления оценок.

Мы пришли к выводу, что для сопровождения учебной практики студентов необходимо разработать учебный дневник — тетрадь для выполнения предлагаемых на практике заданий и задач, включающую методические рекомендации, средства самооценки деятельности студента на практике и оценки его достижений преподавателем.

В целях продуктивного сопровождения студентов первого курса по направлению педагогической подготовки и интеграции деятельности преподавателей вуза по оказанию поддержки будущим учителям в ходе учебной практики, проведение которой предусмотрено на базе общеобразовательных организаций, нами был разработан дневник практики [3]. В процессе проектирования дневника нами были учтены следующие требования к современным дидактическим средствам как средствам сопровождения образовательного процесса, выделенным исследователями (Л.А. Бордонская, Г.И. Голобокова, А.Д. Рапорт и др.): ориентир на достижение новых целей образования (способность к целеполаганию, организация собственной деятельности, развитие рефлексии), полифункциональность, интерактивность, открытость как возможность расширения и адаптации с учетом конкретных условий, диалогизм, обеспечение индивидуализации обучения [1; 4]. Данному учебному пособию в 2013 г. присвоен гриф УМО по направлению «Педагогическое образование».

Разработке программы практики и дневника практики предшествовал анализ компетенций, заданных в ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование», что позволило выделить те из них, которыми должен овладеть студент в период успешного прохождения учебной практики. Данные компетенции нами были отражены в программе, технологической карте и дневнике практики как планируемые результаты:

— *общекультурные компетенции (ОК)*: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1); готовность использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-13);

— *общефессиональные компетенции (ОПК)*: осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1) [6].

Разработанный нами в 2013 г. «Дневник учебной практики» (гриф УМО по направлению «Педагогическое образование») спроектирован в соответствии с компетентностным подходом, поэтому основным ориентиром структурирования и отбора его содержания стали вышеназванные компетенции и следующие пять групп профессиональных задач, определенных в стандарте:

— «видеть» ребенка в образовательном процессе;

— строить образовательный процесс в направлении достижения целей основной школы (или другой образовательной организации);

— устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса;

— создавать и использовать условия образовательной среды;

— проектировать и осуществлять профессиональное самообразование [6].

Основными видами деятельности в период учебной практики на первом курсе являются организационная, учебно-методическая, внеклассная и учебно-исследовательская деятельность, но в приоритете остается именно проведение педагогических мини-исследований в процессе взаимодействия студента с субъектами образовательного процесса.

Итак, в соответствии с вышеперечисленными компетенциями, группами профессиональных задач и видами деятельности в программу практики и учебное пособие нами были включены следующие взаимосвязанные темы:

— исследование информационно-образовательной среды образовательной организации;

— наблюдение взаимодействия учителя и учащихся на уроке;

— изучение ученического коллектива и индивидуальных особенностей учащихся;

— исследование карьерной стратегии учителя;

— изучение уровня сформированности проектных умений учащихся в процессе организации социально ориентированного проекта;

— проведение самооценки деятельности на практике.

Содержательно учебное пособие представляет собой путеводитель практики: в нем



раскрываются особенности практики, ее цель, задачи, структура, принципы организации и содержание деятельности студентов. Для систематизации самостоятельной работы студента

и ориентира на достижение им планируемых результатов в процессе прохождения практики в дневнике помещена технологическая карта практики, которую представим в таблице.

Таблица

Фрагмент технологической карты учебной практики студента 1-го курса

Наименование практики			Учебная			
Уровень образования			Бакалавриат			
Наименование образовательной программы, факультет						
База практики			Общеобразовательная организация			
Ф.И.О. бакалавра, учебная группа						
Ф.И.О. руководителя						
Самооценка студента						
Оценка преподавателем уровня сформированности профессиональных компетенций						
№ п/п	Виды деятельности студента	Содержание деятельности студента	Оцениваемый продукт деятельности	Количество баллов		Формируемые компетенции
				min	max	
1) Подготовительный или информационно-проектировочный этап учебной практики						
1.1	Участие в конференции по практике. Разработка и согласование с руководителем технологической карты практики	- Посетить установочную конференцию; - разработать и согласовать с руководителем технологическую карту	Индивидуальная технологическая карта	3	6	ОК-1 ОПК-1
2) Основной или организационно-деятельностный этап учебной практики						
2.1	Изучение информационной образовательной среды школы	- Ознакомиться с образовательной программой школы; - проанализировать ее, используя материалы: – концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России; – ФГОС: основного общего образования	Анализ образовательной программы школы (основной уровень) на предмет отражения в ней современных нормативно-правовых документов	3	5	ОК-1 ОК-13 ОПК-1
		- Оценить информационно-образовательную среду учебного кабинета; - ознакомиться с информационными ресурсами школы	Таблица по оценке информационно-образовательной среды кабинета и выводы по ней. Таблица по наличию в школе информационных ресурсов и выводы по ней	3	5	
2.2	Изучение характеристики взаимодействия учителя и ученика во время учебного занятия	- Посетить пять уроков в прикрепленном за студентом классе; - оценить характер взаимодействия учителя и ученика на учебном занятии и определить их соответствие требованиям развивающего обучения; - обсудить в группе полученные результаты о характере взаимодействия учителя и ученика во время учебного занятия	Таблица по программе наблюдений на занятии и выводы по ней. Вывод в целом о характере взаимодействия учителя и ученика на основе данных по всем посещенным занятиям	3	5	ОК-1 ОК-13 ОПК-1

2.3	Изучение ученического коллектива	• Провести исследование ученического коллектива; • составить характеристику наблюдаемого ученического коллектива	Комплексная характеристика ученического коллектива	3	5	ОК-1 ОПК-1
		• Сопоставить полученные результаты с имеющейся информацией классного руководителя; • проинформировать классного руководителя о полученных результатах; • выработать рекомендации по дальнейшему сплочению коллектива	Сопоставительный анализ характеристики классного коллектива (по результатам исследования и по информации классного руководителя). Рекомендации по работе с коллективом	3	5	
2.4	Изучение индивидуальных особенностей учащихся	• Составить характеристики на 2 учащихся класса, используя педагогические методики изучения индивидуальных особенностей	Характеристики 2 учащихся	4	7	ОК-1 ОПК-1
		• Довести результаты исследования до учителя-предметника и классного руководителя; • выработать рекомендации для классного руководителя	Рекомендации классному руководителю	4	7	

В содержании дневника даны рекомендации по организации деятельности студента по каждой теме по следующему алгоритму: сформулирована профессиональная педагогическая задача и даны методические подсказки, содействующие студенту в ее решении; представлены справочный материал и словарь терминов, которые помогут глубже вникнуть в педагогическую деятельность и ознакомиться с образовательным процессом; размещена рубрика «Перспектива будущего», в ней приводятся тезисы о приоритетах развития образования в России; описаны условия, при выполнении которых учебная задача будет считаться решенной; даны задания по рефлексии деятельности студента в процессе решения задачи по заявленной теме.

Для более четкого осмысления деятельности студента в период практики приведем пример профессиональной задачи и заданий, предложенных студенту по теме изучения карьерной стратегии учителя современной школы: «На современном этапе экономического развития России возрос интерес общества и каждого гражданина к вопросам стратегического планирования и формирования профессиональной карьеры. В отечественной психологии и педагогике до недавнего времени понятие «карьера» практически не использовалось и воспринималось в негатив-

ном смысле. В современных социокультурных условиях человек карьеры рассматривается как тот, кто ориентируется на самореализацию личностного и профессионального потенциала. В карьере человека фиксируется динамика его социально-экономического положения, статусно-ролевого уровня, масштабов и форм социальной активности. Возникает необходимость того, чтобы учитель овладел умением управления собственной карьерой и определения траектории своего профессионального роста». В целях овладения вышеназванными умениями студент должен выполнить задание: на основе взаимодействия с администрацией школы и учителем, а также анализа портфолио профессиональной деятельности учителя выявить результаты профессионально-личностных достижений этого педагога и перспективы его карьерного роста; описать проблему, над которой работает учитель в процессе самообразования [3]. Проведение предложенного педагогического исследования студентом предполагает применение наблюдения, опросных методов по выбору (анкетирование, беседа, интервью), изучение источников — школьной документации.

Решение вышеназванной задачи и выполнение заданий направлено на ожидаемый результат — овладение будущим учителем следующими компетенциями: ОК-1 и ОПК-1.

В разделе «Методическая подсказка» приводится план исследования для характеристики профессионального роста учителя, включающий следующее:

- фамилия, имя, отчество учителя;
- педагогический стаж;
- преподаваемый предмет;
- какое учебное заведение окончил;
- уровень квалификации;
- достижения учителя (звания, дипломы, грамоты, аттестаты, вымпелы, значки и др.);
- участие в профессиональных конкурсах разного уровня (от школьного до международного);
- динамика учебных достижений учащихся (уровень успеваемости и качества обученности);
- результаты экзаменов в 9-х классах (последние три года);
- участие и победа учащихся в олимпиадах и конкурсах разного уровня;
- участие учащихся в учебно-исследовательской работе, исследовательских проектах и конкурсах;
- участие и победы школьников в социально значимых и творческих проектах;
- авторские программы элективных и других курсов;
- публикации (статьи, методические рекомендации, учебные пособия и т.д.);
- участие в открытых мероприятиях, конференциях, семинарах (от школьного до международного уровня);
- исследовательская деятельность учителя (проблема, тема, если есть — статус);
- общественная работа (членство в различных общественных организациях, советах, проектах с указанием роли участия);
- повышение квалификации за последние 5 лет (курсы повышения квалификации, указывается вид полученного документа);
- отзывы о педагогической деятельности учителя и ее результатах (представленные учащимися, их родителями, работниками системы образования и др.).

Требования к выполнению задания сформулированы в учебном пособии следующим образом: «Задание будет считаться выполненным, если Вы:

- познакомились как минимум с портфолио профессиональной деятельности учителя;
- побеседовали с администрацией и учителем об особенностях карьерной стратегии учителя;
- выявили проблему, над которой работает учитель в процессе самообразования;

— сделали вывод об индивидуальной траектории профессионального роста учителя.

Для проведения *рефлексии* студентам предлагается использовать прием «Четыре открытия дня»: «Подумайте над тем, какие открытия сделали лично Вы в течение сегодняшнего дня практики. В качестве подсказки предлагаем незаконченные словесные конструкции:

- сегодня я открыл для себя...;
- сегодня меня удивило...;
- возникли неожиданные мысли о...;
- сегодня я понял (а), что мне пригодится в дальнейшей жизни...» [3].

Анализ рефлексии, проведенной студентами, показал, что, изучая карьерную стратегию учителя современной школы, каждый из них по своему осмысливает приобретенный собственный опыт понимания педагогической реальности. Об этом свидетельствуют выдержки из двух дневников:

— *Сегодня я открыл для себя*, что жизнь учителя полна интересных моментов и ярких эмоциональных ситуаций, он сам занимается исследовательской деятельностью и обучает этому своих учащихся, а они побеждают в олимпиадах по английскому языку; что учитель не только обучает учеников, но и сам реализуется в научно-методической деятельности...

— *Сегодня меня удивило*, что знание иностранного языка открывает большие возможности перед учителем, предоставляя ему возможность принимать участие не только в жизни школы и города, но и в различных международных конференциях и конкурсах; что за последние пять лет у учителя было много курсов повышения квалификации, по сравнению с учителем школы, которую я окончил...

— *Возникли неожиданные мысли* о том, что качество преподавания — важный показатель для учеников, их родителей и школы, и о том, что учитель должен быть всесторонне развитым человеком, чтобы стать хорошим примером во всем для своих учеников; о профессиональной карьере учителя, которую мне самому придется выстраивать...

— *Сегодня я понял, что мне пригодится в дальнейшей жизни* вся информация об индивидуальной траектории профессионального роста учителя; все мои знания, навыки, достижения, умения наблюдать, анализировать и беседовать...

Таким образом, общие выводы об индивидуальной траектории профессионального роста учителя и проведенная им рефлексия,

говорят в пользу того, что будущие учителя стремятся осознать социальную значимость своей профессии и демонстрируют позитивное отношение к педагогической деятельности, следовательно, овладевают ОПК-1. Они (учителя) отмечают, что профессиональный рост зависит от стремления работать и быть востребованным в своей профессии. Педагог должен постоянно самообразовываться, развиваться, работать над собой. Должен осознавать свою потребность в самообразовании как профессионала. Необходима мотивация к деятельности учителя в различных сферах (обучающей, воспитательной, творческой, самообразовательной) и постоянному обновлению и переработке своих знаний и умений.

При разработке более ранних версий пособия мы включали рубрику «Рефлексия дня» без заданий и упражнений, содействующих ее проведению. Апробация издания показала, что необходимо добавить специальные упражнения и задания для формирования у студентов рефлексивных умений. Поэтому нами были предложены различные задания и упражнения, которые разработаны и используются в психологических тренингах, на уроках в школе и др. Например, «Рефлексивный экран» (*сегодня мне понравилось..., я научился..., затруднение у меня вызвало... и др.*); прием «Чемодан, корзина, мясорубка», позволяющий оценить то, что хочется унести с собой в чемодане (знания, умения, которые будут востребованы в дальнейшем), что оказалось лишним и невостребованным (можно условно выбросить в «корзину») и что требует дальнейшего освоения и более глубокой проработки («мясорубка»); прием «Письмо самому себе», предполагающий написание короткого письма из 5–6 предложений, которое начинается с приветствия и заканчивается пожеланиями, в основной части отражается оценка своей деятельности в течение дня практики и другие задания. Часть заданий рефлексивного характера может быть взята из приемов технологии развития критического мышления (синквейн, методики Э. Боно — «Плюс — минус — интересно», «Шесть шляп» и др.). Выполнение подобных заданий развивает у студентов способность к разным видам рефлексии.

Апробация дневника по учебной практике проходила в течение трех учебных лет, начиная с 2010 г. на базе Забайкальского государственного университета (г. Чита). Продемонстрируем пример выполнения задания студентами по исследованию характера взаимодействия учителя и ученика во время учебного занятия.

Перед студентами нами была поставлена следующая *профессиональная педагогическая задача*: «В профессиональной деятельности учитель взаимодействует с достаточно большим количеством людей, но в центре этого взаимодействия, как и прежде — учащийся и класс. Формы же взаимодействия с учениками у современного учителя намного обогатились, учитель должен уметь использовать различные технологии обучения, которые предполагают сотрудничество, совместный поиск решения проблем, организацию разнообразной самостоятельной работы. Рамки урока ограничены, и какими путями можно организовать групповое взаимодействие учащихся в познавательной, исследовательской, проектной деятельности или такое взаимодействие возможно только вне урока?». Для решения профессиональной задачи студентам было предложено *задание* — посетить уроки по профильному предмету, провести наблюдение за характером взаимодействия учителя и ученика на учебном занятии, определить их соответствие требованиям развивающего обучения, обсудить в группе полученные результаты о характере взаимодействия учителя, довести до сведения учителя полученные результаты.

Ожидаемый результат предполагает овладение будущим учителем компетенцией ОПК-1 — осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности.

Методы педагогического исследования, применяемые студентами, — наблюдения, беседа, интервью.

Для наблюдения и проведения анализа взаимодействия учителя и учащихся на уроке студенты использовали программу наблюдений на учебном занятии, разработанную П. И. Третьяковым, которая позволяет определить:

1. Как ученики реагируют на учителя:
 - доброжелательно;
 - равнодушно;
 - испытывают неприязнь.
2. Мобилизационное начало урока: создается ли положительный настрой на учебное занятие?
3. Формируется ли мотивация у учащихся к учебной деятельности через постановку цели?
4. Осуществляется ли на уроке совместная выработка цели и задач, характера и содержания деятельности?

5. Формируются ли учителем элементы «само» у учащихся (создаются ли условия для осуществления самоконтроля, самоанализа, самооценки)?

6. Формируются ли на учебном занятии общеучебные умения и навыки?

7а. Как осуществляется взаимодействие и общение учителя и учащихся в совместной деятельности:

- авторитарный стиль;
- демократический стиль;
- либеральный стиль.

7б. Созданы ли условия для взаимодействия учащихся друг с другом, для развития взаимного уважения, ответственности и доверия?

8. Соответствует ли учебное содержание целям учебного занятия и реальным учебным возможностям?

9. Каков преимущественный характер учебной деятельности:

- репродуктивный;
- конструктивный;
- творческий.

10. Достигнуты ли задачи учебного занятия:

- обучающие;
- развивающие;
- воспитывающие;
- здоровьесберегающие.

При оценке характера взаимодействия учителя и ученика используются ответы: «да» — 3 балла, «частично» — 2 балла, «нет» — 1 балл [5].

Проведенное наблюдение позволило выявить студентам, что в 5-м классе на уроках русского языка около 39% времени занимает авторитарный стиль, поэтому ими был сделан вывод о том, что во время урока лишь частично создаются условия для продуктивного взаимодействия учащихся друг с другом, для развития взаимного уважения, ответственности и доверия. Также было выявлено, что на первом месте на уроке стоит достижение обучающей задачи, на втором — воспитывающей, на третьем — развивающей, на последнем — здоровьесберегающей. Решение профессиональной задачи, связанной с организацией продуктивного общения учителя и учащихся, а также учащихся между собой в рамках урока, вызвало затруднение у студентов, так как они провели наблюдение на уроках, но, как правило, учителем не были созданы условия для взаимодействия учащихся друг с другом. Студенты сделали вывод, что преобладающим остается репродуктивный характер учебной деятельности, что часто детерминировано авторитарным стилем [2].

Анализ итогов практики показал, что все отчеты и записи в дневниках практики выполнены на должном уровне: в них отражены все аспекты деятельности студента-практиканта, у многих есть эссе или отзывы, впечатления от практики. Приблизительно 70% студентов овладели методикой исследовательской деятельности по определенной практике тематике, их работы (отчет о практике и дневник), отзывы учителей демонстрируют творческий потенциал, проявленный ими в педагогической деятельности. Тем не менее около 30% студентов в недостаточной степени умеют описывать проблемные ситуации, затрудняются в проведении рефлексии своей педагогической деятельности, интерпретации полученных результатов при педагогическом наблюдении и использовании других методов исследования — многие выводы событийные и недостаточно глубокие. У некоторых студентов возникли проблемы с составлением социогаммы, реализацией проектной технологии. Выявленные проблемы позволили скорректировать некоторые аспекты в программе занятий бакалавров по педагогике и психологии, связанные с изучением детского коллектива методом социометрии, организацией проектной деятельности с подростками и овладением студентами методиками рефлексии [2].

Использование дневника на практике показало, что если использовать это дидактическое средство, разработанное на основе компетентностного подхода, то реализуется целевое назначение дневника как средства для сопровождения деятельности студента в период практики, содействующего становлению профессиональной компетентности студента — будущего педагога в период вхождения в педагогическую профессию. В ходе учебной практики студент имеет возможность получить представление о современной школе, ее образовательной среде, образовательном процессе (в соответствии с направлением профиля подготовки в вузе), характере взаимодействия субъектов образовательного процесса и овладеть умениями решать профессиональные задачи с использованием знаний, жизненного опыта, ценностей и способностей. Ценностное значение практики для студентов состоит в возможности приобретения опыта учебно-исследовательской деятельности. В дневнике как учебном пособии для сопровождения практики студентов интегрируются смыслы дневника как литературного жанра и ученического дневника для записей и выставления оценок.



Итак, дневник учебной практики как учебное пособие, разработанное на основе компетентностного подхода, можно рассматривать как инструмент:

— освоения будущим учителем профессиональных компетенций, содействующих осознанию им социальной значимости своей будущей профессии и повышению мотивации;

— навигации и методических рекомендаций для организации деятельности студентов в период практики;

— развития рефлексии у студента своей профессиональной деятельности на практике;

— оценивания деятельности студента и его достижений руководителем и методистами практики;

— сбора фактического материала (результатов исследований, методических находок и др.) для проведения НИР и подготовки выпускной работы студента;

— построения индивидуального образовательного маршрута будущего учителя.

1. Бордонская Л. А., Голобокова Г. И. Рабочая тетрадь студента современного вуза как многофункциональное дидактическое средство // Ученые записки ЗабГУ. Теория и методика профессионального образования. — 2013. — № 6 (53). — С. 51–65.
2. Игумнова Е. А., Лучкина Т. В., Чепалова М. Е. Роль учебно-исследовательской практики бакалавров образования в становлении профессиональной компетентности // Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности — основа социальной технологии развития современной России : материалы Международ. педагог. форума. — Ростов-на-Дону : Булат, 2010. — Т. 2. — С. 354–359.
3. Лучкина Т. В., Игумнова Е. А., Радецкая И. Н. Дневник учебной практики : учеб. пособие для бакалавров образования. — Чита : Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т, 2014. — 110 с.
4. Рапопорт А. Д. Учебно-методический комплекс нового поколения как средство развития субъектной позиции учащихся : дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2012. — 219 с.
5. Третьяков П. И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента. — М. : Новая школа, 2001. — С. 189–190.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. — М., 2011. — 25 с. — URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf.



**ОПЫТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**
**EXPERIENCE OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL
ORGANIZATIONS ACTIVITIES**

УДК/UDC 378(1-924.71)

О. А. Данилова

O. Danilova

**ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СИСТЕМЫ СЕРТИФИКАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ
В КРЫМСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ ОКРУГЕ**

**THE INTRODUCTION OF ELEMENTS OF THE RUSSIAN CERTIFICATION
OF VOCATIONAL QUALIFICATIONS SYSTEM
IN THE CRIMEAN FEDERAL DISTRICT**

Развитие системы независимой оценки качества профессионального образования и, в частности, системы сертификации квалификаций Российской Федерации актуально и для новых ее субъектов — Республики Крым и города федерального значения Севастополя. С этой целью по заказу Росособнадзора разработана модель создания и функционирования экспертно-методических центров по сертификации профессиональных квалификаций, которая предусматривает создание в Крымском федеральном округе сети таких центров с приоритетным направлением профессиональной деятельности — туризм, гостеприимство и сфера услуг.

Проведена апробация данной модели, проверены на практике методология и технология создания и функционирования центра в г. Ялте, выделены актуальные направления для дальнейшего развития сети таких экспертно-методических центров.

The development of independent quality assessment of vocational education and certification qualification system, in particular, which are successfully developed in the Russian

Federation, have become relevant for its new subjects—the Republic of Crimea and the Federal city of Sevastopol. For this purpose, by the order of Federal Service For Supervision in the Sphere of Science and Education a model of Expert Resource Centers of vocational qualifications is under development in these Federal subjects, with the priority on their specialization — tourism, hospitality and services.

The discussed model, its methodology and technology were tested in practice in the city of Yalta and highlighted topical areas for further development of the network of such centers.

Ключевые слова: профессиональное образование, квалификации, сертификация квалификаций, Крымский федеральный округ, новые субъекты Российской Федерации, экспертно-методический центр по сертификации квалификаций.

Keywords: vocational education, qualifications, certification of qualifications, Crimean Federal District, new subject of Russian Federation, center of expertise and methodology of certification of vocational qualifications.

Вопросы, связанные с обеспечением высокого качества профессионального образования и его доступности, всегда были и будут важнейшими в решении задач совершенствования и развития образовательных организаций.

Как отмечают Р.М. Феденева, Н.А. Новикова в своей работе, «повышение качества, доступности, эффективности образования, его непрерывный и инновационный характер, рост социальной мобильности и активности молодежи, ее включенность в различные образовательные среды делают систему образования важным фактором роста благосостояния граждан России» [1].

Федеральной целевой программой развития образования на 2011–2015 гг. [2] было предусмотрено развитие системы оценки качества профессионального образования, а также создание сети экспертно-методических центров, обеспечивающих консультационную и методическую поддержку системы сертификации профессиональных квалификаций.

Включение потребителей образовательных услуг (а таковыми для сферы профессионального образования являются в первую очередь работодатели) в оценку деятельности системы образования через развитие механизмов независимой оценки качества образования и государственно-общественного управления — одна из ключевых задач подпрограммы 3 «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [3].

Таким образом, государственная политика РФ в области управления образованием отдает приоритет развитию независимой общественно-государственной системы сертификации квалификаций, одна из важнейших частей которой — это оценка и сертификация квалификации специалистов различного уровня.

В отличие от оценки квалификаций — процедуры, которая, в основном, ориентирована на соответствие квалификаций выпускников образовательных организаций результатам, предусмотренным освоением ими образовательной программой и образовательными стандартами, — задача системы сертификации квалификаций — давать объективную, признаваемую всем профессиональным со-

обществом оценку соответствия квалификации граждан (их знаний, умений, личностных и профессиональных компетенций) требованиям производства и бизнеса, установленным соответствующими профессиональными стандартами, и реальным условиям труда [4].

Сертификация обеспечивает подтверждение готовности гражданина к выполнению определенного вида трудовой деятельности, причем эта готовность определяется при данной процедуре вне зависимости от места, времени и способа получения профессиональных знаний, умений и навыков. Это особенно актуально с учетом стимулирования государством в настоящее время неформальных и информальных способов получения гражданами профессионального образования, при которых результаты обучения не подтверждаются официальными документами.

Согласно Положению об оценке и сертификации квалификации выпускников образовательных учреждений профессионального образования, других категорий граждан, прошедших профессиональное обучение в различных формах [5], экспертно-методические центры по сертификации профессиональных квалификаций (далее — **ЭМЦ**) уполномочены осуществлять организационно-методическое сопровождение процесса оценки и сертификации квалификаций профессиональной деятельности специалистов.

Данные центры являются подразделениями так называемых региональных базовых организаций, в функции которых входит управление ЭМЦ, определение организационных, методических, технологических условий деятельности ЭМЦ. И если стратегию работы системы оценки и сертификации профессиональных квалификаций в целом на федеральном уровне в России задает общественно-государственный совет системы независимой оценки качества профессионального образования, а на региональном уровне — региональные базовые организации, то с ЭМЦ в регионе начинается сама практика построения системы сертификации профессиональных квалификаций, так как именно они напрямую уже взаимодействуют с центрами оценки и сертификации квалификаций (далее — **ЦОСК**) и являются для них методологами.

В данное время на территории субъектов Российской Федерации созданы и успешно функционируют 15 таких центров в различных отраслях, включая медико-биологическую

и фармацевтическую отрасли, металлургию и наноиндустрию, машиностроение и энергетику, педагогику и область вычислительной техники, юриспруденцию и др. Стоит отметить, что организационная структура ЭМЦ, представленных в РФ, достаточно вариативна и зависит от изменения условий их функционирования. В частности, в некоторых случаях ЭМЦ функционируют по так называемому административному (или бригадному) принципу, когда эксперты собираются для решения конкретных задач. Это позволяет снизить затраты на содержание штата, аренду помещения. Пример успешного внедрения такой модели ЭМЦ — экспертно-методические группы в системе независимой оценки качества профессионального образования Белгородской области. В некоторых же случаях ЭМЦ берут на себя дополнительную функцию по общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ и организаций (например, экспертно-методический центр в области юриспруденции Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА)). Создание ЭМЦ является актуальным и для субъектов, вошедших в состав РФ в 2014 г.: Республики Крым и города федерального значения Севастополя.

С момента вступления в состав РФ данные субъекты получили дополнительный стимул для развития экономики. Согласно Федеральной целевой программе социально-экономического развития Республики Крым и города Севастополя до 2020 г. [6], будут устранены различия в региональном развитии между вышеуказанными субъектами и остальными регионами РФ, а показатели уровня жизни населения и развития экономики Крымского федерального округа достигнут средних значений по России, то есть в Крымском федеральном округе меняются правила экономической деятельности, ее условия, в том числе подходы к оснащению предприятий современным оборудованием, особенности развития предприятий, с учетом увеличения доли высокотехнологичных направлений деятельности организаций. И модернизированная экономика, естественно, нуждается в квалифицированных кадрах. Это предъявляет дополнительные требования к оценке компетентности сотрудников, уровню их профессионального образования, их профессиональным квалификациям.

Кроме того, с момента возвращения Крыма в состав России на него распространяется

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [7], которая подразумевает переход российской экономики от экспортно-сырьевого к инновационному социально ориентированному типу развития, что позволяет задействовать неиспользованные ранее факторы конкурентоспособности — высокое качество человеческих ресурсов и научный потенциал.

По заказу Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) Обществом с ограниченной ответственностью «Консалтинг и менеджмент» (ООО «КИМ») в 2014 г. была разработана модель создания и функционирования ЭМЦ в новых субъектах Российской Федерации.

Модель создания и функционирования ЭМЦ в новых субъектах Российской Федерации (далее — **Модель**) была сформирована на основе результатов анализа: образовательных стандартов профессионального образования, деятельности экспертно-методических центров системы оценки и сертификации квалификаций, отраслевых моделей экспертно-методических центров системы оценки и сертификации квалификаций, — сформированных научно-технологических подходов к созданию экспертно-методических центров по сертификации профессиональных квалификаций.

Согласно Модели, целью деятельности ЭМЦ является методическое обеспечение процедур оценки и сертификации квалификаций выпускников профессиональных образовательных организаций, организаций высшего образования, других категорий граждан, прошедших профессиональное обучение в различных формах.

Основные направления деятельности ЭМЦ (в закрепленной области профессиональной деятельности):

- экспертное и организационно-методическое обеспечение центров оценки и сертификации профессиональных квалификаций (далее — **ЦОСК**);

- координирующие функции в рамках сертификации квалификаций с представителями работодателя и других заинтересованных сторон;

- социальное партнерство;

- совершенствование методического обеспечения деятельности системы оценки и сертификации квалификаций различных категорий граждан Российской Федерации,

иностранных граждан и лиц без гражданства, желающих подтвердить свою квалификацию в соответствующей отрасли.

В процессе функционирования ЭМЦ обеспечиваются формирование и сопровождение реализации организационных, методических, информационных условий для проведения

непрерывной независимой оценки и сертификации профессиональных квалификаций работников отраслей народного хозяйства, расположенных на территории новых субъектов Российской Федерации — Республики Крым и города федерального значения Севастополя (табл.).

Функции ЭМЦ в новых субъектах Российской Федерации (в закреплённой области профессиональной деятельности)

Группа функций	Содержание
Методические	Разработка организационно-методических документов, регулирующих процедуры оценки и сертификации квалификаций (в закреплённой области профессиональной деятельности). Разработка на основе соответствующих профессиональных стандартов (квалификационных характеристик) методов, оценочных средств и измерительных материалов, критериев оценки квалификаций, осуществление их экспертизы и актуализации с привлечением заинтересованных работодателей (в закреплённой области профессиональной деятельности). Формирование и поддержка в актуальном состоянии банка оценочных средств и измерительных материалов. Разработка программ подготовки, проведение обучения и ведение реестра аттестованных экспертов по оценке квалификаций. Участие в разработке (организация разработки) профессиональных стандартов (квалификационных характеристик)
Организационные	Участие в разработке (организация разработки) профессиональных стандартов (квалификационных характеристик). Участие в организации отбора и осуществлении контроля деятельности центров оценки и сертификации квалификаций
Информационные	Сбор, обработка и представление информации для последующей обработки
Экспертные	Подбор экспертов
Коррекционные	Внесение изменений в организационно-методическое и информационное обеспечение оценочно-сертификационной системы
Консалтинговые	Оказание методической и консультационной поддержки деятельности центров оценки и сертификации квалификаций
Аналитические	Проведение адаптации международных профессиональных стандартов в целях их использования в системе оценки и сертификации квалификаций

Основными задачами деятельности сети ЭМЦ (в закреплённой области профессиональной деятельности) являются:

- разработка и совершенствование организационно-методического и экспертного обеспечения деятельности ЦОСК;
- мониторинг и консультационно-методическая поддержка ЦОСК;
- создание и развитие информационной инфраструктуры системы оценки и сертификации квалификаций.

Согласно Модели, примерный штат специалистов ЭМЦ составляет 21 человек (20 человек, включая руководителей отделов и специалистов, 1 директор ЭМЦ). При этом штатное расписание рассчитывается по этапам созда-

ния ЭМЦ. На первом этапе создания основными функциями могут быть только методические и экспертные. Соответственно, штат будет ограничен руководящими работниками и методистами, которые выполняют, в том числе, и функции координаторов работы с экспертами. При этом сотрудничество с экспертами может строиться на условиях внешнего сотрудничества.

В бизнес-процессе сертификации квалификаций выпускников вузов и колледжей, а также персонала организаций-работодателей ЭМЦ является методологом для ЦОСК. Также центр выступает в качестве посредника в определённой отрасли деятельности между системой образования и работодателями (рис.).

Основные субъекты и партнеры взаимодействия в бизнес-процессе сертификации квалификаций выпускников и персонала компаний



Рис. Схема взаимодействия участников системы сертификации квалификаций

Сформированная Модель предложена как основа построения сети ЭМЦ и, как следствие, создания системы независимой оценки качества профессионального образования в Крымском федеральном округе.

Упомянутая выше Модель к 2016 г. уже прошла апробацию в рамках построения системы независимой оценки качества профессионального образования в Крымском федеральном округе. На базе Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте был сформирован экспериментальный ЭМЦ по сертификации профессиональных квалификаций педагогических работников, руководителей образовательных организаций разного уровня, работников управленческой сферы и сферы услуг.

В первом полугодии 2015 г. были проведены отбор и подготовка экспертов по оценке и сертификации, в число которых вошли представители образовательных площадок Крыма в отрасли гостеприимства и туризма. В целях подготовки экспертов в начале июня были про-

ведены очно-заочные курсы повышения квалификации, на которых обучено 44 слушателя (из них 34 эксперта по сертификации квалификаций и 10 специалистов самого ЭМЦ). Ключевым в обучении стал практический семинар 4–5 июня 2015 г. в Ялте, на котором выступили представители профессиональных объединений работодателей (Ассоциация предприятий и специалистов «Агентство развития квалификаций и технологий в индустрии гостеприимства и развлечений»), образовательных организаций Крыма и других субъектов Российской Федерации в сфере сервиса и туризма. На семинаре были освещены темы, касающиеся компетентного подхода к оценке и сертификации квалификаций, инструментария сертификации квалификаций, методов, механизмов и приемов сертификации.

Поскольку особенностью Модели является включение создаваемого ЭМЦ в систему независимой оценки качества профессионального образования, то много внимания уделялось установлению контактов с работодателями и их профессиональными объединениями

в Крыму и за его пределами. В частности, намечены перспективы сотрудничества с Агентством развития квалификаций и технологий в индустрии гостеприимства и развлечений, в числе которых: совместная разработка оценочных средств, подготовка экспертов для оценки и сертификации работников сферы услуг и туризма в Крыму.

Одним из результатов работы можно считать и стимулирование научно-исследовательской деятельности сотрудников академии, на базе которой создан ЭМЦ, в частности, была подана заявка на конкурс проектов по теме «Поддержка проектов по созданию и развитию центров компетенций и экспертизы на базе КФУ».

Апробация Модели уже на данном ее этапе позволила выявить проблемные зоны, которые требуют доработки:

1) необходимо учесть социально-экономические условия новых субъектов РФ, в том числе низкую активность и информированность, отсутствие интереса работодателей по отношению к построению системы независимой оценки качества профессионального образования и их участию в данной системе;

2) отсутствие в Крымском федеральном округе региональной базовой организации, которая являлась бы координатором процесса интеграции всех участников в систему сертификации квалификаций и сети ЦОСК. Вследствие отсутствия такой организации деятельность созданного ЭМЦ пока не целенаправленна.

Кроме того, апробация показала, что при реализации в новых субъектах РФ Модель должна предусматривать четкий механизм финансового обеспечения этого процесса на период создания и развертывания деятельности ЭМЦ, в котором учтены способы привлечения инвесторов, в том числе из числа объединений работодателей Крыма и других субъектов.

В связи с этим актуальными вопросами доработки Модели являются:

- включение механизма финансового обеспечения с учетом существующей ситуации в Крыму (низкая активность работодателей);

- оптимизация модели создания ЭМЦ в части организационной структуры, например переход к адхократическому варианту ЭМЦ, а также временное наделение ЭМЦ полномочиями такой организации в своей отрасли (если ЭМЦ создается первым из элементов этой системы), проработка комплекса мероприятий по взаимодействию ЭМЦ с работодателями региона.

На 2016 г. в план функционирования созданного ЭМЦ включены следующие мероприятия:

1) организация информационного обеспечения деятельности ЭМЦ (создание специализированной страницы на официальном сайте Гуманитарно-педагогической академии или ЭМЦ, публикация нормативных и методических документов ЭМЦ, информирование о плане работы ЭМЦ и о проводимых им мероприятиях);

2) организация информационных мероприятий (конференции, семинары, круглые столы) по тематике работы ЭМЦ для привлечения работодателей Крымского федерального округа к сотрудничеству в рамках деятельности центра;

3) разработка организационно-методических документов, регулирующих процедуры оценки и сертификации квалификаций (в сфере гостеприимства, в других сферах по профилю ЭМЦ), включая планы, программы развития системы сертификации, типовые нормативно-правовые документы, регламентирующие создание и функционирование центров оценки и сертификации профессиональных квалификаций, методики работы данных центров, методики отбора экспертов по сертификации квалификаций, программы подготовки данных экспертов и др.);

4) разработка методов, оценочных средств и измерительных материалов, критериев оценки квалификаций, осуществление их экспертизы и актуализации с привлечением заинтересованных работодателей (в сфере гостеприимства, в других сферах по профилю ЭМЦ);

5) разработка программ подготовки, проведение обучения, создание и ведение реестра аттестованных экспертов по сертификации квалификаций (в сфере гостеприимства, в других сферах по профилю ЭМЦ).

Таким образом, апробация Модели стала результативным мероприятием, которое позволило уже на данном этапе определить актуальные направления для доработки Модели. Кроме того, создание ЭМЦ на базе Гуманитарно-педагогической академии в Ялте, пусть и на этапе апробации, позволило сформировать задел для деятельности и последующего развития данного ЭМЦ: отобраны и обучены эксперты, проведено ознакомление специалистов системы образования с задачами и особенностями системы независимой оценки качества образования в соответствии с российскими стандартами. При формировании необходимых в регионе условий (создание базовой региональной организации, повыше-

ние активности работодателей) этот задел будет использован при развертывании ЭМЦ уже в полную мощность.

1. Контроль качества образования. Инструктивно-методические материалы / Р. М. Феденева, Н. А. Новикова и др. — Оренбург, 2005. — 81 с.
2. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы, мероприятие 8 «Развитие системы оценки качества профессионального образования на основе создания и внедрения механизмов сертификации квалификаций специалистов и выпускников образовательных учреждений с учетом интеграции требований федерального государственного образовательного стандарта и профессиональных стандартов», подмероприятие 8.1 «Разработка и апробация технологий и инструментариев сертификации профессиональных квалификаций, создание экспертно-методических центров» [Электронный ресурс] : постановление Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61. — URL: <http://www.rg.ru/2011/03/09/obrazovanie-site-dok.html>.
3. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс] : распоряжение Пра-

вительства Российской Федерации от 15 мая 2013 № 792-п. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146497/.

4. Волошина И. А. Независимая система сертификации квалификаций. Основные подходы к формированию [Электронный ресурс]. — URL: <http://valo.nwaip.ru/doc/materiayi/project/conf111214/7.voloshina2.doc>.
5. Положение об оценке и сертификации квалификации выпускников образовательных учреждений профессионального образования, других категорий граждан, прошедших профессиональное обучение в различных формах, утвержденное министром образования и науки Российской Федерации и президентом РСПП от 31 июля 2009 г. № АФ-317/ОЗ [Электронный ресурс]. — URL: http://www.nark-rspp.ru/?page_id=784.
6. Федеральная целевая программа социально-экономического развития Республики Крым и города Севастополя до 2020 года [Электронный ресурс] : постановление Правительства Российской Федерации от 11 августа 2014 г. № 790. — <http://government.ru/media/files/41d4fa3a896280aaadfa.pdf>.
7. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] : Постановление Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-п. — URL: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>.

УДК/UDC 378

Н. И. Каргин, М. М. Грехов, В. Г. Свиноаренко

N. Kargin, M. Grekhov, V. Svinarenko

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ТРУДОВОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-СЕТЕВОГО ПОДХОДОВ К ОПТИМИЗАЦИИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В НАНОИНДУСТРИИ

THEORETICAL FOUNDATIONS OF FUNCTIONAL LABOR AND EDUCATIONAL NETWORK APPROACHES TO OPTIMIZING THE QUALITY OF TRAINING IN NANOINDUSTRY

В статье рассматриваются теория и практика реализации функционально-трудового и образовательно-сетевого подходов к исследованию и оптимизации качества подготовки кадров в наноиндустрии. Специфика реализации идеи основана на анализе проблемы повышения качества современного образования, разработанном методическом и информационно-аналитическом базисе мониторинга деятельности предприятий и организаций отрасли по тематическому направлению деятельности национальной нанотехнологической сети «Функциональные наноматериалы для энергетики» и детерминации принципов координации

работ по интеграции научной и образовательной деятельности головных организаций отраслей по направлениям деятельности национальной нанотехнологической сети.

The article discusses the theory and practice of implementing of functional labour and educational networking approaches to the study and optimization of the quality of training in nanotechnology industry. The specifics of implementing the idea are based on the analysis of the problem of improving the quality of modern education, development of methodological and analytical basis for monitoring the activities of companies and organizations on the subject areas

of the national nanotechnology network «Functional Nanomaterials for Energy» and the determination to integrate the work of coordination of the principles of scientific and educational activities of head industries for the action lines of the national nanotechnology network.

Ключевые слова: *наноиндустрия, функционально-трудовой подход, мониторинг программ подготовки кадров по схеме «школа — вуз — предприятие» с привлечением головных организаций и участников национальной нанотехнологической сети (ННС).*

Keywords: *nanoindustry, functional labor approach, monitoring of training programs in the system school — high school — the company with the assistance of parent organizations and members of the NSC (national nanotechnology network).*

Теоретические основы педагогического проектирования и педагогического моделирования в системе целостной постановки проблемы подготовки специалиста наноиндустрии определяют в своей концепции и моделях основы научно-педагогического знания как условие и ресурс успешного решения задач современной дидактики высшей школы и профессиональной педагогики. В таком понимании важность знания педагогической методологии [1] определяет и результативность практики решения задач современной системы образования, а развитие созданных механизмов координации участников ННС и особенности разработки и апробации методического аппарата, регламента, системных средств мониторинга деятельности предприятий и организаций отрасли по обеспечению кадров для наноиндустрии по тематическим направлениям деятельности национальной нанотехнологической сети (ННС) ставят перед нами следующие задачи:

1. Разработка методического аппарата и системных средств проведения мониторинга кадровых потребностей в сферах деятельности головных организаций и использование его результатов, т.е. объединение и эффективное согласование запросов со стороны предприятий с возможностями вузов по подготовке кадров.

2. Разработка, оптимизация и апробация системных средств мониторинга деятельности предприятий и организаций наноиндустрии в части выявления потребностей в кадрах и оценки удовлетворенности подготовкой кадров.

3. Выработка предложений по корректировке тематических направлений деятельности головных организаций — отраслевых координа-

торов ННС в соответствии с изменяющимися приоритетными направлениями развития науки, технологий и техники и критическими технологиями РФ и расширением участия наноиндустрии в производственных процессах.

4. Разработка подходов и предложений по использованию созданной инфраструктуры наноиндустрии при подготовке кадров в области передовых производственных технологий и новых материалов с использованием учебно-методических ресурсов и приборно-инструментальной базы как вузов, так и предприятий.

Общей целью методического базиса и организационных механизмов взаимодействия с головными организациями по направлениям деятельности ННС по задачам кадрового обеспечения наноиндустрии является создание информационных механизмов взаимодействия вузов образовательного сегмента ННС с предприятиями наноиндустрии.

Современное развитие информационного обмена между образовательными организациями и предприятиями высокотехнологичных отраслей в развитых постиндустриальных странах образуют информационные и коммуникационные площадки в сети Интернет, способствующие удовлетворению запросов на подготовку специалистов нужного профиля и с нужными компетенциями. Фактически в подготовке специалистов взаимодействуют как образовательные организации, так и работодатели. Такие формы выстраивания информации очень важны с целью профессионально ориентированного воздействия на общество (родителей абитуриентов), абитуриентов и работодателей. В методическом плане большую активность проявляют представители университетов, которые используют имеющиеся как традиционные организационные механизмы (в виде ассоциаций выпускников университетов, инженерных и прочих профессиональных сообществ), так и всевозможные инновационные методы обучения: сетевые, дистанционные с применением различных мобильных средств интернет-коммуникации. Представители университетов обладают большей академической мобильностью, чем сотрудники предприятий. Действительно, сотрудник предприятия вовлечен в производственный процесс, связан корпоративными обязательствами и прочими действиями, ориентированными на выполнение своих служебных обязанностей. Часто предприятия нанимают в свой штат специалистов из университетов по привлечению молодых людей к своему производству.

В плане развития методического базиса и организационных механизмов взаимодействия университетов образовательного сегмента ННС с головными организациями по направлениям деятельности ННС в кадровом обеспечении нанотехнологий предлагается создание коммуникационной площадки такого взаимодействия на интернет-портале. Результатом мониторинга деятельности предприятий или вузов должна быть информация, доступная участникам ННС, и размещенная на страницах такого портала. Идея очень проста: вузы сообщают, что они могут в плане подготовки специалистов, а предприятия сообщают, что они могут предложить специалистам и какие направления работы у них имеют вакансии и перспективы к развитию и расширению.

Простота основной идеи позволяет свести все результаты мониторингов вузов и предприятий на один интернет-портал и на нем организовать коммуникацию участников по подготовке кадров. Все последующие мониторинги уже можно будет проводить в интерактивном виде на этом портале.

Основные задачи образовательной инфраструктуры и ресурсов ННС:

1) повышение эффективности подготовки кадров для нанотехнологий через интеграцию научной и образовательной деятельности участников ННС;

2) мониторинг актуального состояния в кадровом обеспечении предприятий нанотехнологий, выявление потребностей в специалистах с необходимыми квалификациями;

3) обеспечение прямого канала взаимодействия между участниками ННС в области подготовки кадров для нанотехнологий.

Задачи коммуникационной площадки образовательного сегмента ННС:

1) представление возможностей профильных вузов в подготовке кадров;

2) представление потребностей предприятий отрасли в кадрах;

3) упрощение информационного обмена между профильными вузами и предприятиями в объединении ресурсов научной и образовательной деятельности при подготовке кадров;

4) использование образовательной инфраструктуры и ресурсов ННС, распределенных как в образовательных учреждениях, так и на предприятиях отрасли для подготовки кадров;

5) интеграция образовательных интернет-ресурсов, созданных в вузах и организациях по тематическим направлениям деятельности ННС.

Все информационные материалы о подготовке кадров и спрос на предприятиях формируются путем мониторинга вузов и предприятий нанотехнологий и представляются на сайте www.nano-edu.ru [2].

Разработки коммуникационной площадки информационного обмена между ведущими образовательными учреждениями и организациями отрасли на базе сайта образовательного сегмента ННС соответствуют следующим принципам:

1. Единый портал имеет доступ к образовательным ресурсам вузов и предприятий.

2. Информация о вузах и предприятиях касается потребностей и возможностей подготовки кадров.

3. Информация о вузах и предприятиях размещается на основании мониторинга и последующего контрольного добавления в формате личного кабинета.

4. Последующий мониторинг в интерактивной форме проводится на коммуникационной площадке представителями вузов и предприятий.

5. Прямой обмен информацией между представителями вузов и предприятий.

Основная задача коммуникационной площадки направлена на обеспечение информационного обмена между ведущими образовательными учреждениями и организациями отрасли или подотрасли. Информация на коммуникационной площадке дает представление о текущих и перспективных потребностях в подготовке кадров, о существующей образовательной инфраструктуре и ресурсах ННС, распределенных как в образовательных учреждениях, так и на предприятиях.

Принципиальным вопросом координации работы по интеграции научной и образовательной деятельности головных организаций отраслей по направлениям деятельности ННС является доступность нужного образования и возможности повышения профессиональной квалификации по новым профессиональным компетенциям. Как правило, все головные организации получили лицензии на образовательную деятельность по программам аспирантуры и магистратуры. По результатам проведенных встреч в конце 2013 г. и в начале 2014 г. представителей Департамента развития науки и технологий Минобрнауки РФ и головных организаций — координаторов ННС — можно сделать вывод, что все головные организации в рамках полученных лицензий на образовательную деятельность имеют свои программы обучения

и образовательные дисциплины. Большинство образовательных дисциплин и образовательных ресурсов созданы в рамках деятельности базовых кафедр, сформированных ведущими университетами в головных организациях или лабораториями в образовательных организациях. С другой стороны, фондом образовательных и инфраструктурных предприятий РОСНАНО и университетами по ряду заявок от научных и производственных организаций разработаны программы повышения квалификации и переподготовки для специалистов этих организаций. На данный момент учебно-методический базис системы включает в общей сложности образовательные продукты 25 университетов и научных центров РФ (участников ННС).

В последнее время возникли новые принципы и подходы к объединению всех этих образовательных ресурсов для целей поиска, выбора и построения индивидуальной персонализированной траектории обучения возникающим профессиям, специальностям и специализациям. В основе этих принципов лежит идея разработки и принятия стандарта метаданных для образовательных курсов, т.е. базовой единицей информационно-образовательного ресурса выступают не образовательные программы, а содержательные обучающие курсы (далее — **курсы**).

Обучающие курсы по инструментальным методам могут характеризоваться часами теории и практики, а главное — для каких задач построен учебный курс. Например, диагностика поверхности при планаризации — какими методами, с каким разрешением, при исследовании каких поверхностей. Наличие такого стандарта метаданных курсов сможет помочь через агрегатор-интегратор курсов быстро в Интернете найти и выбрать информацию о многих важ-

ных категориях и компонентах курсов: для какой новой специальности или специализации нужен такой курс, каковы условия прохождения курсов, кто разработал этот курс, когда он начинается и заканчивается, и как получить доступ к этому образовательному ресурсу. Набор таких учебных курсов из разных источников (провайдеров) позволяет гибко сформировать образовательную программу. Таким образом, метаданные несут информацию не только об образовательной программе, в которых эти курсы могут быть представлены, но и отвечают на важные вопросы, зачем и для чего необходим данный курс, и являются основой для оценки качества образовательной программы.

Информационно-аналитическим базисом мониторинга деятельности предприятий в сфере наноиндустрии является совокупность данных и методы их анализа с целью формирования информации для координации действий производственных и образовательных организаций. Совокупность данных для анализа включает сведения о научно-прикладной, производственной, образовательной деятельности.

В качестве базовых методов анализа данных приняты: 1) сбор и первичная обработка данных (построение диаграмм, расчет средних значений); 2) методы статистического анализа (экспертной оценки, сравнительный анализ, корреляционный анализ, прогнозирование и др.).

Анализ ситуации в области обеспеченности трудовыми ресурсами предприятий и их потребности в специалистах определенной квалификации позволил выделить следующие показатели и критерии их оценки по ранее сформулированным трем группам: научно-прикладная, производственная, образовательная деятельность (табл.).

Таблица

Показатели и критерии оценки трудовых ресурсов

Группа факторов	Название показателя	Критерий оценки показателя	Оценка показателя*
Научно-прикладная деятельность	Осуществление разработки новых материалов и технологий их производства	Разрабатываемые новые материалы соответствуют приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники в РФ	1/0
		Разрабатываемые новые технологии соответствуют Соответствие критическим технологиям направление	1/0
		Указаны реальные области применения разрабатываемых новых материалов	Км — кол-во областей
		Указаны реальные области применения разрабатываемых новых технологий получения материалов, изготовления изделий	Кт — кол-во областей

*К — количество (ед.)

Продолжение таблицы

	Структура основных источников финансирования новых разработок в области наноиндустрии, %	Доля собственных средств	% от общего объема вложений
		Доля средств, полученных в рамках государственного заказа, в том числе за счет механизмов частно-государственного партнерства	% от общего объема вложений
		Объем инвестиционных вложений	тыс. руб.
		Доля субсидий в форме гранта	% от общего объема вложений
		Доля средств, полученных в результате международной кооперации	% от общего объема вложений
		Доля средств, полученных по ФЦП, или других конкурсов прикладных и/или научных разработок	% от общего объема вложений
	Состояние научно-производственной деятельности по направлению «Функциональные наноматериалы для энергетики» на 2014 г.	Годовой объем продаж нанотехнологической продукции	Тыс. руб.
		Годовой объем экспорта продукции	Тыс. руб.
		Перспективы расширения научно-производственной деятельности на три года за счет расширения собственного производства	Тыс. руб.
		Перспективы расширения научно-производственной деятельности на три года за счет расширения на базе промышленных партнеров	Тыс. руб.
		Перспективы расширения научно-производственной деятельности на три года за счет модернизации или запуск новых производственных технологий	Тыс. руб.
Производственная деятельность	Потребность в кадрах, динамика, текущее состояние и перспектива при развитии научно-производственной деятельности	Общее количество новых рабочих мест	Чел.
		Количество новых мест для сотрудников с высшим образованием	Чел.
	Прием новых сотрудников для научно-производственной деятельности	Бакалавры по договорам	Чел.
		Магистры, специалисты	Чел.
		Прошедших повышение квалификации, переподготовку на базе МИФИ, других вузов, за рубежом	Чел.
		Специальности, по которым были приняты на работу новые сотрудники	Чел.
Образовательная деятельность	Осуществление образовательной деятельности по направлению «Функциональные наноматериалы для энергетики»	Наличие собственного центра подготовки (название)	Кцп — количество центров
		Наличие лицензии на осуществление образовательной деятельности (да/нет)	1/0
		Наличие лицензии на магистратуру (да/нет)	1/0
		Наличие лицензии на аспирантуру и докторантуру (да/нет)	1/0
		Наличие НОЦ (название, направление деятельности, текущая численность штатных сотрудников)	1/0
		Наличие базовых кафедр (указать, с каким вузом, название, руководитель кафедры, число сотрудников-совместителей от организации)	1/0
		Наличие созданной в вузе лаборатории (указать, в каком вузе, название, руководитель, направление работ)	1/0
		Наличие собственного лабораторного учебного оборудования (название)	1/0
		Наличие договоров о производственной (дипломной) практике (сколько человек в 2012, 2013, 2014 гг.)	Чел.
		Наличие договоров о стажировке (сколько человек в 2012, 2013, 2014 гг.)	Чел.

Окончание таблицы

		Количество сотрудников, осуществляющих образовательную деятельность (всего/в рамках организации)	Чел.
		Количество сотрудников, которые могли бы осуществлять образовательную деятельность (практика, стажировка)	Чел.
		Наличие договоров с вузами о подготовке и переподготовке кадров (специальность, вуз)	Чел.
	Наличие перспектив расширения образовательной деятельности	Прием студентов на стажировку или практику	Чел.
		Участие в магистерских программах и аспирантуре/докторантуре	Чел.
		Планируемое повышение квалификации и переподготовка сотрудников	Чел.
	Наличие программ подготовки и повышения квалификации кадров для предприятий по направлению «Функциональные наноматериалы для энергетики»	Название программы (вид подготовки: бакалавр, магистр, специалист, аспирант, переподготовка)	1/О
		Аннотация (указать, номер специальности, дисциплина, курс)	1/О
		Состав программы (лекции, семинары, лабораторные работы, практика, диплом и т.п.)	Час.
		Где реализуется (в вузе, на базовой кафедре, в собственном учебном центре и т.п.)	1) вуз 2) базовая кафедра 3) собственный учебный центр
		Количество обученных (указать, собственной разработки, совместно с вузом и т.п.)	Чел.
		Для каких предприятий подготовлены кадры по этой программе	Кпр — количество предприятий
	Наличие учебно-методических ресурсов	Название ресурса	1/О
		Название программы	1/О
		Учебники, учебные пособия, в том числе в соавторстве с базовыми вузами	Куч
		Возможность использования в удаленном доступе (по сети Интернет) (да/нет)	1/О
	Потребность в кадрах по видам деятельности, степень подготовки специалиста	Принято новых сотрудников по договорам с вузами	Чел.
		Сколько человек защитили кандидатские и докторские диссертации (подготовлено собственной системой)	Чел.
		Перечень необходимых квалификаций для выпускников вузов	Ккв
		Степень удовлетворенности подготовкой выпускников вузов	1–10 баллов
	Популяризация и профессиональная ориентация вузов и организаций среди школьников и абитуриентов	Наличие мероприятий в организации по популяризации и профессиональной ориентации среди школьников (вид мероприятия, число участников)	Чел.
		Указать вуз, колледж или техникум — партнеров по проведению профессиональной ориентации на предприятии	Квуз
		Указать школы города, района, в которых силами вуза-партнера и сотрудников предприятия проводятся мероприятия по привлечению абитуриентов для целевого обучения в вузе и работе на предприятии	Кшк
		Указать мероприятия по повышению уровня обучения в школах города и региона по физико-математическим и прочим естественным дисциплинам для подготовки молодых людей к работе на предприятии	Кмер

Специфика продуктивного поиска решений определяется группой факторов, грамотным выделением показателей, критериев оценки показателя, количественной оценкой выделенных показателей, что напрямую связано с определением и оптимизацией профессиональных стандартов как основы кадровой инфраструктуры наноиндустрии [3–4]. В данной плоскости решений могут быть определены подходы к современной педагогической методологии: функционально-трудовой и образовательно-сетевой.

Под функционально-трудовым подходом мы понимаем область современной педагогической методологии, выявляющую и системно-верифицирующую возможности определения и решения задач в выделении элементов трудовой функции, представляемой в таких единицах, как «трудовые действия», «необходимые умения», «необходимые знания», «другие характеристики», сводящих процесс поиска к унифицированным ресурсам определения и оптимизации качества профессионально-трудовых решений подготовки специалистов наноиндустрии.

Под образовательно-сетевым подходом будем понимать ресурс современного образования, фасилитирующий подготовку специалистов для определенного профиля деятельности (наноиндустрии), гибко изменяющий систему подготовки специалистов и возможности профессионально-образовательного обеспечения, единство которых и определяет возможности и специфику данной области современной педагогической методологии.

В таком понимании использование образовательно- сетевого и функционально-трудового подходов позволило выявить по результатам мониторинга объем годового выпуска кадров высшего профессионального образования в области нанотехнологий и наноматериалов (около 3300 чел.), что определяется в доле подготовленных кадров для ОПК объемом в 25–26%. Опишем последовательность исполнения данной работы.

С целью получения достоверной информации по результатам мониторинга в кадровой потребности и имеющихся возможностей образовательных учреждений формируется коллектив исполнителей: руководитель проекта, эксперты в области оценки кадрового потенциала, эксперты в области обеспечения образовательного процесса, специалисты технического сопровождения мониторинга.

Разработка анкеты проводится в процессе обсуждений мнений экспертов с учетом

особенностей организаций, привлекаемых к процедуре мониторинга. Вопросы анкеты после их подготовки проверяются экспертами на предмет возможности получения объективной информации о потребности в кадрах для анкетизируемых организаций и последующей выработки рекомендаций для обучающих организаций отрасли.

Выбор объектов мониторинга осуществляется по принципу отраслевой принадлежности анкетизируемой организации, которым рассылаются письма и предложения по участию в мониторинге. Предложение содержит необходимые инструкции для заполнения анкеты и передачи ее исполнителю для анализа. Обработка данных анкеты заключается в оценке текущей потребности в высококвалифицированных кадрах, их специализации, разработке рекомендаций образовательным учреждениям по формированию планов обучения для обеспечения потребности отрасли в кадрах на определенный период.

Для обеспечения качественного и своевременного заполнения анкеты в системе мониторинга, связанной с оценкой потребности в высококвалифицированных кадрах, должны быть:

— назначены лица, ответственные за взаимодействие с ОПМ по вопросам сбора и ввода в систему мониторинга необходимых базовых информационных значений;

— разработан регламент сбора и ввода информации, содержащий:

- перечень базовых информационных значений;
- формы предоставления данных;
- сроки предоставления данных;
- механизмы подтверждения достоверности предоставляемых данных.

Ввод и анализ информации о результатах выполнения мероприятий по анализу и подготовке высококвалифицированных кадров ответственными исполнителями может осуществляться с помощью рассматриваемой системы мониторинга как в части выполнения утвержденных планов Минобрнауки РФ по подготовке кадров, так и в части системы показателей, характеризующих результаты работы образовательных учреждений. Рекомендации по мониторингу выполнения работ будут размещены в разделе методических документов.

Фактически мы подошли к системе, при которой научные и производственные организации становятся равноправными партнерами с вузами при подготовке кадров. Часто обязанности между партнерами распределяются следующим образом: вуз занимается первой ча-

стью обучения (учебной), а предприятие — второй (производственной), что в современных условиях не отвечает всем требованиям действительности, потому что появляется третий участник процесса подготовки кадров — школа. Поэтому к партнерским отношениям «вуз — предприятие» добавляется работа по профессиональной ориентации школьников в части выбора профессии, вуза и предприятия, на котором хочется работать, то есть появляется триада участников образовательного процесса по подготовке кадров «школа — вуз — предприятие».

В советские времена функционировала система Домов пионеров и Станций юных техников, где школьники знакомились с интересным миром изобретательства и азами начального процесса исследования и познавали окружающую природу. Сейчас возникают новые формы, в принципе, той же работы, направленной на выбор молодых людей в пользу высшего образования в престижном вузе, получения интересной работы через трудоустройство в престижной организации или предприятии.

Основная задача программ подготовки кадров по схеме «школа — вуз — предприятие» — формирование у школьников желания учиться интересной работе и творческому подходу ко всем видам деятельности, с которыми придется иметь дело молодому человеку, в течение всей жизни занимать инициативные позиции. Таким образом, схема «школа — вуз — предприятие» не только определяет у молодых людей траекторию ближайших действий в жизни (поступление в вуз и устройство на работу), но и закладывает основу жизненных ценностей, целей и устремлений.

Анализ программ и форм работы со школьниками по профориентации, проводимой вузом или предприятием, показал, что в больших городах возможность выбора профессии более разнообразна, чем в моногородах, которые обслуживают одно-два крупных предприятия. У крупных работодателей в лице государственных корпораций и компаний (например, Росатом, Росавиация, Роскосмос, «Роснефть» и др.) имеются программы профориентации школьников в пользу трудоустройства на их предприятия или поступления в профильные вузы.

В качестве примера, демонстрирующего систему профориентации в мегаполисе (Москве) и ряде городов, включая моногорода, рассмотрены программы мероприятий со школьниками НИЯУ МИФИ (http://mephi.ru/entrant/activities_for_pupils/). Эти мероприятия включены в планы государственной

корпорации «Росатом», а также предусматривают профориентацию на другие высокотехнологические предприятия и организации, включая институты РАН.

К формам организации современной профориентации обучающихся относятся следующие познавательные составляющие программ:

- экскурсии в научные центры и лаборатории НИЯУ МИФИ;

- мероприятия в рамках проекта Департамента образования г. Москвы «Университетские субботы»;

- IV Всероссийский фестиваль науки и IX Фестиваль науки в городе Москве: научно-популярные лекции, экскурсии, конкурсы, занимательные опыты, выставка разработок инженерингового центра, мастер-классы;

- день карьеры ГК «РОСАТОМ»;

- дни открытых дверей факультетов;

- летняя научная школа «Академия инноваций» для школьников Москвы на базе спортивно-оздоровительного лагеря НИЯУ МИФИ «Волга».

В ходе экскурсий школьники смогут увидеть работу лазерных установок, ознакомиться с электронными микроскопами, узнать интересные факты о нанотехнологиях и многом другом, что составляет ядро современной физики. Ведущие ученые и преподаватели НИЯУ МИФИ расскажут о высокотехнологичных отраслях промышленности и специфике подготовки кадров. Абитуриенты будут информированы о приемной кампании и поступлении в региональные структурные подразделения НИЯУ МИФИ.

Научные центры и кафедры, открытые для посещения в НИЯУ МИФИ для обучающихся 9–11-х классов:

I. Кафедры:

1) автоматики и электроники;

2) автоматики;

3) компьютерных медицинских систем;

4) кибернетика и информационная безопасность;

5) компьютерных систем и технологии;

6) криптологии и дискретной математики;

7) стратегических информационных исследований;

8) информационной безопасности банковских систем;

9) физических проблем материаловедения;

10) молекулярной физики;

11) прикладной ядерной физики;

12) конструирования приборов и установок;

13) лазерной физики;

14) физики плазмы.

II. Центры:

- 1) научные центры НИЯУ МИФИ;
- 2) научно-образовательный центр «Невод»;
- 3) экспериментальный комплекс физических установок и детекторов, предназначенных для исследования природных потоков частиц на поверхности Земли: черенковский водный детектор, координатно-трековый детектор и мюонные гороскопы;
- 4) научно-образовательный центр по направлению «Нанотехнологии»;
- 5) лазерный центр НИЯУ МИФИ;
- 6) многофункциональная лазерная установка МЛ4-1, опытный стенд лазерных технологических систем, лазерный технологический комплекс на основе волоконного лазера.

К основным образовательным составляющим программ профориентации относится учебная работа преподавателей НИЯУ МИФИ в школах. Речь идет в первую очередь о лицее № 1523, который был основан в 1988 г. как московская средняя общеобразовательная физико-математическая школа № 1170 при МИФИ, средняя школа № 978 с лицейскими классами, профильная при МИФИ (ГБОУ СОШ № 978); а также о работе с многочисленными средними школами, в которых открыты физико-математические классы, обеспечивающие первичную подготовку потенциальных абитуриентов для НИЯУ МИФИ в пяти федеральных округах Российской Федерации.

Из программы работы со школьниками следует выделить следующие образовательные составляющие:

- обучение в сетевой школе НИЯУ МИФИ — <http://www.school.mephi.ru> — дистанционная образовательная среда;
- дистанционные курсы заочной физико-математической школы для 6–11-х классов: <http://www.mifi.ru>;
- краткосрочные шестимесячные подготовительные курсы для абитуриентов, поступающих на факультет очно-заочного (вечернего) обучения;
- набор на четырехмесячные курсы по подготовке к сдаче ЕГЭ по математике, физике, русскому языку, обществознанию, истории и английскому языку;
- набор на двухмесячные курсы по подготовке к сдаче ЕГЭ по математике, физике, обществознанию и русскому языку;
- онлайн-лекции для школьников по подготовке к ЕГЭ по физике и математике;
- прочие краткосрочные образовательные мероприятия.

К соревновательным и отборочным мероприятиям относятся многочисленные олимпиады, большинство из которых обеспечивают победителей добавочными очками при поступлении в НИЯУ МИФИ (http://mephi.ru/entrant/activities_for_pupils/). Основа этих олимпиад — задачи и упражнения на глубокое понимание физики процессов, знание и умение применять математический аппарат для описания физических процессов, ориентация задач на профильные инженерные задачи.

Программы работы со школьниками предусматривают системное развитие мотивации школьника к обучению и выбор будущей специальности. Таким мероприятием является летняя научная школа «Академия инноваций» для школьников Москвы на базе спортивно-оздоровительного лагеря НИЯУ МИФИ «Волга». В основе этого мероприятия лежат идеи малых академий наук (МАН), развитых еще в советские времена. Наиболее последовательно, методично и системно развивалась Малая академия наук Крыма, используя привлекательность летнего отдыха в Крыму как академиков, так и преподавателей ведущих вузов СССР (Таврический национальный университет (ТНУ) и Севастопольский политехнический университет).

Сотрудничество в области профориентации НИЯУ МИФИ и ОАО «ЦКБА» охватывает 11 общеобразовательных школ г. Омска, над которыми одновременно шефствуют предприятие ОАО «Омскнефтехимпроект» и 5 вузов. С 2010 г. к проекту присоединились еще 12 школ города. Проводятся ежегодные дни открытых дверей и летняя производственная практика старшеклассников города на предприятиях Омска, творческий конкурс «Омскнефтехимпроект-Шанс» и ОАО «ЦКБА». Прошли производственную практику 800 обучающихся школ, 1100 студентов вузов, все участники программы трудоустроились по окончании вузов. С 2001 г. ОАО «Омскнефтехимпроект» реализует программу «Школа — вуз — предприятие». С 10-го класса в подшефных школах формируются технические классы, в которых обучающиеся проходят углубленный курс подготовки как по профильным предметам: алгебра, геометрия, физика, химия, информатика и черчение, — так и по иностранным языкам.

На первом этапе реализации Президентской инициативы «Стратегия развития nanoиндустрии» (порушение Президента Российской Федерации от 24.04.2007 № Пр-688) инфраструктура nanoиндустрии стала базой конкурентоспособного сектора исследований и раз-

работок в области наноиндустрии и создала предпосылки для коммерциализации объектов интеллектуальной собственности в сфере нанотехнологий. Важным результатом первого этапа было создание национальной нанотехнологической сети, в состав которой вошли 53 участника (на 2014 г.), в том числе ведущие научные организации и университеты России.

В 2015 г. завершился второй этап (2011–2015 гг.), в течение которого созданы условия для масштабного наращивания объема производства продукции наноиндустрии и выхода профильных российских организаций на мировой рынок высоких технологий. Способ или метод масштабного наращивания объема производства продукции наноиндустрии заключается во внедрении и применении созданной инфраструктуры ННС и результатов ее деятельности по разработке новых материалов и технологий во всех отраслях промышленности Российской Федерации. В зарубежных странах (США, Европа, Япония), где были реализованы нанотехнологические инициативы по созданию инфраструктуры, перешли к внедрению этой инфраструктуры во все отрасли промышленности. Как мировой, так и отечественный опыт показывает, что перспективы развития наноиндустрии состоят не в решении задач собственного обособленного роста, а в естественном вхождении в другие отрасли промышленности, решении задач этих отраслей с применением новых нанотехнологических средств и материалов. В этом состоит особенность наноинду-

стрии как межотраслевого научно-технологического направления, о чем ведущие ученые говорили с начала работ по созданию ННС. Качественный переход наноиндустрии в производственные сферы различных отраслей неизбежно требует корректировки механизмов координации ННС, в том числе с учетом обновлений приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в РФ.

Работа выполнена в рамках проектной части государственного задания Минобрнауки РФ: проект № 622 «Разработка методического базиса и организационных механизмов взаимодействия с головными организациями по направлениям деятельности ННС по задачам кадрового обеспечения наноиндустрии».

1. Свиначенко В. Г., Козырева О. А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования : учеб. пособие для пед. вузов и системы дополнительного профессионального образования. — М.: НИЯУ МИФИ, 2014. — 92 с.
2. Сайт образовательного сегмента Национальной Нанотехнологической Сети [Электронный ресурс]. — URL: www.nano-edu.ru
3. Свиначенко А. Г. Профессиональные стандарты как основа кадровой инфраструктуры наноиндустрии // Общественная политика. — 2015. — № 1 (67). — С.22–25.
4. Профессиональные стандарты как основа кадровой инфраструктуры наноиндустрии [Электронный ресурс]. — URL: <http://businessofrussia.com/mar-2015/item/1088-nano.html>
5. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] :фед. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/.

УДК/UDC 378.147

М. В. Ботнарчук, С. А. Калинина

M. Botnaryuk, S. Kalinina

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В МОРСКОМ ВУЗЕ

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN TRAINING OF QUALIFIED SPECIALISTS IN MARITIME UNIVERSITY

В статье рассматриваются проблемы формирования образовательного процесса морского вуза с учетом новых экономических условий и требований работодателей. Предложена авторская модель образовательного процесса на основе синтеза компетентност-

ного подхода и междисциплинарного взаимодействия.

The article deals with the problems of education in maritime universities under new economic conditions and the requirements of employers. The authors propose a model of

educational process based on the synthesis of the competence approach and interdisciplinary interaction.

Ключевые слова: морской вуз, образовательный процесс, междисциплинарное взаимодействие, компетентностный подход, модель формирования образовательного процесса.

Keywords: maritime university, educational process, interdisciplinary interaction, competence approach, model of the educational process.

Российский рынок образовательных услуг, формирование которого началось с реформированием системы отечественного образования, представляет собой совокупность материальных взаимоотношений между продавцами (в качестве которых выступают учреждения высшего и среднего профессионального образования) и покупателями (абитуриентами) образовательных услуг. В результате реформ, обусловленных переходом России к рыночным отношениям, на рынке образовательных услуг появились как государственные, так и коммерческие учебные заведения, предоставляющие одинаковые услуги, что в значительной степени ужесточает конкурентную среду. Усложняет сложившуюся ситуацию и кардинально изменившийся подход к получению образования у абитуриентов: после окончания обучения они хотят получить диплом, который будет реально востребован на рынке труда и позволит найти достойную работу не только на территории своей страны, но и за рубежом (или на предприятиях, созданных при участии иностранных работодателей).

Актуальным для морского вуза является решение задачи активной реализации компетентностного подхода и усиления междисциплинарной интеграции в профессиональной подготовке квалифицированных бакалавров и специалистов при установлении и развитии взаимосвязей дисциплин профессиональной направленности и иностранного языка. Выбор иностранного языка в качестве второго предмета при формировании междисциплинарной связи обусловлен тем, что сегодня именно возможность преодоления языкового барьера выступает в качестве одного из ключевых условий успешного трудоустройства в портовом городе. А это, в свою очередь, является в настоящий момент одним из ключевых факторов повышения конкурентоспособности вуза.

Изменение подхода к формированию образовательного процесса вуза сегодня основано множеством факторов, основными из которых являются достаточно жесткая кон-

курентия на рынке образовательных услуг, а также сложившиеся экономические условия. В настоящий момент возникла объективная необходимость кардинальной трансформации традиционной российской экономической модели, ориентированной на формирование бюджета, в основном за счет продажи энергоресурсов, в сторону интенсивного развития промышленности и сельского хозяйства [1–3]. Это связано с тем, что реализуемая на практике уже в течение нескольких десятилетий модель устарела и не обеспечивает желаемых результатов: согласно статистическим данным, с 2010 г. наблюдается негативная тенденция сокращения ВВП [4]. Таким образом, можно говорить о том, что экономика нашей страны в настоящий момент находится в достаточно сложной ситуации, выход из которой в первую очередь видится за счет ориентации на усиленный рост промышленности на основе инноваций. Это требует реконструкции старых и строительства новых, отвечающих современным требованиям фабрик, заводов, научно-исследовательских институтов и, как результат, грамотных специалистов, которые смогут обеспечить высокий уровень производительности труда. В данных обстоятельствах мы полностью солидарны с мнением А.И. Фисенко и Л.Ш. Омельченко, которые, рассматривая проблемы высшего образования в условиях постиндустриального развития России, подчеркивают, что «Вузы в новых условиях должны были производить не столько знания, сколько готовность и способность самоопределяться в новых ситуациях и управлять ими» [5, с. 31].

При подготовке специалистов в отраслевых и, в частности, морских вузах есть своя специфика: особый акцент следует делать на междисциплинарное взаимодействие, что обеспечит более детальное изучение профессиональных дисциплин. Данная необходимость обусловлена прежде всего тем, что в последнее время наблюдается резкое повышение требований работодателей, предоставляющих рабочие места в сфере морского бизнеса, к навыкам и умениям выпускников с уклоном в сторону углубления знаний профессионального языка.

Практика показывает, что как моряки, так и береговые специалисты в современных условиях могут претендовать на высокооплачиваемую работу только при условии свободного общения на иностранном языке, что также подразумевает ведение деловой переписки и телефонных переговоров, умение поддерживать беседу, используя соответствующую терминологию и обширный словарный запас (как

профессиональный, так и общекультурный). В этой связи, как нам представляется, необходимо кардинально изменить методические основы преподавания, причем как иностранного языка, так и профессиональных дисциплин, базируясь на междисциплинарном взаимодействии, что требует разработки новой модели формирования образовательного процесса.

Модель формирования образовательного процесса в морском вузе при подготовке специалистов на основе компетентностного подхода с учетом ориентации на междисциплинарное взаимодействие

В контексте рыночной экономики любой вуз, в том числе и морской, следует рассматривать не только как организацию, цель которой состоит в обучении вчерашних абитуриентов, но и как самостоятельно хозяйствующую (в определенном аспекте) предпринимательскую единицу, предлагающую рынку труда «товар» — специалистов и бакалавров. Анализируя деятельность вуза именно с этой, не совсем привычной для нас стороны, принципиально важным считаем подчеркнуть необходимость соответствия результатов образовательного процесса требованиям конечного потребителя, в качестве которого выступают потенциальные работодатели.

Опрос респондентов — потенциальных работодателей или «потребителей результатов образовательного процесса вуза» (менеджеры, а также менеджеры среднего звена стивидорных, экспедиторских, агентских, сюрвейерских, судоводных и иных компаний, расположенных на территории города Новороссийска), выполненный методом полевого и кабинетного исследований, показал следующее. Во-первых, в силу специфики отрасли морского транспорта, все работодатели в качестве одного из основных

требований выдвигают знание иностранного (английского) языка. При этом, по мнению менеджеров, выпускник должен уметь поддерживать беседу (в профессиональной сфере и быту), вести переговоры по телефону, осуществлять деловую переписку. Во-вторых, соискатель должен уметь ориентироваться во внешней и внутренней среде предприятия, знать основы своей будущей профессии. В-третьих, претендент должен быть способным овладевать новыми для него навыками и знаниями в кратчайшие сроки, причем в некоторых случаях исключительно на иностранном языке (работа на морских судах, особенно в смешанных экипажах, диспетчер агентской компании, seller-менеджер в экспедиторской компании и т.д.).

С целью удовлетворения предъявляемых работодателями требований образовательный процесс вуза сегодня формируется на основе компетентностного подхода, который предполагает обучение при условии реализации профессиональных и общекультурных компетенций [6; 7], но не ставит особый акцент на междисциплинарном взаимодействии. В данном случае речь идет о том, что в настоящий момент образовательный процесс базируется на реализации процессного подхода, в то время как необходимо принятие мер по усилению комплексности обучения. В частности, на основании исследования учебно-методического комплекса дисциплины «иностранный (английский) язык» для специальности 180405 «Эксплуатация судовых энергетических установок» было установлено, что некоторые разделы корреспондируют с другими дисциплинами (табл.), что обосновывает актуальность и востребованность базирования учебного процесса на междисциплинарных связях.

Таблица

Разделы дисциплины «английский язык» и предметы профессионального цикла для специальности 180405 «Эксплуатация судовых энергетических установок»

Разделы дисциплины «английский язык»	Предметы профессионального цикла
Судно и его экипаж	Теория и устройство судна
Безопасность жизнедеятельности на море	Безопасность жизнедеятельности
Судовые холодильные установки, их устройство	Судовые холодильные установки и системы кондиционирования воздуха
Судовые вспомогательные механизмы, системы, насосы, палубные механизмы	Судовые вспомогательные механизмы, системы и устройства
Инструкции по эксплуатации и ремонту	Технология технического обслуживания и ремонта судов
Судовые парогенераторы, их устройство, эксплуатация и ремонт	Судовые котельные и паропроизводящие установки

Использование такого рода взаимодействия обеспечит укрепление знаний учащихся посредством одновременного изучения терминов на двух языках и двойного контроля, поскольку лектор спецпредмета может вести лекцию или проводить практическое занятие (полностью или частично) на иностранном языке. В это же время преподаватель иностранного языка выполняет функцию промежуточного контроля с помощью проведения тестов и контрольных работ.

В отличие от существующей практики, преподаватель иностранного языка может строить контрольные тесты на каждом уроке, причем не только на основе отдельных терминов, но и целых предложений, позволяющих в игровой манере спроектировать рабочую ситуацию (акцент на интерактивную форму обучения). Это позволит не только изучить и закрепить новые термины, расширив словарный запас обучающегося, но и сформировать у него умения правильно и адекватно решать поставленные перед будущим специалистом профессиональные задачи. В результате студенты (курсанты) также развивают навыки аудирования и диалогической речи по определенной теме, но уже с учетом понимания значений терминологии (объяснение которой входит в задачу препода-

вателя спецдисциплины), а также закрепляют основы подязыка отдельной (в нашем случае — судомеханической) специальности.

С целью практической реализации данного предложения необходимо обеспечить тесное сотрудничество двух, на первый взгляд, совершенно разных преподавателей, которые скорректируют учебно-методические комплексы таким образом, чтобы лекция или практическое занятие были максимально продуктивными. При этом необходимо учитывать, что доминантой в данном вопросе, безусловно, является ведущий лектор спецпредмета. Он составляет план лекций и практических (лабораторных) занятий, акцентируя внимание на тех вопросах и ситуационных задачах, которые наиболее характерны при выполнении судном рейсового задания и могут быть реализованы, в том числе, и на занятиях иностранного языка. Также он формулирует для преподавателя иностранного языка предпочтительные формы проведения занятия и контроля. Например, тест по терминологии или тест, включающий аудирование конкретных ситуаций, с объяснением значения терминов. В этом случае модель формирования образовательного процесса в морском вузе примет вид, представленный на рисунке.



Рис. Модель формирования образовательного процесса морского вуза на основе синтеза компетентностного подхода и междисциплинарного взаимодействия

В результате проведения реформ, необходимость которых была обусловлена переходом России к рыночным отношениям, на рынке образовательных услуг появились как государственные, так и коммерческие учебные заведения, предоставляющие, по сути, одинаковые услуги, что в значительной степени ужесточает конкурентную среду. Изменились сегодня и экономические условия, что детерминировало трансформацию требований, предъявляемых к выпускникам морских вузов, особенно к специалистам плавательных специальностей, предъявляемых работодателями. Поэтому, по мнению авторов, необходимо скорректировать процесс обучения с учетом междисциплинарного взаимодействия профильных дисциплин и иностранного языка. Это не только будет способствовать активной реализации компетентного подхода, но и обеспечит максимальное удовлетворение ожиданий топ-менеджеров судоходных компаний и иных предприятий морского транспорта от уровня компетентности и профессионализма выпускников — соискателей вакантных

должностей, последним — получить достойную работу, и создаст благоприятный имидж учебного заведения.

1. Мау В. Социально-экономическая политика России в 2014 году: выход на новые рубежи? // Вопросы Экономики. — 2015. — № 15. — С.5–31.
2. Губанов С. С. Неоиндустриальный курс и вопрос собственности [Электронный ресурс]. — URL: <http://kprf.ru/party-live/regnews/136499.html>
3. Дасковский В. Б. О неоиндустриальной модели и стратегии развития экономики // Экономист. — 2013. — № 6. — С.34–49.
4. Внешний долг [Электронный ресурс]. — URL: <http://info.minfin.ru/debt.php>
5. Фисенко А. И., Омельченко Л. Ш. Предпосылки и направления трансформации высшего образования в условиях постиндустриального этапа развития России // Транспортное дело России. — 2011. — № 1. — С. 31–33.
6. Захарова Е. Н. О компетентном подходе в образовательной деятельности // Вестник адыгейского государственного университета. Серия 3. — 2011. — № 4. — С. 32–39.
7. Шахова Е. Ю., Васильева Л. В., Касаткин В. В. Компетентностная составляющая образовательных программ // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2014. — № 4 (16). — С. 109–120.

УДК/UDC 378:78

Ю. В. Величко, О. В. Милицина

Y. Velichko, O. Militzina

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРА-МУЗЫКАНТА В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

TRAINING OF BACHELOR-MUSICIAN IN THE CONTEXT OF FURTHER EDUCATION AT UNIVERSITY: PROBLEMS AND PROSPECTS

В статье рассматриваются возможности дополнительного образования бакалавров в вузах на примере реализации дополнительных общеобразовательных программ музыкально-теоретической и музыкально-исполнительской направленности.

The article discusses possibilities of further education of bachelors at universities on the example of implementation of additional educational programs, music theory and music performance.

Ключевые слова: дополнительное образование, дополнительная общеобразовательная программа, бакалавр-музыкант, музыкальное образование.

Keywords: additional education, additional educational program, bachelor-musician, music education.

Реалии сегодняшнего времени диктуют новые требования к выпускникам высших учебных заведений. Современный специалист должен быть высокообразованным, компетентным, предприимчивым, уметь оперативно реагировать на меняющиеся условия своей профессиональной деятельности, обладать творческим мышлением, толерантностью, коммуникабельностью. Повышение требований к содержательной стороне образования

и профессиональным навыкам сотрудников является неотъемлемой частью успеха любой организации.

Дополнительное профессиональное образование — основа конкурентоспособности современного вуза на рынке образовательных услуг. Дополнительное образование, реализуемое в высших учебных заведениях, дает возможность обучающимся дополнительно освоить необходимые компетенции и практические навыки по образовательным программам, которые предусматривают дополнительное изучение отдельных дисциплин и разделов, являющихся важными для профессиональной деятельности.

Проблема дополнительного профессионального образования стала обсуждаться в отечественной педагогической литературе в 90-е гг. XX в. Большой вклад в ее изучение внесли такие исследователи, как А.В. Даринский, С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, М.К. Горшков, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, С.М. Климов, Г.А. Ключарев, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, В.Г. Онушкин.

Получение дополнительного образования в высших учебных заведениях помогает повысить и расширить квалификацию специалистов, а также адаптировать их к современным экономическим и социальным условиям и к ведению профессиональной деятельности. К организации дополнительного образования в вузе применяются компетентный подход, модульный принцип построения программ, обеспечивается их совместимость и равноценность.

В Мордовском государственном педагогическом институте дополнительное профессиональное образование осуществляется в соответствии с лицензией на право ведения образовательной деятельности (ААА № 001754 от 15.08.2011) по всему перечню основных профессиональных образовательных программ, реализуемых вузом. Положение о дополнительных образовательных программах в МордГПИ является концептуальной и организационной основой единой политики вуза в области дополнительного профессионального образования. В положении **дополнительное образование** трактуется как образование, реализуемое в образовательных учреждениях дополнительного профессионального образования, в структурных подразделениях учреждений высшего и среднего профессионального образования по дополнительным образовательным программам, которое завершается итоговой аттестацией и выдачей слушателю

документа о соответствующем дополнительном образовании.

Цели дополнительного образования в вузе:

- создание эффективной многопрофильной системы оказания образовательных услуг;
- обеспечение обучающимся широкого спектра условий для реализации комплекса потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии;
- повышение мобильности выпускников вуза на рынке труда, расширение их функциональных возможностей.

Как считает О.А. Осипенко, сфера дополнительного образования обладает рядом преимуществ по сравнению с основным. Обладая большей свободой в отборе содержания, форм, методов и средств обучения, здесь удастся сочетать высокий уровень мотивации обучения с эффективными методами личностно ориентированного обучения [3].

На базе ФГБОУ ВПО МордГПИ дополнительные образовательные программы разрабатываются, принимаются, реализуются институтом самостоятельно с учетом запроса потребителей образовательных услуг (работодателей, слушателей, родителей), специфики регионального рынка труда, современных научных достижений.

К учебному процессу предъявляются следующие дидактические требования: 1) ценностное проживание; 2) применение активных форм обучения (моделирование, групповое сотрудничество, игра); 3) завершенность процесса обучения; 4) информационная самодостаточность.

В содержании программ дополнительного образования, ориентированных на современные образовательные технологии, отражены инновации, касающиеся:

- принципов обучения (вариантность сроков обучения, зависящая от начального уровня подготовки обучающихся, модульный принцип построения программ, индивидуализация);
- форм и методов обучения (интерактивное, дистанционное обучение, семинары и тренинги, индивидуальная и групповая диагностика, мастер-классы, консультирование);
- методов контроля и управления образовательным процессом (тестирование и применение рейтинговой системы, корректирование программ обучения по результатам контроля);
- средств обучения (компьютерные программы, тренажеры, тест-тренажеры).

Преподавателями кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки

в рамках реализации функционирования научно-исследовательской лаборатории «Непрерывное музыкальное образование» и Центра художественного образования как инновационных структурных подразделений МордГПИ реализуется комплекс разнообразных программ, охватывающий весь спектр профессиональной подготовки бакалавров-музыкантов, максимально ориентированный на конкретные запросы рынка образовательных услуг республики. Одно из перспективных и пользующихся успехом направлений дополнительного образования — музыкально-компьютерные технологии — прочно вошло в сферу интересов бакалавров-музыкантов в профессиональном обучении. Компьютерные технологии позволяют усилить качество обучения, реализовать креативный художественный потенциал учащихся. Такими ресурсами музыкального обучения в вузе стали компьютерные программы «Finale», «Sibelius», имеющие многофункциональную, мультимедийную структуру (наличие изображения, графики, звука). Программы обладают важной функцией для достижения результатов музыкально-творческого развития учащихся и выражающейся в наличии полиинструментального формата, «что позволяет слушателям создавать виртуальные интерактивные ансамбли, оркестры, сочетать и соотносить звучание различных музыкальных инструментов» [1, с. 19].

В условиях инструментально-исполнительской деятельности студентов полиинструментальная функция отражает взаимозависимость между процессами музыкально-компьютерного творчества, исполнительства и восприятия музыки. Студенты-слушатели дополнительных программ имеют возможность исполнять музыкальные произведения, например, на фортепиано или аккордеоне, в ансамбле с компьютерными ресурсами, в сопровождении «компьютерной» скрипки, домры и других инструментов, проиграть с компьютером ансамбль для фортепиано в четыре руки или почувствовать себя солистом целого оркестра, участвуя в исполнении такого жанра, как концерт.

В структуру технических элементов компьютерных программ входит функция многоголосного изложения нотного текста. Эти возможности студенты могут использовать при восприятии отдельных голосов полифонических произведений — менуэтов, двух- и трехголосных инвенций, сюит, прелюдий и фуг из «Хорошо темперированного клавира» И. С. Баха. Они также могут принять участие в создании

собственных полифонических структур, тем самым развивать потенциал индивидуально-личностного полифонического восприятия.

Программы «Finale», «Sibelius» дают возможность использовать их в процессе сочинения музыки. Также в содержание компьютерных программ входит функция транспонирования, которая используется при исполнении вокальных произведений в сопровождении компьютера, открывает ресурсы в авторской аранжировке. Дополняют данный процесс и другие современные электронные ресурсы — клавишные синтезаторы, электронное фортепиано.

Практика показывает, что у студентов 1-го курса, выпускников общеобразовательных школ, не имеющих довузовского музыкального образования, слушательский и исполнительский опыт общения с музыкой весьма невелик, часто они не представляют, как звучат музыкальные инструменты: кларнет, виолончель, флейта, фагот и т.д.

Электронные клавишные синтезаторы предоставляют уникальную возможность активного освоения самых разных инструментов. Расширение тембровой палитры, увеличение динамического размаха звучания, возможность свободного управления его пространственными характеристиками способствуют значительному расширению образной сферы музыкального искусства. Новые цифровые музыкальные инструменты (электропиано и электроорганы, синтезаторы, рабочие станции) при расширении функциональных возможностей и улучшении качества звучания по сравнению со своими предшественниками (аналоговыми электронными инструментами) отличаются компактностью и доступностью управления. Это объективно ставит перед музыкальным образованием задачу обучения игре на этих инструментах широких масс слушателей и приобщения таким образом их к музыкальной культуре.

Данная дополнительная общеобразовательная программа направлена на практическое освоение клавишного синтезатора как современного средства музыкального обучения, включая исторический генезис, строение и функции этого инструмента; определяются особенности музыкального творчества на его основе и структура данной деятельности.

Цель обучения — освоение основ управления электронно-цифровым клавишным музыкальным синтезатором и применение их в образовательной и художественно-творческой деятельности музыканта, формирование музыкальных способностей студентов, их ин-



тереса к музыкальной культуре, привлечение обучающихся к различным формам музыкальной деятельности. Результатом обучения является приобщение широких масс обучающихся к музицированию на клавишных синтезаторах в разнообразных формах: игры по слуху и в ансамбле, электронная аранжировка, звукорежиссура, создание оригинальных электронных тембров, стиливая импровизация, и на этой основе — формирование у широкого круга слушателей музыкальных способностей и интересов, хорошего музыкального вкуса.

Задачами обучения являются 1) формирование знаний об истории развития электронных синтезаторов; 2) изучение художественных и технических возможностей наличного цифрового инструментария; 3) совершенствование в практической музыкально-творческой деятельности.

В результате освоения дополнительной образовательной программы слушатели получают представление об истории развития электронно-цифрового инструментария; о современном электронно-музыкальном оборудовании, умеют составлять план электронной аранжировки музыкальных произведений средней сложности; реализуют музыкально-творческие способно-

сти, двигательные-моторные исполнительские умения и навыки в музицировании.

Как считает О.П. Морозова, диалоговый режим обучения, атмосфера сотворчества создают условия для взаимообучения, взаимораскрытия всех участников образовательного процесса. В ходе совместного диалога, дискуссий рождается новый опыт, новое знание, новый творческий продукт [2, с. 32].

Итогом реализации дополнительных общеобразовательных программ становится активизация воспитательного и развивающего потенциала электронного музыкального творчества, формирование исполнительской и информационно-коммуникационной компетентности бакалавров-музыкантов.

1. Величко Ю. В. Аудиовизуальные технологии в педагогической деятельности учителя музыки : учеб.-метод. пособие. — Саранск, 2015. — 86 с.
2. Морозова О. П. Профессионально-личностное развитие преподавателя вуза в системе дополнительного профессионального образования // Известия Алтайского государственного университета. — 2011. — № 1–2 (70). — С. 31–37.
3. Осипенко О. А. Модель интеграции основного и дополнительного образования в вузе [Электронный ресурс] // Сибирский электронный образовательный журнал. — URL: <http://port.kspu.ru/ivt/magazine/1/11.htm>

УДК/UDC 378.147

О. Л. Салихова

O. Salikhova

РЕФЛЕКСИВНЫЙ АНАЛИЗ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДИЗАЙНЕРОВ

REFLECTIVE ANALYSIS AS A MEANS OF TRAINING DESIGNERS

Понимание необходимости реформирования профессионального образования привело к идее компетентностного подхода, включающего качество обучения и возможность его качественной реализации в профессиональной деятельности. В связи с этим меняется подход, применяемый при конструировании системы методов обучения. В статье раскрыто понятие учебно-рефлексивной ситуации и определена роль учебно-рефлексивных задач в учебном процессе, выделены и проиллюстрированы примерами основные виды таких задач, решаемых при профессиональной подготовке студентов-дизайнеров в образовательном процессе вуза.

Understanding the need to reform the vocational training has led to the idea of competence-based approach, including the quality of teaching and the possibility of high-quality implementation of professional activity, therefore changing the approach taken to the choice of teaching methods. The article discusses the concept of training -reflective situation and its tasks in the educational process, highlighted and exemplified are the main types of problems solved in the training of design students in the educational process of the university.

Ключевые слова: дизайнерская подготовка, рефлексивная компетентность, учебно-

рефлексивные задачи, учебно-рефлексивная ситуация.

Keywords: *training designers, quality of teaching, reflective competence, situational tasks in problem-based learning, competence-based approach.*

На современном этапе развития российского общества предъявляет к качеству подготовки молодых специалистов — выпускников высших учебных заведений новые требования, в основе которых преобладают профессиональные умения как характеристика совокупности специальных навыков и личностных качеств, обеспечивающих успешное решение профессиональных задач. Специфика дизайнерской деятельности связана с различными сферами, а также готовностью к сотрудничеству и адаптации к постоянно меняющейся ситуации проектных требований и возможностью воплощения решения, и требует переоценки подхода к качеству подготовки специалиста в этой сфере.

Научный педагогический интерес к повышению уровня подготовки специалиста-дизайнера обусловлен неполной характеристикой специфических качеств, отсутствием определения механизма, обеспечивающего всестороннюю подготовку будущего профессионала и недостаточной разработанностью механизмов и критериев его формирования.

Решение проблемы всесторонней дизайнерской подготовки, на наш взгляд, определяет основополагающая составляющая творческого процесса развитие рефлексивное мышление и, как следствие, уровень развития рефлексивной компетентности [2]. Это понятие включает взаимосвязанную систему личностных, ценностных и профессиональных ориентаций, характеризующих конкретного студента-дизайнера, и позволяет в результате адекватного развития его рефлексивного сознания и рефлексивной деятельности успешно удовлетворить профессиональные амбиции и личностно самореализоваться [1].

Однако опыт работы в сфере дизайн-подготовки, анализ исследований по этой тематике показывают, что несмотря на понимание педагогами роли рефлексивного мышления в качественной профессиональной подготовке дизайнера, уровень владения навыками рефлексивной деятельности у студентов недостаточен. Понимание процедуры развития личностных характеристик в контексте профессионального роста, в свою очередь, также ограничено.

Изменить существующую ситуацию в сфере дизайн-образования, по нашему мнению, сможет внедрение в учебный процесс многокомпонентной системы учебно-рефлексивных задач, позволяющей в результате своевременной диагностики скорректировать качество подготовки и достигнуть желаемого результата. Эти задачи обеспечивают осознанную выработку и использование собственных приемов для анализа и решения полученного задания. Для решения задач такого типа необходимо создание особой проблемной ситуации учебного взаимодействия. Тематика специально организованных проблемных ситуаций предлагается в зависимости от этапа и уровня развития учащихся.

Каждая ситуативная проблема обеспечивает формирование и развитие специальных умений, составляющих рефлексивную компетентность студентов-дизайнеров [3]. Рассматривая учебно-рефлексивные задачи как ситуативные проблемные в комплексе и опираясь на специфику подготовки, мы можем выделить следующие позиции:

- мотивационные — задачи, формирующие у студентов устойчивый интерес к выполнению задания;
- коммуникативные — задачи, направленные на развитие культуры общения, коммуникативного взаимодействия;
- диагностические — задачи, ориентированные на анализ собственной деятельности в различных ситуациях;
- эвристические — задачи, развивающие креативность мышления.

Предлагаемые учебно-рефлексивные ситуации преследуют в первую очередь учебные и воспитательные задачи, поэтому сюжет задачи здесь, конечно, не реальный, а условный, т.е. отражает только возможную профессиональную ситуацию. Эта искусственная задача собирает различные детали реальных событий и связана с действительностью только посредством аналогии.

Кроме реальных проекций, сюжет для развития рефлексивной проблемной ситуации часто бывает найден в учебной, художественной либо публицистической литературе. Литературные источники и СМИ делают ситуацию более интересной, эмоционально насыщенной и тем самым повышают мотивацию качественного выполнения задания. Также частым источником и вместе с тем критерием эффективности выполнения проблемной учебно-рефлексивной задачи являются статистические

материалы, рефлексивный анализ которых при разборе всех аспектов ситуации придадут заданию научность и строгость. Кроме того, очень интересны в качестве материала к учебно-рефлексивным задачам исследования по какой-либо научной проблеме. Научную информацию в различных ситуациях мы можем включать либо в условия учебно-рефлексивной проблемной задачи, либо преподносить ее в качестве необходимого для всестороннего анализа проблемы информационного источника, активизируя тем самым способности к самоактуализации студентов-дизайнеров в новой ситуации. Заблуждения, встречающиеся иногда в информационных источниках, также находят свое применение в сюжетах. Задания, используемые подобные материалы создают дополнительные трудности при решении поставленной задачи и, включая максимально аналитическую рефлексивную, способствуют более качественной подготовке будущего профессионала.

Специфика дизайн-проектирования предполагает, что для решения той или иной конкретной задачи не существует готового комплекса знаний, которые могли бы быть использованы в чистом виде. Дизайнерская реальность такова, что новые возникающие ситуации и условия постоянно вынуждают изменяться и расширять запас своих знаний. Такая осознанная регуляция своей деятельности возможна лишь на основе сформированной у будущих специалистов навыков рефлексии.

Традиционно процесс обучения студентов-дизайнеров строится на выполнении проектных практических заданий. Сущность проектного подхода при выполнении эвристических учебно-рефлексивных задач заключается в преодолении противоречия между имеющимися ресурсами накопленного опыта, специфическими условиями и требованиями поставленного задания. Проблемный конфликт возникает из-за несоответствия возможностей интеллектуального развития и объявленных условий. Преодолеть эту проблемно-конфликтную ситуацию возможно в процессе выполнения эвристической ситуативной учебно-рефлексивной задачи, реализуя возможность рефлексивного выхода из деятельности и переосмысления существующего опыта. Эвристический метод выполнения упражнения позволяет отказаться от реализуемых личностью сформированных стереотипов в конкретной экспериментальной ситуации. Деятельность педагога в том случае ограничена средствами

косвенного и перспективного управления [4; 5]. Так, несомненно, что основным психологическим препятствием при решении практических творческих заданий является недостаточная гибкость мышления, неспособность отказаться от наиболее простого и очевидного решения и предложить другой подход, более оригинальный и выигрышный. В этом случае в процессе учебного взаимодействия преподаватель выступает в роли консультанта, обращаясь к накопленному опыту учащегося, демонстрирует возможность принятия схожего решения специалистами в других областях, более конкретизирует задачу и исподволь помогает справиться с возникшей проблемой.

Задача, стоящая перед педагогом в условиях совместной деятельности преподавателя и студентов, заключается в оптимизации решения поставленной исследовательской или проектной учебно-рефлексивной задачи. Владение рефлексией дает студентам возможность рассмотреть возникшую проблему с разных точек зрения, то есть избежать шаблонности, что является ключевым моментом на пути к успешному выполнению задания.

В отличие от индивидуального поиска решения проектного задания совместное решение в процессе выполнения коммуникативной задачи отражает новый аспект конфликтной ситуации — необходимость межличностного взаимодействия при решении существующей проблемы. Групповая форма организации выполнения задания предполагает формулировку общей стратегии, выработку единственно верного решения. Каждый обучающийся, попадая в подобную ситуацию, опираясь на свой жизненный опыт, стремится проявить себя как участник этого временного коллективного (группового) образования. Неудача, возникающая в процессе взаимодействия в результате какого-либо личностного несоответствия между студентами, реализует новую проблемно-конфликтную ситуацию, которая на решение основной (проектной) задачи накладывает необходимость преодоления социального противоречия. В этом случае переосмысление ситуации с целью реализации продуктивной совместной деятельности позволяет максимально проявиться творческому потенциалу каждого участника кооперативного взаимодействия. В итоге опыт, получаемый при решении учебно-рефлексивных задач коммуникативного типа, провоцирует развитие коммуникативно-рефлексивных и кооперативно-рефлексивных умений.

Успешность в обучении во многом зависит от заинтересованности учащегося в получении знаний, стремлении саморазвиваться и совершенствоваться. Используемые в ходе подготовки учебно-рефлексивные задачи мотивационного типа основаны на рефлексивном ситуационном анализе, движении от незнания к знанию. Именно эта исследовательская способность помогает создать психологическую установку на формирование интереса к изучаемой проблеме, что, в свою очередь, развивает интеллектуальные способности студентов-дизайнеров, провоцируя стремление к самостоятельному поиску необходимой недостающей информации, ее аналитическому осмыслению и способствует формированию психологической готовности к будущей профессиональной деятельности.

Так, одним из возможных сценариев, активизирующих мотивацию студентов, может быть демонстрация по соответствующей тематике видеoinформации. Такое действие поощряет студентов к проявлению подражания и стимулирует рефлексивно-личностное развитие. Результатом воздействия является не только стремление студентов качественно выполнить работу, но и стимулирование активного проявления творческой инициативы — желание попробовать свои силы в конкурсной деятельности.

Участие в конкурсной работе создает ситуацию, максимально близко похожую на будущую профессиональную деятельность. Процесс дает возможность самостоятельно осуществить проектирование от этапа генерирования концепции до итогового воплощения проекта в материале, оттачивает способность к антиципации (умение прогнозирования (предвидения) результата своей деятельности еще до реализации проекта), развивает оценочные умения и сопоставляет учебную деятельность с требованиями будущей дизайн-деятельности. Педагог в таком виде взаимодействия исполняет роль консультанта.

Важным этапом работы над проектной ситуацией являются учебно-рефлексивные диагностические задачи, дающие возможность оценить полученные результаты. В качестве упражнения такого типа можно предложить упражнения на самооценку и взаимооценивание. Основой для реализации ситуации рефлексивной диагностической деятельности студентов являются вопросы, подготовленные как самими студентами, так и сформулированные преподавателем.

Специфика дизайнерской деятельности, соединяющая в себе художника и изобретателя, кроме учебно-рефлексивных задач, основанных на разработке модели какой-то системы, часто включает и ее воплощение, т.е. реальное конструирование. Учебно-рефлексивная ситуация в упражнениях такого типа, направлена на развитие логических способностей студентов в процессе синтеза наиболее выигрышного решения с доступными техническими возможностями, что является важной составляющей профессионального воплощения дизайнерского мастерства.

Наблюдения за выполнением студентами заданий ситуационного типа (учебно-рефлексивных задач) позволили определить, что наибольшее предпочтение будущие дизайнеры отдают сюжету с ярко выраженным эмоциональным настроением, максимально отражающим жизненные реалии. Преподаватели же наиболее ценным в задаче считают информативность, логичность концепции и полученный в результате выполнения опыт.

Рассмотренные нами учебно-рефлексивные задачи представляют собой творческое построение методических материалов, обеспечивающих возможную регулярность их применения в процессе обучения. Знания студентов, применяемые для решения поставленной задачи, не обязательно должны быть принципиально новыми, нетрадиционность результата и новаторское решение приветствуются, только если были определены в условии задания. В предлагаемых нами учебных ситуациях средством выполнения упражнения являются методы рефлексивного анализа и синтеза, а способами организации учебной деятельности служат методы интерактивного обучения, позволяющие максимально развить требуемые профессиональные знания, умения и навыки [6].

Итак, категория рефлексивных умений и навыков гибкая по вариантам своих проявлений в различных ситуациях. Они являются ядром учебно-познавательной деятельности и, не принадлежа конкретной дисциплине, становятся междисциплинарной платформой дизайн-подготовки.

По нашему мнению, степень эффективности развития рефлексивной компетентности зависит от многоплановости учебно-рефлексивных задач, поставленных перед студентами-дизайнерами, которые способны проявлять личностные, интеллектуальные и межличностные способности и формиро-

вать процесс качественной подготовки будущих высококвалифицированных специалистов.

1. Сидоров С. В., Гаврилов А. Г. Теоретические предпосылки проектирования рефлексивной компетентности // Мир науки, культуры, образования. — 2010. — № 1. — С. 253–256.
2. Салихова О. Л. Рефлексия как механизм личностного развития в структуре дизайн — образования // Личностно-ориентированное образование: методология, теория и технология : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. [23 мая 2013 г.]. — Шадринск : ШГПИ, 2013. — С. 89–93.
3. Дубаков А. В. Ситуативные задачи как средство воспитания коммуникативной компетенции будущего // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2007. — № 4. — С. 29–33.
4. Интенсификация творческой деятельности студентов : науч. издание / В. И. Андреев и др. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1990. — 197 с.
5. Эсаулов, А. Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов : науч.-метод. пособие. — М.: Высш. шк., 1982. — 223 с.
6. Филиппова Т. В., Сидоров С. В. Интерактивные технологии обучения на уроке изобразительного искусства // Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (15–16 мая 2011 г.). — Пенза ; Ереван ; Шадринск : НИЦ «Социосфера», 2011. — С. 197–202.

УДК/UDC 378

О. В. Шатунова

O. Shatunova

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

FORMATION OF SOCIAL AND PROFESSIONAL MOBILITY OF FUTURE TEACHERS

В статье рассмотрена взаимосвязь понятий «социальная...» и «профессиональная мобильность»; определена структура социально-профессиональной мобильности и обоснована необходимость ее формирования у будущих специалистов. Представлен положительный опыт Елабужского института Казанского федерального университета по формированию социально-профессиональной мобильности будущих учителей в процессе их вовлечения в инновационную деятельность, осуществляемую образовательным учреждением.

This article examines the interaction of the concepts of social and professional mobility, the structure of socio-professional mobility and the necessity of its formation in future professionals. It also presents an example of positive experience in the formation of social and professional mobility of future teachers in the process of engagement in the innovative activities carried out in Elabuga Branch of Kazan Federal University.

Ключевые слова: мобильность, социальная мобильность, профессиональная мобильность, социально-профессиональная мобильность.

Keywords: mobility, social mobility, occupational mobility, social and professional mobility.

Современные процессы глобализации и интеграции ставят человека в ситуацию постоянной готовности к перемещениям в социальном пространстве, легкой адаптации к быстро изменяющимся условиям и гибкому взаимодействию с самыми различными культурными и социальными системами и субъектами. Постоянно совершенствующиеся технологии приводят к появлению новых профессий, которые, в свою очередь, требуют от человека дополнительных квалификаций и специальной подготовки. Поэтому актуальной задачей высших и средних учебных заведений выступает формирование у будущих специалистов мобильности как особого личностного качества, позволяющего приспосабливаться к изменяющимся условиям рынка труда. Данная проблема имеет немаловажное значение и для педагогических вузов, так как от того, насколько высоко сформирован уровень готовности будущего учителя к самоизменениям, будет зависеть его успешность как личности и профессионала.

Впервые понятие «мобильность» было введено П.А. Сорокиным в 1927 г. для обозначения качеств личности, обеспечивающих быструю социальную и профессиональную адаптацию человека к обществу. Позднее,

в 1950–1960-е гг. изучение этого феномена получило свое развитие в трудах таких ученых, как Э.Ф. Джексон, Г.Д. Крокет, П.М. Бол, О.Д. Данкен, Б. Шефер и др. Исследователями отмечается, что мобильность находит свое выражение в постоянной внутренней (личностно-психологической) и внешней (практически-деятельностной) готовности к изменениям, оперативному реагированию на них, социальной и профессиональной подвижности [2].

Ю.А. Биктуганов и Б.М. Игошев выделяют следующие качества личности, составляющие мобильность педагога:

— *открытость* — выражается в склонности ко всему новому, неизвестному, непривычному, отказе от стереотипов в процессе деятельности;

— *активность* — обеспечивает постоянную готовность к деятельности, освоение новых видов деятельности;

— *адаптивность* — способность быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности;

— *коммуникативность* — способность устанавливать необходимые контакты с субъектами совместной деятельности;

— *креативность* — характеризует творческое отношение к профессиональной деятельности [2, с. 7].

Перечисленные качества обеспечивают так называемую *внутреннюю мобильность* педагога и носят универсальный характер. Они дают возможность перемещаться в профессиональной сфере, безболезненно переключаться с одних видов профессиональной деятельности на другие.

Другой уровень мобильности педагога — *внешняя мобильность* — характеризует его как субъекта профессиональной деятельности, требует целенаправленной профессиональной подготовки.

Профессиональная мобильность в современной науке трактуется как интегральное качество личности, характеризующееся готовностью к смене специальности, профессии, способностью к освоению инноваций, новой техники, технологий, организационных форм деятельности, а также умением переключаться с одного вида деятельности на другой [5].

Мобильность социальная определяется большинством ученых как процесс, характеризующий перемещения социальных групп и отдельных индивидов из одной социальной позиции в другую [8].

Понятия «профессиональная» и «социальная мобильность» взаимосвязаны: с одной

стороны, развитие способности к овладению профессиональными качествами стимулирует потребность в саморазвитии. С другой — сформированная потребность в самосовершенствовании (самоизменении) облегчает освоение новых знаний и умений. В этом усматривается наличие инверсионной зависимости социальной и профессиональной мобильности, что позволяет оперировать интегрированным понятием «социально-профессиональная мобильность» [6, с. 65]. Мы будем понимать под социально-профессиональной мобильностью готовность личности к оперативной смене сферы профессиональной деятельности, адаптивность к различным видам профессиональной деятельности, настроенность на творческое отношение к выполняемой деятельности [7].

Определяя структуру социально-профессиональной мобильности, А.А. Ярцев рассматривает ее как три взаимосвязанных компонента: 1) качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека; 2) деятельность человека, детерминированная меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни; 3) процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды [10, с. 107].

Исследователи отмечают, что социально-профессиональная мобильность тесно связана с понятиями конкурентоспособности и профессиональной компетентности специалиста по существенным признакам и характеристикам. Установлено, что социально-профессиональная мобильность подразумевает не только приобретение и накопление личностью опыта реализации и изменения собственной образовательной и профессиональной действительности с учетом вновь возникающих условий, но и имеет своей целью развитие способности будущего специалиста к активной деятельности внутри системы образования и к самореализации в проектируемой и прогнозируемой профессиональной деятельности [1; 4].

По мнению В.В. Горбачева, развитию у студентов социально-профессиональной мобильности будут способствовать следующие способы профессионального воспитания [3]:

— содействие активной адаптации студентов младших курсов к социокультурной среде вуза;

— стимулирование студентов к внеучебной деятельности;

— обеспечение возможностей самореализации в инициативной научно-исследовательской деятельности.



В Елабужском институте Казанского федерального университета (ЕИ КФУ) накоплен положительный опыт по формированию социально-профессиональной мобильности будущих учителей. В вузе реализуются инициативы в рамках инновационной деятельности, к участию в которых привлекаются студенты — будущие учителя.

Одной из таких инициатив является образовательный проект «Детский университет», направленный на популяризацию научных знаний среди младших школьников, а также на их интеллектуальное развитие и расширение познавательного кругозора. «Детский университет» открыт для всех детей, желающих прикоснуться к миру науки. Лекции и практические занятия, которые проходят в воскресные дни один раз в месяц, проводят профессора и доценты ЕИ КФУ, используя новейшие образовательные технологии. В организации учебного процесса в «Детском университете» активное участие принимают студенты различных факультетов и направлений подготовки. Так, студенты младших курсов инженерно-технологического факультета, будущие учителя технологии, вместе со своими преподавателями проводят для детей мастер-классы по моделированию и конструированию различных изделий из бумаги, ткани и других поделочных материалов. На этих занятиях студенты приобретают опыт работы с учащимися младших классов, учатся создавать творческую атмосферу для мотивации детей к созидательной деятельности, развивают и совершенствуют свои коммуникативные способности. За три года существования «Детского университета» в Елабужском институте КФУ студенты инженерно-технологического факультета помогли провести в нем около десяти практических занятий. Эти занятия с удовольствием посетили не только ребята, но и их родители.

Формированию социально-профессиональной мобильности будущих учителей технологии способствует также их участие в интерактивных мастерских по изготовлению сувениров. Как правило, работа таких мастерских организуется ЕИ КФУ в рамках профориентационных мероприятий в школах, лагерях отдыха, на различных ярмарках и фестивалях. Проводя мастер-классы по дизайну и декоративно-прикладному искусству, студенты не только демонстрируют свои умения и творческие способности, но и вступают в социальное взаимодействие с окружающими, позиционируют себя как представителей старей-

шего в России высшего учебного заведения (в 2014 г. Казанскому университету исполнилось 210 лет), приобретают опыт педагогической деятельности.

Еще один инновационный проект, реализуемый в Елабужском институте КФУ, который немыслим без участия студентов, — ежегодные межрегиональные конкурсы и олимпиады по технологии среди школьников [9]. В этих конкурсах, которые проводятся на протяжении уже шести последних лет, принимают участие творчески одаренные дети и подростки, и каждый год их количество увеличивается. Если в 2009 г. участниками конкурсов было чуть более 60 человек, то в 2014 г. это число составило более 600. Во время проведения конкурсов и олимпиад по технологии будущие учителя учатся работать с одаренными школьниками: наблюдают, контролируют, помогают, вместе с членами жюри оценивают их работы.

Традиционно студенты инженерно-технологического факультета ЕИ КФУ проводят мастер-классы по дизайну и декоративно-прикладному творчеству с детьми в реабилитационном центре и пожилыми людьми в доме престарелых, что дает им возможность получить опыт общения и с данными категориями населения, а также сформировать и развить в себе новые профессиональные компетенции.

Таким образом, в Елабужском институте КФУ создана система формирования социально-профессиональной мобильности у будущих учителей, которая включает в себя следующие структурные компоненты:

- ориентацию на инновационную социально-педагогическую деятельность;
- формирование коммуникативных компетенций;
- развитие способности будущего специалиста к активной деятельности внутри системы образования и к самореализации в проектируемой и прогнозируемой профессиональной деятельности.

Пути и способы формирования социально-профессиональной мобильности студентов, реализуемые в Елабужском институте Казанского федерального университета, можно считать положительным примером работы образовательного учреждения по решению проблемы успешной адаптации и социализации личности в современном обществе.

1. Амирова Л. А., Амиров А. Ф. Развитие качеств мобильности личности на этапе допрофессиональной специализации. — Уфа: Вагант, 2011. — 194 с.

2. Биктуганов Ю. А., Игошев Б. М. Формирование мобильности педагогов — перспективное направление деятельности Уральского государственного педагогического университета // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 3. — С. 6–9.
3. Горбачев В. В. К проблеме формирования социально-профессиональной мобильности в условиях высшей школы // Вестник Нижегородской академии МВД России. — 2013. — № 22. — С. 70–72.
4. Горюнова Л. В. Научно-педагогические проблемы развития профессиональной мобильности специалиста. — Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 2005. — 165 с.
5. Зеер Э. Ф., Кормильцева М. В. Социально-личностные компетенции и профессиональная мобильность как целевая ориентация образования // Сибирский педагогический журнал. — 2009. — № 10. — С. 72–78.
6. Ипатова Е. Р. Педагогическая технология формирования социально-профессиональной мобильности студентов вуза // Вестник ШГПИ. — 2011. — Вып. 4. — С. 64–68.
7. Меерович М. И., Шрагина Л. И. Технология творческого мышления. — Минск: Харвест; М.: АСТ, 2000. — 432 с.
8. Нурмухамедова В. В. Социально-философское обоснование роли образования в обеспечении социальной мобильности человека в современном обществе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2008. — № 76. — С. 269–272.
9. Шатунова О. В., Сергеева А. Б. Конкурсы и олимпиады по технологии среди школьников как средство диагностики и развития их одаренности // Образование и наука. — 2014. — № 9. — С. 143–154.
10. Ярцев А. А. Генезис развития социально-профессиональной мобильности будущего педагога // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2009. — Т. 15. — С. 105–108.

УДК/UDC 37.018.46

Е. А. Бушковская, И. Н. Тоболкина

E. Bushkovskaya, I. Tobolkina

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ОБУЧЕНИЯ

NEW APPROACHES TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS BY MEANS OF INTERDISCIPLINARY STUDIES

В статье предложен опыт структурной организации индивидуального коучинга в рамках повышения квалификации педагога средствами междисциплинарного обучения с целью развития одаренности обучающихся.

The article describes an experience of the structural organization of individual coaching within professional development of the teacher by means of interdisciplinary training for the purpose of development of gifted students.

Ключевые слова: одаренность, повышение квалификации, междисциплинарное обучение, коучинг, способы организации повышения квалификации.

Keywords: talent, refresher courses, interdisciplinary education, coaching, the ways of organizing professional development.

Интеграция научных знаний предъявляет новые требования к специалистам педагогической сферы. Возрастает роль знаний человека в области смежных с его специальностью наук и умений комплексно применять их при решении научных и производственных задач, повышается потребность в специалистах

междисциплинарного профиля. Неоспоримым является факт, что для развития одаренного обучающегося требуется профессионал, наделенный комплексной совокупностью личностных и профессиональных качеств, педагог, не обучающий, но направляющий одаренного обучающегося, который, обладая профессиональной компетентностью, должен обеспечить как дальнейшее собственное развитие, так и развитие одаренных детей.

Под «одаренностью» нами принят термин из Рабочей концепции одаренности. «Одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [2, с. 7].

Одной из стратегий развития одаренности является обогащение учебного материала основополагающей позицией междисциплинарного обучения [2]. Под междисциплинарным обучением нами понимается один из способов развития одаренности (академической, интеллектуальной), направленный на обогащение содержания

обучения посредством системно выстроенных интегративных знаний на основе глобальных тем философского содержания (например, темы года МБОУ Академического лицея г. Томска: «Синергетика» — 2014/15 учебный год, «Автотрофность» — 2014/15 учебный год, «Необходимость и случайность» — 2015/16 учебный год), учитывающих возможность динамики интереса обучающихся при специально выстроенных организационно-педагогических условиях. Обеспечение на практике концептуальных подходов к работе с одаренными обучающимися актуально через организацию повышения квалификации, поиск новых содержательных подходов.

В данном исследовании нами рассмотрен опыт повышения квалификации педагогов при реализации междисциплинарного обучения в общеобразовательном учреждении. Идея междисциплинарного обучения, основанного на тематической междисциплинарной интеграции, была предложена профессором С. Кэплан (США) для обучения и развития одаренных детей и включала совокупность применения образовательно-развивающей технологии, проблемного обучения, технологии развития критического мышления и других технологий и методик. Для педагогов является важным понимание комплексного подхода к реализации междисциплинарного обучения, специального сопровождения и совершенствования педагогического и профессионального мастерства.

Специфика подготовки профессионала для работы с одаренными обучающимися должна заключаться: в формировании профессионально-личностной позиции педагогов с учетом психологических, дидактических и иных особенностей обучения и развития одаренных детей; создании системы консультирования и тренингов; создании психолого-педагогических условий для развития профессионального мастерства; демократизации и гуманизации всех обучающих процедур, создании творческой и свободной атмосферы обучения; профессиональной, постпрофессиональной подготовке [5; 6; 9].

В целях повышения квалификации педагогов, работающих с одаренными обучающимися в стратегии междисциплинарного обучения, в процессе проведения исследования в МБОУ Академический лицей г. Томска была разработана инновационная программа повышения квалификации учителей, которая включала модули: «Профессиональное самосовершенствование и саморазвитие педагога», «Программа коучинга», «Локальная система повышения

квалификации», «Сетевое региональное взаимодействие».

Модуль «Профессиональное самосовершенствование и саморазвитие педагога» МБОУ Академический лицей г. Томска по технологии обучения способных и одаренных детей ориентирован на педагога, мотивированного повысить уровень проявления и развития своих творческих способностей и профессионализма. Данный модуль реализуется посредством получения второго высшего образования, обучения в аспирантуре и докторантуре; освоения интернет-технологий; целевого обучения методике преподавания одаренным детям и др. [4]. Результат модуля — участие в индивидуальной программе коуча и повышение квалификации; демонстрация полученных компетентностей посредством сетевого регионального взаимодействия.

Программа коучинга разработана с целью профессиональной помощи человеку в определении и достижении его личностных и профессиональных целей. Термин «программа коучинга» принадлежит Дж. Уитмору. Программа Академического лицея г. Томска включала 5 модулей: «Вхождение в систему деятельности педагогической»; «Профессиональный коучинг учителя в предметной области»; «Родительский менеджмент "Управляем вместе"»; «Коучинг в стратегическом управлении и планировании»; «Теория и практика работы с одаренными детьми: междисциплинарная стратегия» [7]. Эти модули дают возможность быстрого внедрения педагогических инициатив в образовательные практики общеобразовательных учреждений, в систему ДО, а также вхождения в региональную образовательную сеть.

Локальная система повышения квалификации в МБОУ Академический лицей г. Томска реализуется посредством системы курсов по методике работы и научно-методической и исследовательской деятельности. Результатами сетевого взаимодействия может быть создание комплекса научно-методических и практико-ориентированных мероприятий.

Модуль «Профессиональное самосовершенствование и саморазвитие педагога» взаимосвязан как с «Локальной системой повышения квалификации в МБОУ Академический лицей г. Томска», так и с «Программой коучинга», «Сетевым региональным взаимодействием на территории Томской области», которые функционируют как целостная система.

Стремление педагогического коллектива Академического лицея к постоянному про-

фессиональному росту и повышению качества преподавания находит отражение в разделах, включенных в модуль V «Теория и практика работы с одаренными детьми: междисциплинарная стратегия». Данный модуль содержит теоретический и практический уровни работы с одаренными обучающимися в рамках междисциплинарного обучения, рассчитан на 72 академических часа, разработан при участии авторов статьи, предназначен для субъектов образования различного типа: педагогов дошкольного и школьного уровней, психологов (как дополнение к модулю III), при этом являясь отдельным самостоятельным блоком. Целью модуля является обучение теории и практике развития одаренности детей в рамках междисциплинарного обучения на курсах профессиональной подготовки и переподготовки субъектов образования. В задачи модуля входят: изучение и освоение концептуальных основ теории и практики в области междисциплинарного обучения; изучение и анализ имеющегося опыта и подходов к междисциплинарному обучению; определение проблемного поля для дальнейших исследований в теории и практике междисциплинарного обучения, перспектив работы с одаренными детьми в рамках проекта «Наша новая школа»; организация творческих тандемов для дальнейшей разработки данной темы.

Модуль V «Теория и практика работы с одаренными детьми: междисциплинарная стратегия» включает следующий комплекс: передачу опыта работы с одаренными детьми в рамках междисциплинарного обучения на территории г. Томска; сравнительный анализ существующих моделей развития одаренности; диагностика и экспертная оценка разработанных моделей развития одаренности; корректировка имеющихся моделей; экспертная оценка представленных моделей и содержания деятельности. Реализация модуля осуществляется за счет участия в мастер-классах коучей; изучения нормативных документов; теоретического консультирования; постоянно функционирующих консультаций; организации обмена опытом; организации конференций; демонстрации практических занятий/уроков по предметам. Методы, применяемые при реализации модуля: анкетирование; диагностика; анализ и рефлексия; проектирование; стимулирование к организации творческих тандемов и сообществ по проблемной тематике; привлечение педагогов ОУ г. Томска к сотрудничеству с целью обмена опытом; информирование о семинарах и конференциях в Интернете; об-

суждение инновационных подходов к развитию одаренности; презентация опыта.

Модуль построен таким образом, чтобы педагоги, психологи, руководители, участвующие в качестве молодого/начинающего специалиста (клиента) или коуча (наставника), получили возможность изучения, анализа и применения имеющегося позитивного опыта работы с одаренными обучающимися в рамках междисциплинарного обучения, а также создания творческих тандемов с целью дальнейшей выработки новых путей развития одаренности. Модуль V «Теория и практика работы с одаренными детьми: междисциплинарная стратегия», представленный как единый комплекс мероприятий, органично входит в модуль «Сетевое региональное взаимодействие». Ожидаемыми результатами реализации модуля являются:

- апробирование педагогами имеющихся подходов в работе с одаренными обучающимися;

- осуществление подбора эффективных методических средств и форм работы педагогического коллектива в рамках глобальных тем философского содержания;

- создание среды, обеспечивающей совершенствование педагогического мастерства, развитие личности педагога;

- создание методического банка данных, включающего теоретический и практический материал междисциплинарной направленности, для работы с одаренными обучающимися;

- повышение эффективности педагогической деятельности в целом;

- распространение научно-методического пакета документов по вопросу работы с одаренными детьми в образовательной практике г. Томска, Томской области и других регионов России.

Следующим шагом в усовершенствовании процесса повышения квалификации является разработка программы структурной организации индивидуального коучинга педагога в рамках повышения квалификации средствами междисциплинарного обучения с целью развития одаренности обучающихся. Данная программа разработана по заказу образовательных организаций г. Северска Томской области, ОГБУ «Региональный центр развития образования» г. Томска, Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования. Научная новизна этой программы заключается в том, что предложен новый подход к организации повышения квалификации, основанный на введении

коучинговой поддержки педагогов в течение учебного времени по накопительной системе часов; разработан механизм подготовки педагогического состава для развития одаренности обучающихся, базирующийся на принципах и методах междисциплинарного обучения средствами индивидуализации, адресности.

Теоретическая значимость заключается в дополнении концепции междисциплинарного обучения в аспекте повышения квалификации педагогов для работы с одаренными детьми и обогащении теории развивающего обучения как способности учителя к педагогическому творчеству, склонности и потребности понимания интеграции различных знаний.

Практическая значимость состоит в приобретении педагогом компетенции на основе концептуальных стратегий программ для одаренных детей и подготовки специалистов высокого методического уровня, владеющих формами, способами, приемами развития одаренности средствами междисциплинарного обучения.

Апробация состоялась на базе федеральной инновационной площадки МБОУ Академический лицей г. Томска и ЦПК «Планирование карьеры».

Создание системы коучинговой поддержки педагогов образовательных организаций в рамках повышения квалификации средствами междисциплинарного обучения для развития одаренности обучающихся предполагает следующие этапы:

1-й этап. Рассмотрение теории и основополагающие позиции педагогики одаренности. Деятельность коуча: организация семинарских занятий/круглых столов с участием клиента. Деятельность клиента: обмен витагенным опытом в заданном векторе. Ожидаемый результат: определение интереса (мотивации), личной заинтересованности в развитии темы по педагогике одаренности.

2-й этап. Введение основных методологических позиций междисциплинарного обучения (интеграция разного уровня, глобальная тема, исследовательская деятельность в рамках глобальной темы и др.). Деятельность коуча: организация семинарских занятий/открытых уроков коуча, оказание консультационной помощи в освоении методологии междисциплинарного обучения через демонстрационную практику (мастер-классы). Деятельность клиента: изучение и анализ источников по проблеме, консультации с коучем. Ожидаемый результат: эффективное применение элементов

междисциплинарного обучения в педагогической деятельности.

3-й этап. Практика создания уроков в рамках междисциплинарного обучения. Деятельность коуча: коучинговая поддержка в форме совместной деятельности: доведение до клиента философского содержания темы; вариативности толкования и подходов. Деятельность клиента: совместная творческая работа с коучем (разработка междисциплинарных уроков по тематическому блоку). Ожидаемый результат: представление результатов экспериментальной деятельности на предметной кафедре.

4-й этап. Экспериментальное использование междисциплинарных программ в курсе обучения. Деятельность коуча: коучинговая поддержка в форме совместной деятельности дистанционно (определение личной траектории практики реализации междисциплинарного обучения в педагогической работе). Деятельность клиента: проведение профессиональных проб различных направлений междисциплинарного обучения. Ожидаемый результат: представление первичных результатов педагогического опыта на педагогическом совете, предметной кафедре, сообществу предметников.

5-й этап. Рефлексия. Деятельность коуча: совместный анализ результатов деятельности клиента по вхождению в междисциплинарное обучение. Деятельность клиента: совместный анализ результатов деятельности. Ожидаемый результат: проведение коррекционных мероприятий.

6-й этап. Создание творческой группы по внедрению междисциплинарного обучения. Деятельность коуча: руководство проектами, проведение мероприятий разного уровня по проблеме исследования. Деятельность клиента: участие в проектах/мероприятиях разного уровня по проблеме исследования. Ожидаемый результат: представление опыта на научно-практических конференциях разного уровня.

7-й этап. Создание дистанционного методического сообщества по разработке теории и практики внедрения междисциплинарного обучения как способа развития одаренности обучаемых. Деятельность коуча: дистанционное очное/заочное сотрудничество с обученными клиентами по вопросам передачи навыков коуча по заданной теме междисциплинарного обучения. Деятельность клиента: предъявление теоретических знаний по коучинг-программе в форме дистанционного за-



чета, составление плана реализации программы корпоративного коучинга в форме сетевого взаимодействия. Ожидаемый результат: представление опыта.

Данный этап является завершающим условно, так как проекция, заданная в процессе совместной работы, сотрудничества, и творческая составляющая процесса не могут быть ограничены временными рамками.

Опыт Академического лицея г. Томска, представленный в исследовании, может быть применен и дополнен в образовательных учреждениях, занимающихся вопросом повышения квалификации, с целью развития одаренности средствами междисциплинарного обучения. Новые подходы к непрерывной системе повышения квалификации педагогов, включающие в себя многообразие видов и форм, способствуют достижению современных задач, стоящих перед педагогом, работающим с одаренными детьми в стратегии междисциплинарного обучения, а именно: быть многопрофессиональным специалистом, владеющим методикой преподавания конкретного предмета и умением организовать учебный процесс, быть педагогом-исследователем, способным выстраивать отношения с социальными партнерами с учетом его профессиональных перспектив перейти из разряда «клиенты» в «коучи»; успешно реализовывать сетевые программы регионального уровня;

активно участвовать в профессиональных конкурсах педагогов.

1. Батаршев А. В. Моделирование профессионально-личностного становления и развития педагога профессиональной школы // Педагогика. — 2014. — № 8. — С. 68–77.
2. Рабочая концепция одаренности. — М., 2003. — 94 с.
3. Взаимосвязь профессионального образования и занятости молодежи в Западной Европе и России / Е. А. Пахомова, В. А. Овчинников, М. П. Пальянов и др. // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2014. — № 3 (15). — С. 6–13.
4. Тоболкина И. Н. Управление внедрением междисциплинарного обучения. Стратегия междисциплинарного обучения : материалы I Областной науч.-практ. конф. — Томск : Томский ЦНТИ, 2005. — С. 14–25.
5. Тоболкина И. Н., Галкин Д. В. Построение профильного обучения на основе междисциплинарной стратегии : науч.-метод. пособие. Ч. II: Внедрение междисциплинарного обучения: опыт Академического лицея. — Томск : Томский ЦНТИ, 2004. — С. 5.
6. Тоболкина И. Н., Черепанова Т. Б., Майстровая З. Г. Коррекция мотивационного потенциала лицеиста педагогом по сопровождению индивидуального развития личности. Вып. I: Научно-методические рекомендации. — Томск : Томский ЦНТИ, 2006. — 28 с.
7. Тоболкина И. Н., Панова Е. В. Программа коучинга как инструмента повышения квалификации нового поколения специалистов в сфере образования. — Томск, Томский ЦНТИ, 2009. — 88 с.
8. Шонтукова И. В. Формирование новых профессиональных компетентностей у преподавателя в свете введения ФГОС // Педагогика. — 2014. — № 6. — С. 80–84.
9. Apostel L. Terminology and Concept // Interdisciplinarity. Problems of Teaching and Research in Universities. — Paris, 1972. — P. 77–102.

УДК/UDC 378

Т. Д. Рожина, О. С. Степанова

T. Rozhina, O. Stepanova

ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФЕДЕРАЛЬНОМ ВУЗЕ: ОСНОВНЫЕ ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

CHANGING ROLE OF A FOREIGN LANGUAGES TEACHER IN A FEDERAL UNIVERSITY: MAIN CHALLENGES OF THE TIME

В статье речь идет о деятельности преподавателя иностранного языка в федеральном вузе. Авторы останавливаются на особенностях преподавания иностранного языка в современный период развития образования. Они рассматривают модель преподавателя, акцентируя внимание на характеристиках профессиональных компетенций преподавателя иностранных языков, подчеркивая его уникальность

как представителя иноязычной культуры и как языковой личности с дидактическими и методическими знаниями. В статье анализируются основные роли преподавателя иностранного языка в учебном процессе вуза, а также подчеркивается необходимость выдвижения на передний план преподавателя-исследователя, занимающегося научным поиском и вовлекающего в него студентов.

The article deals with the activities of a foreign languages teacher at a federal university. The authors dwell on the peculiarities of teaching foreign languages at present and consider the teacher's model, focusing attention on characteristics of professional competences of a teacher of foreign languages, emphasizing his uniqueness as a representative of the foreign language culture and as a language personality with didactic and methodological knowledge. The article analyzes the main role of a teacher in the educational process of the University and stresses the need for mainstreaming a teacher-researcher in charge of the scientific search and involving students in it.

Ключевые слова: преподаватель иностранного языка, федеральный университет, вызовы времени, саморазвитие языковой личности, профессиональная компетентность, балльно-рейтинговая система, преподаватель-исследователь.

Keywords: a foreign languages teacher, federal university, time challenges, self-development of a linguistic personality, professional competences, rating system, a teacher-researcher, research work.

На современном этапе модернизации российского образования в новых политических и экономических условиях в мире особое внимание уделяется деятельности преподавателя иностранных языков. Это обусловлено изменением роли преподавателя данного профиля, являющегося, прежде всего, воплощением принципа толерантности в межкультурном пространстве коммуникации.

Задачей преподавателя иностранных языков сегодня является не только формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, но и воспитание в них саморазвивающейся языковой личности, готовой к дальнейшему самообразованию в области иностранного языка в течение всей жизни и несущей ответственность за приобретенные иноязычные компетенции.

Российские ученые С. Д. Резник и О. А. Вдовина в своих трудах выделяют в обобщенной модели преподавателя пять основных блоков:

- профессиональную компетентность;
- нравственные качества;
- организаторские способности;
- деловые качества;
- умение управлять самим собой [3, с. 17–18].

В преподавательскую деятельность по иностранному языку в вузе могут быть включены следующие функциональные сферы деятельности преподавателя:

1) практические занятия в группах студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры неязыковых и языковых вузов;

2) лекции на иностранном языке на всех этапах обучения в вузе;

3) система дополнительного образования по иностранному языку студентов и всех желающих: курсы референтов-переводчиков, подготовка к квалификационным экзаменам, деловой иностранный язык, переподготовка преподавателей вузов, повышение квалификации по иностранным языкам;

4) курирование автономного обучения;

5) внеучебная деятельность по иностранным языкам: фестивали, конкурсы, концерты, дни иностранных языков и т. д.;

6) ведение сайтов, блогов, балльно-рейтинговая система (БРС) и т. д.;

7) методическая работа по составлению учебных планов, программ, разработка курсов и модулей дисциплины;

8) перевод статей и патентов в рамках научно-исследовательской деятельности и т. д.

Рассмотрим особенности необходимых составляющих характеристики преподавателя иностранных языков, в частности, остановимся на профессиональной компетентности преподавателя иностранных языков вуза и его роли в изменяющихся условиях в соответствии с вызовами времени. Согласно концепциям вышеупомянутых авторов, это «глубокое знание предмета обучения, педагогическое мастерство, широкий научный кругозор, тяга к инновациям и научному творчеству, владение методиками научного поиска, инновационная мобильность» [3, с. 18–20].

Важным моментом деятельности преподавателя иностранного языка является посредническая и связующая роль между культурами разных стран при общении на иностранном языке. Здесь на передний план выдвигается личность преподавателя с его компетентными характеристиками, идеалами, идеологической позицией, умением заинтересовать обучающихся. Полагаем, что преподаватель иностранного языка, владеющий реалиями другой страны, в широкой сфере межкультурного общения воплощает в себе принцип уникальности данной профессии.

Обладая необходимыми познаниями в методике и дидактике, знаниями в области лингви-

стики, языкознания, теории иностранного языка, преподаватель должен иметь и необходимые специальные познания в области профилирующих факультетов вуза, что становится особо важным при работе в магистратуре и аспирантуре, при организации подготовки к кандидатскому экзамену. Это во многом способствует успеху преподавательской работы в аспирантуре и магистратуре вуза, облегчает понимание задач обучения при переподготовке научных кадров в системе дополнительного образования.

Преподаватель иностранного языка в конечном итоге представляет собой саморазвивающуюся языковую личность, готовую к постоянному совершенствованию своих языковых, дидактических и методических знаний и мотивирующую студентов к самообразованию и самопрогнозированию. Характерной чертой преподавателя иностранных языков является потребность в усовершенствовании различных этапов учебного процесса.

В Уральском федеральном университете (УрФУ) уделяется особое внимание эффективному контролю знаний, умений и навыков студентов с использованием балльно-рейтинговой системы. Опыт ее внедрения в образовательный процесс вуза выделяет ряд преимуществ как для студентов, так и для преподавателей. Для студентов это, в первую очередь, наглядность результатов, так как они имеют возможность просмотра электронной базы данных образовательного процесса. Студенты могут автономно изучать иностранный язык в случае пропусков занятий, так как в базе данных они четко видят все контрольные точки и знают свои задолженности по предмету. Предусмотрены баллы за посещение занятий, и они снижаются при пропусках без уважительной причины. Студентам нравится исключение элементов случайности при итоговом контроле и объективность оценивания [4, с. 87–88].

Для преподавателя балльно-рейтинговая система обеспечивает проведение мониторинга в обучении иностранным языкам, главная задача которого — установление соответствия между реальным уровнем сформированности знаний, умений и навыков и требованиями программы. Преподаватель может вовремя обнаружить проблему и помочь обучающемуся устранить ее. В систему входит текущий контроль по различным видам деятельности (работа с текстом, говорение, письменная речь и т.д.), а также промежуточный и/или итоговый контроль. По балльно-рейтинговой системе оценке подлежит каждое контрольное мероприятие, при этом

максимальное количество баллов по всем видам контроля в сумме равно 100. Текущий контроль обеспечивает обратную связь, которая позволяет преподавателю своевременно получать сведения о ходе учебного процесса. БРС предусматривает преемственность между текущим, промежуточным и/или итоговым контролем.

Преподаватель, работая по БРС, может эффективно отслеживать все виды учебной деятельности. При этом преподаватель должен:

1) владеть компьютерными технологиями, необходимыми для регулярного проставления результатов контрольных точек в базу БРС УрФУ на протяжении всего курса иностранного языка;

2) устанавливать сроки текущего контроля и формировать пакеты необходимых учебно-методических материалов для проверки знаний, умений и навыков студентов;

3) вести начисление и учет баллов по всем контрольным мероприятиям;

4) после окончания каждого семестра анализировать работу студента [1, с. 59] и ознакомить обучающихся с их рейтингом в учебной группе и на курсе.

Следует отметить, что минимальное число баллов по текущему контролю для допуска к зачету или экзамену составляет 40 баллов.

Балльно-рейтинговая система облегчает работу преподавателя на зачете и экзамене, так как он имеет возможность опираться на объективные результаты текущего мониторинга, что полностью исключает субъективизм при оценивании результатов деятельности студента. Таким образом, БРС способствует лучшей организации как учебной деятельности студентов, так и работы преподавателей.

Характерной особенностью оценивания преподавательской деятельности по иностранному языку является зарубежная сертификация преподавателей в рамках Кэмбриджского проекта, нашедшего реализацию в совместном проекте УрФУ. Большинство преподавателей иностранного языка принимали участие в разных программах данного проекта. В 2013–2015 гг. 46 преподавателей английского языка сдали экзамен TKT (The TKT Course Teaching Knowledge Test); 18 преподавателей получили сертификаты на курсе CPE (Certificate of Proficiency in English); прошли курсы SELTA (34 преподавателя) и DELTA (11 преподавателей); CAE (Cambridge English Advanced) — 16 преподавателей. Все слушатели получили соответствующие сертификаты. Многие преподаватели УрФУ могут вести

занятия по английскому языку в любой стране мира, так как они подтвердили свою высокую квалификацию. Были организованы и обучающие семинары в Англии и Екатеринбурге при участии британских коллег. Обучение в рамках всех программ Кэмбриджского проекта проводилось на высоком языковом и методическом уровнях и принесло большую пользу преподавателям иностранного языка, помогло осмыслить и применить в собственной практике опыт зарубежных коллег.

Зарубежные ученые уделяют особое внимание умению преподавателя выступать в различных ролях не только на каждом занятии, но и на каждом его этапе. Мэри Прэт, Элан Пулверис, Мелани Уильямс (Университет Кэмбриджа) описывают роли преподавателя иностранного языка в зависимости от стиля преподавания, потребностей обучающихся, целей занятия, вида деятельности, а также возраста и уровня подготовки студента (табл.) [5, с.199].

Таблица

Спектр ролевых функций преподавателя иностранного языка (по мнению зарубежных исследователей)

Роль	Преподаватель
1. Планировщик (Planner)	Заранее продумывает занятие, предусматривая возможные проблемы, разрабатывает и адаптирует материал
2. Менеджер (Manager)	Организует учебное пространство, следит за ходом и последовательностью всех этапов занятия
3. Наблюдатель (Observer)	В процессе индивидуальной, парной или групповой работы подходит к студентам, следит за их иноязычной деятельностью, чтобы ни один студент не остался в стороне
4. Помощник-фасилитатор (Facilitator)	Оказывает необходимую помощь студентам при организации самостоятельной учебной деятельности на занятиях, развивает у них навыки самообучения, самопознания, самоконтроля
5. Диагност (Diagnostician)	Выявляет причины сложностей и неудач при изучении предмета
6. Языковой ресурс (Language Resource)	Используется студентами для обогащения их словарного запаса, а также в трудных случаях при отсутствии словарей, справочников
7. Оценивающий (Assessor)	Определяет уровень знаний, умений, навыков, используя различные способы формального и неформального оценивания
8. Обеспечивающий взаимодействие (Rapport builder)	Создает благоприятную атмосферу на занятии, обеспечивая деловые и доброжелательные отношения со студентами

Со всем упомянутым выше можно согласиться, но при этом мы считаем нужным добавить новую актуальную роль — роль преподавателя-исследователя, преподавателя-ученого, который не только отлично знает свой предмет и методику его преподавания, но и обладает широким научным кругозором и владеет методиками научного поиска. В настоящее время четко прослеживается социальный заказ на преподавателя-исследователя, увлеченного своей научной работой и активно вовлекающего в нее студентов.

Для преподавателя иностранных языков знание тенденций мировой науки имеет большое значение. Изучая новые педагогические исследования и овладевая новыми лингвистическими данными, владея навыками научной работы и алгоритмом написания аннотации,

реферата, монографии, участвуя в научных конференциях, семинарах, работая с документацией грантов, патентов и т.д., преподаватель реализуется сам и побуждает студентов постоянно работать над собой, расширяя свой научный кругозор.

Студент современного университета становится активным участником образовательного процесса, а не пассивным потребителем знаний. Он может сам выбирать модули и траектории обучения. При этом роль преподавателя также меняется. «Важная современная компетенция преподавателя — стимулировать учение, поддерживать обучающегося в его учебной деятельности, способствовать его успешной ориентации в потоке учебной информации, стимулировать задавание вопросов и постоянно отвечать на них... Студенты все больше осваи-

вают учение как свободное во времени и пространстве и хотят, чтобы преподаватель не предоставлял информацию, а давал консультации по ее поиску и работе с ней» [2, с. 104–105].

Также специфичной чертой работы преподавателя можно назвать то, что большинство исследуемых преподавателем материалов представлено на иностранных языках, что требует владение несколькими иностранными языками на достаточном уровне, предполагает интернет-общение с коллегами зарубежных вузов и соотечественниками, умение делать презентации, использовать материалы иностранных средств массовой информации в учебном процессе.

В настоящее время в Уральском федеральном университете уделяется особое внимание дистанционным технологиям, индивидуальным траекториям образования, модульным принципам обучения, которые позволят студентам проводить меньше времени в аудиториях, добывая знания самостоятельно, а преподаватели смогут больше заниматься наукой.

Особое внимание при исследованиях важно обратить на научность содержания учебных материалов, применение самых современных методических и педагогических приемов в индивидуальной и групповой научной работе со студентами. В указанных выше сферах научно-исследовательская работа ведется наиболее часто, так как представляет научно-практический интерес для преподавателя вуза и соответствует требованиям времени.

Процесс изменения роли преподавателя иностранного языка в федеральном вузе связан с повышением рейтинга и изменением статуса данного вуза как научно-исследовательского.

Мы рассмотрели классическую трактовку спектра ролей преподавателя, по мнению ученых С.Д. Резника и О.А. Вдовиной, которой всегда следовал университет. Позже, в связи с участием в Кэмбриджском проекте, акцент был перенесен на европейскую концепцию роли преподавателя, которую мы отразили в таблице. Но современные тенденции развития федерального вуза требуют от преподавателя иностранного языка расширения спектра траекторий своего профессионального развития, в первую очередь, в сторону научно-исследовательской деятельности. Проблемы, поднятые в статье, считаем актуальными, затрагивающими интересы большого числа преподавателей и требующими дальнейшего исследования.

1. Балльно-рейтинговая система оценки учебных достижений студентов: методическое обеспечение процесса обучения иностранным языкам в вузе : [учеб.-метод. пособие] / сост. Т. Я. Андреева, И. А. Бредихина, Т. И. Гречухина и др.; под общей ред. И. А. Бредихиной ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федерал. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2013. — 79 с.
2. Лебедева Е. А., Скок Г. Б. Управление качеством учебного процесса и деятельности преподавателя на основе учета удовлетворенности потребителей образовательных услуг // Университетское управление: практика и анализ. — 2005. — №1(34). — С.104–108.
3. Преподаватель вуза: технология и организация деятельности : учеб. пособие / под ред. С. Д. Резника. — 3-е изд., доп. и перераб. — М. : ИНФРА-М, 2013. — 361 с.
4. Рожина Т. Д., Степанова О. С. Балльно-рейтинговая система как фактор модернизации и повышения качества образования студентов бакалавриата : Materialy VIII mezinárodní vědecko — praktická konference «Dny vědy — 2012». — Díl. 26. Pedagogika: Praha : Publishing House «Education and Science» s.r.o. — 96 stran. — P. 84–88.
5. Mary Spratt, Alan Pulverness, Melanie Williams. The TKT Course. — Cambridge University Press, 2012. — 256 p.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ
И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ**

**PROFESSIONAL GROWTH
AND DEVELOPMENT OF A PERSON**

УДК/UDC 378.1

Л. Н. Судьина, О. А. Козырева

L. Sud'ina, O. Kozyreva

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
В АДАПТИВНОМ ОБУЧЕНИИ КАК РЕСУРС СОЦИАЛИЗАЦИИ
И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ**

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE STUDENT-TEACHER
IN ADAPTIVE BLENDED LEARNING ENVIRONMENT
AS A RESOURCE OF SOCIALIZATION AND SELF-REALIZATION**

В статье рассматриваются теоретико-эмпирические возможности оказания педагогической поддержки будущим педагогам, имеющим особенности в развитии, а также инвалидам, обучающимся в системе среднего и высшего профессионально-педагогического образования. Адаптивное обучение обеспечивает, во-первых, подготовку и адаптацию таких обучающихся к системе социальных отношений за счет изучения основ педагогического знания и психологической подготовки, во-вторых, — надлежащим уровнем и качеством формирования компетенций, фасилитирующих постановку и решение задач развития личности в системе среднего и высшего профессионального образования.

The article examines theoretical and empirical possibility of providing educational support to future teachers with specific features in development, as well as students with disabilities, in secondary and higher professional pedagogical education. Adaptive learning provides, firstly, the preparation and adaptation of students to the system of social

relations on the basis of learning the basics of pedagogical and psychological knowledge and training, and secondly — the appropriate level and quality of formation of competences, facilitative formulation and solution of problems of personality development in secondary and higher system of professional training.

Ключевые слова: продуктивная подготовка будущих педагогов, самореализация, самосовершенствование, саморазвитие, культура самостоятельной работы педагога, профессиональное становление, инклюзивное образование, педагогическая поддержка.

Keywords: productive training of future teachers, self-actualization, self-improvement, self-development, the culture of independent work of the teacher, professional development, inclusive education, pedagogical support.

Специфика профессионально-педагогического образования обеспечивает субъекта современного информационно-образовательного пространства определенным потенциалом развития, системно раскрывающим

возможности личности в различных направлениях деятельности и такими компонентами педагогической практики, как процессы самореализации и социализации, в структуре которых одной из проблем современной педагогической деятельности и практики является проблема социализации и самореализации личности, имеющей особенности в развитии.

В нашей работе мы представим качество постановки и решения проблемы социализации и самореализации студентов-инвалидов — будущих педагогов, получающих профессионально-педагогическое образование в системе непрерывного профессионального образования (училище — вуз), взяв за основу работы по педагогическому моделированию и организации научно-педагогического исследования в системе непрерывного профессионального образования, формированию потребностей и культуры самостоятельной работы как механизма и продукта воспроизводства культуры, науки, искусства, спорта и прочих направлений накопления социального опыта, фасилитирующего постановку и решение задач развития личности и общества в доминирующих концепции развития образования и способов воспроизводства материальных и идеальных ресурсов ноосферы [1–9], детерминации и оптимизации условий свободного и равного доступа к ресурсам образовательного пространства в условиях верификации качества, непрерывности и профессионализации современного воспроизводства социально-профессионального опыта и образования [8–9].

Отразим качество и возможности использования терминологического аппарата в структуре проводимого исследования, специфику выбора педагогических технологий и практики организации педагогического взаимодействия и педагогической поддержки обучающихся, имеющих особенности в развитии, и студентов-инвалидов.

Педагогическая поддержка — совокупность методов и средств, форм и педагогических технологий, определяющих возможность фасилитации решения проблем развития личности, всех педагогически обусловленных процессов и процедур, сводимых нами к обучению, образованию, развитию, коррекции, адаптации, самореализации, социализации, что предопределяет успешность и состоятельность практики студента, нуждающегося в дополнительном педагогическом общении и коррекции уровня сформированности про-

фессионально важных компетенций, а также студента-инвалида, планирующего свое будущее в профессионально-педагогическом поле взаимоотношений и способов воспроизводства социокультурных ценностей и продуктов жизнедеятельности.

Педагогическая поддержка определяет свои виды в направлении осуществления педагогического воспроизводства условий, форм, средств, методов деятельности, реализующей идеи гуманизма и продуктивности в поле смыслов, ценностей, объектов, ресурсов, продуктов культуры, науки, спорта, искусства и пр., и включает:

— образовательную поддержку — совокупность педагогических средств (доступные и своевременные консультации, индивидуальная работа, учебники, словари, программное обеспечение, оборудование, инвентарь и пр.), методов, форм, технологий обучения, фасилитирующих повышение качества современного образования в условиях образовательного учреждения и системы непрерывного профессионального образования;

— адаптационную поддержку — выбор и дополнение, верификация и оптимизация, уточнение и детализация акметраектории становления личности в поле профессионально-педагогической деятельности, повышающей свое качество за счет индивидуализации образования (индивидуальные учебные планы и программы студентов, аспирантов и пр.), коррекции сформированности компетенций, использования методов библиотерапии, арт-терапии, смысловой терапии и пр., включение личности в социально, личностно и профессионально значимую деятельность, повышение роли и качества всех звеньев формирования профессионального мастерства в выбранном направлении и профиле подготовки;

— здоровьесберегающую поддержку — определение и реализация перспектив и программ повышения самочувствия студента и включения его в продуктивные, творческие взаимоотношения в поликультурном пространстве, являющиеся показателем и источником здорового образа жизни и культуры здоровья как полисистемного, мультисредового образца и эталона создания и распространения благ и ценностей, объектов и продуктов современной научно-педагогической мысли, являющейся частью анализируемых и корректируемых антропоресурсов, возможности воспроизводства социальных и профессиональных отношений, сохраняющих

личность и общество в уникальном многообразии и конкурентоспособности;

— организационно-педагогическую поддержку — соблюдение этики и гуманизма в распределении и формировании ценностей и компетенций педагогических коллективов, обеспечивающих постановку и решение определенного класса и типа проблем современной системы образования, педагогическая деятельность которых направлена на поиск и научную оптимизацию условий развития личности, относящейся к определенной группе на кривой нормального распределения способностей и здоровья и пр.;

— научно-педагогическую поддержку — определение и дополнение научно-педагогической литературой и ресурсами информационного пространства, фасилитирующими возможность включения личности в систему социальных и профессиональных, межличностных и межгрупповых взаимоотношений, повышение их качества и возможностей в развитии личности и педагогической практики (науки);

— профессионально-педагогическую поддержку — определение ресурсов и условий верификации и повышения качества образовательных услуг образовательным учреждением и педагогом, включенным в систему работы по определенной программе с использованием заявленных педагогических технологий; разработка и дополнение оптимальных средств и методов воспроизводства жизненно важных ценностей и компетенций в контексте многомерности и многофакторности развития личности в спектре достигнутых этапов развития и определения уровня потребностей и здоровья в модели ведущей деятельности;

— методико-методологическую поддержку — определение и реализация перспектив создания программно-педагогических и методических комплектов педагогом, включенным в процесс развития профессионально-педагогического мастерства и культуры, т.е. от начального уровня выполнения первых научных работ и публикаций будущий педагог, молодой педагог, педагог в модели воспроизводства профессионального опыта постановки и решения задач развития личности выходит на уровень создания нового дидактического, учебно-тренировочного, досугово-го, спортивно-оздоровительного и прочего обеспечения, предопределяющего решение заявленного класса задач и проблем современного воспитательно-образовательного

пространства в системе непрерывного профессионального образования.

Социализация — процесс востребованности и включенности личности в систему социальных отношений и приоритетов развития общества и детерминированной группы (профессиональная ориентация, социальный статус, интеллектуальное развитие и пр.), обеспечивающий стимулирование активности неустанно развивающейся личности в модели воспроизводства социальных и профессиональных благ и ценностей, продуктов и объектов культуры, науки, искусства, спорта и других направлений воспроизводства антропосреды и ноосферы.

Самореализация — процесс, способ и механизм повышения качества жизнедеятельности личности в самостоятельном определении и решении задач собственного развития и развития системы социально-профессионального стимулирования, определения, расширения, использования идеальных и материальных продуктов деятельности, системно повышающих возможности личности в выборе и решении определяемых задач и проблем.

В таком понимании самореализация одного человека неотделима от процесса и ресурсов самореализации других людей, в совокупном анализе данных явлений можно легко определить качество и специфику социализации личности в коллективе и повышение качества организуемой деятельности и общения через коллектив.

Учитывая региональные особенности профессионального образования и научно-педагогического обеспечения средней и высшей школы [8–15], выделим перспективно верифицируемые направления оказания педагогической поддержки студентам-педагогам в модели современного образования, обеспечивающего оптимальные возможности социализации и самореализации будущего специалиста в выделяемой группе обучающихся с ОВЗ и инвалидов:

— образовательная поддержка — разработка нового программно-педагогического обеспечения, фасилитирующего качественное, продуктивное изучение дидактического материала изучаемых курсов в системе СПО и ВПО; для данного направления рекомендована разработка учебных и учебно-методических пособий в традиционной и электронной форме, причем пополняемость, доступность материала и легкость восприятия, адаптив-

ность знания и возможность применения на практике инвалидом являются показателями качественно моделируемой воспитательно-образовательной среды, обеспечивающей своевременную социализацию и самореализацию личности;

— адаптационная поддержка — разработка программ включения инвалида в систему воспитательно-образовательной подготовки, прохождения педагогической практики в соответствии с системой ограничений и возможностей будущего педагога в модели инклюзивного образования;

— здоровьесберегающая поддержка — разработка, внедрение и коррекция программ организации досуга и ведения здорового образа жизни в модели творчества и сотрудничества;

— организационно-педагогическая поддержка — создание условий для развития личности в поликультурных, мультисредовых отношениях, предопределяющих качество продуктов жизнедеятельности, и возможность их модификации в профессионально-трудовой сфере отношений;

— научно-педагогическая поддержка — создание условий для активного, продуктивного включения личности студента-инвалида в научно-исследовательскую работу;

— профессионально-педагогическая поддержка — стимулирование интереса к качеству определения и решения противоречий профессионально-педагогической деятельности;

— методико-методологическая поддержка — предоставление студенту-инвалиду возможности личного участия в определении индивидуальной образовательной траектории, обеспечение доступной педагогической коррекции качества сформированности компетенций в модели профессиональной подготовки образовательного учреждения (курсы по выбору и дополнительные учебные курсы, фасилитирующие повышение качества изучения профессионально и личностно востребованного дидактического материала).

В систему подготовки будущих педагогов в Новокузнецком училище олимпийского резерва (НУОР) и на факультете физической культуры в Новокузнецком филиале-институте Кемеровского государственного университета (НФИ КемГУ) входит и практика работы со студентами-инвалидами, получающими педагогическое образование. По статистике, за последние пять лет в НУОР поступили

18 студентов-инвалидов, четверо из которых продолжили свое образование на факультете физической культуры в НФИ КемГУ, другие планируют после окончания НОУР поступить на факультет физической культуры в НФИ КемГУ. Специфика подготовки студентов, имеющих особенности в развитии, инвалидов — одна из проблем современного непрерывного профессионального образования. Для повышения качества освоения программ профессионального обучения разрабатываются в структуре инновационной педагогики возможности использования адаптивного обучения, адаптивного программно-педагогического обеспечения, реализующего возможность обучения с учетом особенностей развития обучающегося. В решении таких задач развития личности обучающегося определяется практика работы по адаптивным учебным пособиям, разработанным с учетом современных требований к организации обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях. Примерами такой практики являются работы, точно и персонифицировано варьирующие возможности профессионального обучения и профессиональной подготовки будущего педагога. Адаптивные учебные пособия [16–21] используются в группах обучающихся системы среднего профессионального образования в Новокузнецком училище олимпийского резерва в структуре подготовки будущих педагогов наряду с учебными пособиями [22–27]. Возможности адаптивных учебных пособий направлены на повышение качества включения обучающихся, имеющих особенности в развитии, и инвалидов, т.к. учебные пособия не всегда решают профессионально-педагогические задачи профессиональной подготовки и профессионального обучения лиц с ОВЗ и инвалидов. Учебные пособия [22–27] направлены на повышение качества профессиональной подготовки будущего педагога, реализующей акме педагогические возможности самореализации личности в модели учета нормального распределения способностей.

Разработка и использование инновационного педагогического обеспечения в практике адаптивного и акме педагогического сопровождения и педагогической поддержки — верифицируемый продукт качественного решения задач социализации и самореализации личности, способности и здоровья которой учи-

тываются в постановке и решении всех педагогически детерминированных и реализуемых задач.

1. Свиначенко В. Г., Козырева О. А. Научное исследование по педагогике в структуре вузовского и дополнительного образования : учеб. пособие для пед. вузов и системы дополнительного профессионального образования. — М. : НИЯУ МИФИ, 2014. — 92 с.
2. Козырева О. А. Специфика создания педагогических условий включения будущего педагога в научно-исследовательскую работу // Вестник КемГУ. — 2015. — Вып. 3, № 2 (62). — С. 63–67.
3. Козырева О. А. Корпоративная культура педагога как условие и продукт управления качеством подготовки кадров в образовательном учреждении // Современная педагогика. — 2014. — № 9 (22). — С. 62–73.
4. Козырева О. А. Феноменологические особенности формирования культуры самостоятельной работы педагога // Вестник СГУ. — 2011. — № 2 (73). — С. 109–117.
5. Редлих С. М., Козырева О. А. Специфика и результативность формирования культуры самостоятельной работы будущего педагога по ФК как ресурс становления и профессионализма // Педагогическое образование и наука. — 2014. — № 1. — С. 103–107.
6. Редлих С. М., Козырева О. А. Современные методы продуктивной педагогики и проблема формирования культуры самостоятельной работы педагога // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2011. — № 1(3). — С. 49–62.
7. Козырева О. А. RP-технология педагогического взаимодействия в системе высшего и дополнительного профессионального образования : моногр. — Новокузнецк : КузГПА : МОУ ДПО ИПК, 2007. — 385 с.
8. Судьина Л. Н., Покачалова Т. В. Управление профильным обучением в системе муниципального образования // Профильная школа. — 2008. — № 6. — С. 16–20.
9. Ашихмина Л. П., Демченко А. Р., Судьина Л. Н. Сетевое взаимодействие общеобразовательных школ и социальных партнеров в профильном обучении // Профильная школа. — 2012. — № 5. — С. 3–10.
10. Редлих С. М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. — М., 1999. — 360 с.
11. Заруба Н. А. Адаптивная школа как феномен российского общества: методология и социальная технология управления: дис. ... д-ра соц. наук : 22.00.08. — Кемерово, 2003. — 462 с.
12. Касаткина, Н. Э. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. — М., 1995.
13. Касаткина Н. Э., Пахомова Е. А., Руднева Е. Л. Организация профессионального образования Кемеровской области в условиях рыночных отношений // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2015. — № 1 (17). — С. 6–13.
14. Красношлыкова О. Г., Черемисина В. Г. Повышение профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций в условиях реализации ФГОС // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2015. — № 1 (17). — С. 37–42.
15. Галынская Е. Н., Казин Э. М., Богданова Л. А. Формирование культуры здоровья обучающихся // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2015. — № 1 (17). — С. 47–52.
16. Судьина Л. Н., Бойкова И. В., Горбунова И. А. Педагогика: контрольно-оценочные средства : адаптивное учеб. пособие для студентов среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 — Физическая культура : в 6 ч. Ч. 1. Введение в педагогическую деятельность. — Стерлитамак : АМИ, 2015. — 52 с.
17. Судьина Л. Н., Бойкова И. В., Горбунова И. А. Педагогика: контрольно-оценочные средства : адаптивное учеб. пособие для студентов среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 — Физическая культура : в 6 ч. Ч. 2. Общие основы педагогики. — Стерлитамак : АМИ, 2015. — 40 с.
18. Судьина Л. Н., Бойкова И. В., Горбунова И. А. Педагогика: контрольно-оценочные средства : адаптивное учеб. пособие для студентов среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 — Физическая культура : в 6 ч. Ч. 3. Теория воспитания. — Стерлитамак : АМИ, 2015. — 32 с.
19. Судьина Л. Н., Бойкова И. В., Горбунова И. А. Педагогика: контрольно-оценочные средства : адаптивное учеб. пособие для студентов среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 — Физическая культура : в 6 ч. Ч. 4. Теория обучения. — Стерлитамак : АМИ, 2015. — 40 с.
20. Судьина Л. Н., Бойкова И. В., Горбунова И. А. Педагогика: контрольно-оценочные средства : адаптивное учеб. пособие для студентов среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 — Физическая культура : в 6 ч. Ч. 5. Социальная педагогика. — Стерлитамак : АМИ, 2015. — 48 с.
21. Судьина Л. Н., Бойкова И. В., Горбунова И. А. Педагогика: контрольно-оценочные средства : адаптивное учеб. пособие для студентов среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 — Физическая культура : в 6 ч. Ч. 6. Педагогика физической культуры и спорта. — Стерлитамак : АМИ, 2015. — 56 с.
22. Судьина Л. Н., Бойкова И. В., Горбунова И. А. Педагогика: контрольно-оценочные средства : учеб. пособие для студентов среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 — Физическая культура : в 6 ч. Ч. 1. Введение в педагогическую деятельность. — Стерлитамак : АМИ, 2015. — 80 с.
23. Судьина Л. Н., Бойкова И. В., Горбунова И. А. Педагогика: контрольно-оценочные средства : учеб. пособие для студентов среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 — Физическая культура : в 6 ч. Ч. 2. Общие основы педагогики. — Стерлитамак : АМИ, 2015. — 76 с.
24. Судьина Л. Н., Бойкова И. В., Горбунова И. А. Педагогика: контрольно-оценочные средства : учеб. пособие для студентов среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 — Физическая культура : в 6 ч. Ч. 3. Теория воспитания. — Стерлитамак : АМИ, 2015. — 72 с.
25. Судьина Л. Н., Бойкова И. В., Горбунова И. А. Педагогика: контрольно-оценочные средства : учеб. пособие для студентов среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 — Физическая культура : в 6 ч. Ч. 4. Теория обучения. — Стерлитамак : АМИ, 2015. — 68 с.
26. Судьина Л. Н., Бойкова И. В., Горбунова И. А. Педагогика: контрольно-оценочные средства : учеб. пособие для студентов среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 — Физическая культура : в 6 ч. Ч. 5. Социальная педагогика. — Стерлитамак : АМИ, 2015. — 72 с.
27. Судьина Л. Н., Бойкова И. В., Горбунова И. А. Педагогика: контрольно-оценочные средства : учеб. пособие для студентов среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 — Физическая культура : в 6 ч. Ч. 6. Педагогика физической культуры и спорта. — Стерлитамак : АМИ, 2015. — 76 с.



ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION OF STUDENTS OF TECHNICAL COLLEGE: STRUCTURE, FUNCTIONAL MODEL AND THE PECULIARITIES OF ITS IMPLEMENTATION

В статье рассмотрены проблемы профессионально-личностного становления студентов технического колледжа в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Представлена структурно-функциональная модель профессионально-личностного становления студентов, обеспечивающая ориентацию современной образовательной среды технического колледжа на процесс освоения обучающимися профессиональных модулей. Описана и обоснована система принципов, на которых основывается процесс профессионально-личностного становления студентов. Автор приводит критерии и показатели, характеризующие динамику профессионально-личностного становления студентов технического колледжа в современной образовательной среде на примере проведенного педагогического эксперимента.

The article deals with the problem of professional and personal formation of students of technical college under the conditions of implementation of the Federal state educational standards of the new generation. The authors offer a structure and functional model of professional and personal development of students which provide orientation in the modern educational environment of technical college and ensure the study of professional modules. Moreover, the article describes the basic principles of professional and personal formation of students and the criteria and indicators, characterizing dynamics of professional and personal development of students of technical college in the modern educational environment on the example of their pedagogical experiment.

Ключевые слова: профессионально-личностное становление студентов, компетентностно-контекстный подход, личностно ориентированный подход, акмеологический подход, образовательная среда, структурно-функцио-

нальная модель принципы профессионально-личностного становления студентов, профессиональный модуль.

Keywords: professional and personal formation of students, competence-contextual approach, the learner-centred approach, acmeological approach, educational environment, structural-functional model of the principles of professional and personal development of students, professional module.

Современная социально-психологическая ситуация в России привела к увеличению числа студентов в среднем профессиональном образовании, которые обладают рядом характерных особенностей: отсутствием интереса к учебе, ответственности за свои действия и поступки, профессиональных намерений и учебно-профессиональной мотивации. Все эти аспекты были учтены при разработке Федерального государственного образовательного стандарта СПО, введенного в действие в 2010 г.

Названный нормативно-директивный документ предъявляет требования к формированию у студентов интереса и потребности в сопричастности к образовательному процессу: проектирование приемлемых ценностных ориентиров в целеполагании, формирование себя как духовно, морально и умственно развитого специалиста, активизация воспитания, развития и совершенствования личности. В этом контексте особую значимость приобретает психолого-педагогическая поддержка со стороны преподавателя в сочетании с возможностью освоить студентом образовательную программу по индивидуальному плану. Одна из приоритетных задач профессиональной подготовки студентов технического колледжа в условиях реализации ФГОС нового поколения состоит в обеспечении эффективных путей их профессионально-личностного становления.

Для реализации обозначенных целевых ориентиров особое значение приобретают вопросы, связанные с разработкой и внедрением в образовательный процесс технического колледжа структурно-функциональной модели профессионально-личностного становления студентов, которая представляет собой единство и функциональное взаимодействие целевого, содержательного, организационно-деятельностного и оценочно-результативного блоков. Разработка названной модели необходима для раскрытия сущности алгоритма профессионально-личностного становления студентов технического колледжа и совершенствования механизмов управления этим процессом.

Реализация модели профессионально-личностного становления студентов начинается с постановки цели и определения задач освоения профессионального модуля на уровне целевого блока. Содержательный блок представляет собой комплексное научно-методическое обеспечение образовательного процесса: систему нормативной и учебно-методической документации и средств обучения, содержание профессионального модуля, построение индивидуальных образовательных траекторий, фонд оценочных средств и методические рекомендации для преподавателей и обучающихся. В соответствии с принципами компетентностно-контекстного, личностно ориентированного, акмеологического подходов в рамках организационно-деятельностного блока определяются формы, методы и средства освоения профессионального модуля, которые оказывают влияние на процесс профессионально-личностного становления студента.

Оценочно-результативный блок позволяет в едином полисубъекте отношений сотрудничества и коллективно распределенной учебной деятельности определить достигнутый уровень профессионально-личностного становления студентов в процессе освоения профессионального модуля. Ожидаемым результатом в оценке функционирования модели является переход большинства студентов на более высокий уровень профессионально-личностного становления.

Построение структурно-функциональной модели профессионально-личностного становления студентов осуществлялось на основе принципов: профессионально-личностного саморазвития, гуманизации и мотивации учения, дифференциации и индивидуализации обучения, последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов, — оценке образовательных

результатов, основывающейся на анализе уровня образованности, достигнутых обучающимися на определенном этапе обучения.

Для оценки результативности процесса профессионально-личностного становления студентов принимались во внимание следующие показатели: оценка знаний; умений; практического опыта; компетенций. Функционирование модели обеспечивалось реализацией принципов, новым структурированием содержания обучения, методами, средствами и формами организации образовательного процесса в техническом колледже.

Важно подчеркнуть, что разработанная нами структурно-функциональная модель является управляемой. В качестве основных функций управления выступают регуляторная, организационная, формирующая, диагностическая и оценочная. Регуляторную функцию в модели выполняет система принципов, определяющая требования к процессу профессионально-личностного становления студентов технического колледжа. Организационная функция состоит в осуществлении процесса профессионально-личностного становления студентов технического колледжа в соответствии с поставленными целями, выделенными принципами, определяющими выбор методов, форм, средств, технологий образовательного процесса, адекватных поставленным целям. Формирующая функция заключается в развитии у студентов знаний, умений, практического опыта, профессиональных и общих компетенций. Диагностическая функция основывается на процессе диагностики, осуществляемой на всех этапах деятельности по освоению профессионального модуля, которая позволяет проводить контроль и корректировку процесса профессионально-личностного становления студентов, что способствует наилучшему результату. Оценочная функция отражает сопоставление полученных результатов с предполагаемыми, соотнося эти результаты с определенными критериями: знаниями, умениями, практическим опытом, профессиональными и общими компетенциями. Результатом реализации структурно-функциональной модели является профессионально-личностное становление студентов технического колледжа (рис.).

Для оценки эффективности разработанной нами модели был проведен педагогический эксперимент. В эксперименте приняли участие 12 учебных групп третьего и четвертого курсов технического колледжа, обучающихся по специальности 230115 «Программирование в компьютерных системах», шесть из них соста-

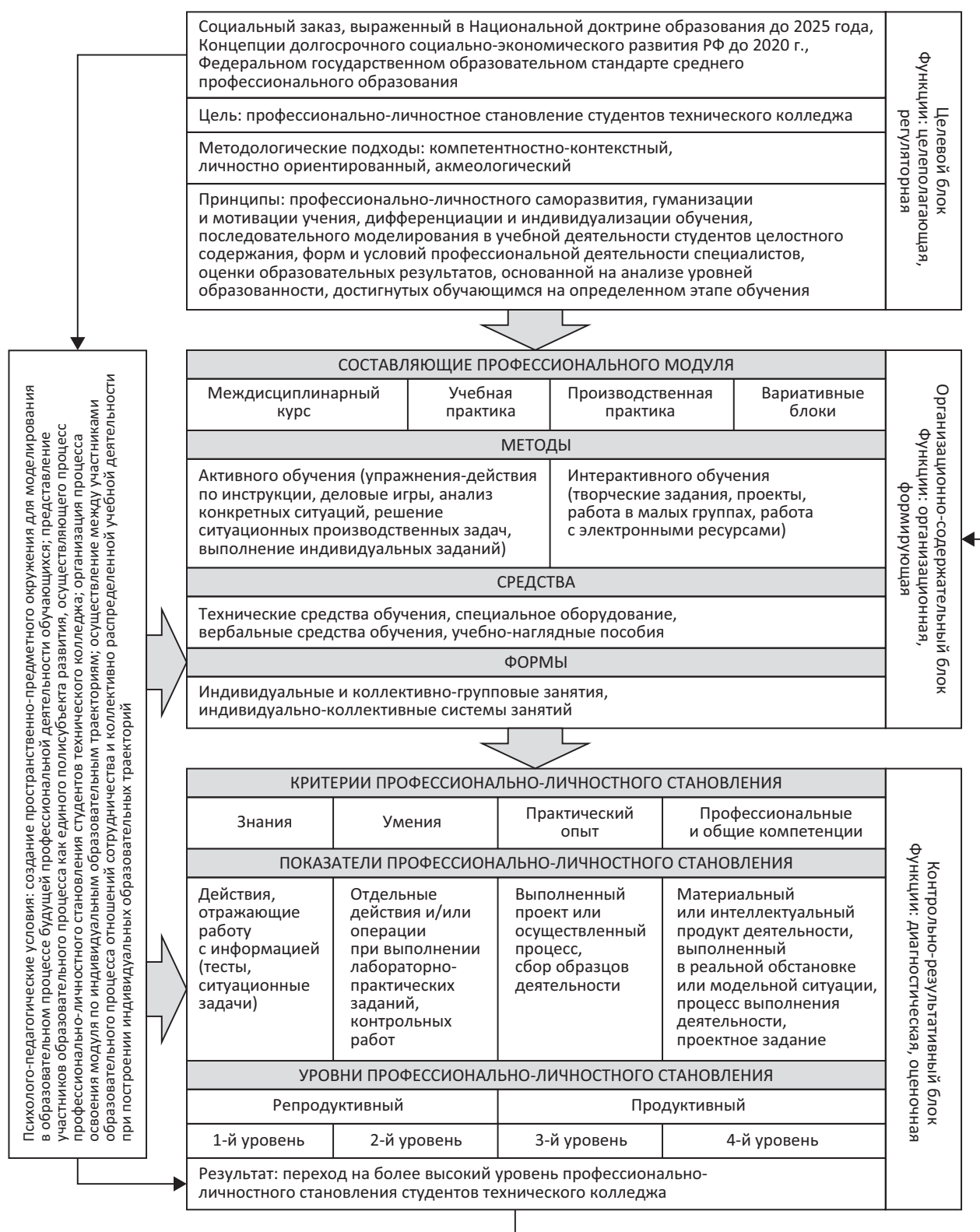


Рис. Структурно-функциональная модель профессионально-личностного становления студентов технического колледжа

вили экспериментальную группу (ЭГ) студентов, другие — контрольную группу (КГ). Эти группы (по 126 человек) близки по социальному статусу, имеют приблизительно одинаковые результаты обучения, половозрастные показатели.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента в естественных условиях образовательной среды была проведена начальная диагностика уровня профессионально-личностного становления студентов ЭГ и КГ. Результаты данного этапа показали, что уровень профессионально-личностного становления студентов в исследуемых группах примерно одинаков. Полученный результат потребовал не только применения отдельных инновационных методов, форм и средств обучения, но и создания систе-

мы образовательной деятельности по освоению профессиональных модулей.

На формирующем этапе педагогического эксперимента была применена структурно-функциональная модель, способствующая повышению уровня профессионально-личностного становления студентов.

На контрольном этапе педагогического эксперимента было проведено сравнение результатов констатирующего и формирующего этапов, выявлена оценка различий в уровнях профессионально-личностного становления студентов экспериментальной и контрольной групп. Показатели уровней профессионально-личностного становления студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние показатели уровней профессионально-личностного становления студентов экспериментальной и контрольной групп

Уровни профессионально-личностного становления студентов		Экспериментальная группа				Контрольная группа			
		Констатирующий этап		Формирующий этап		Констатирующий этап		Формирующий этап	
		%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Продуктивный	4-й уровень	3,9	5	9,3	12	2,6	3	2,6	3
	3-й уровень	6,6	8	21,0	26	7,9	10	7,9	10
Репродуктивный	2-й уровень	63,1	80	67,1	84	62,0	78	65,8	83
	1-й уровень	26,4	33	2,6	4	27,5	35	23,7	30

Сравнительный анализ количественных характеристик уровней профессионально-личностного становления студентов технического колледжа в начале эксперимента и на контрольном этапе позволяет констатировать уменьшение количества студентов с репродуктивным уровнем профессионально-личностно-

го становления и увеличение количества студентов с продуктивным уровнем.

Для подтверждения статистической достоверности результатов педагогического эксперимента использовался параметрический *t*-критерий Стьюдента. Результаты эмпирических исследований представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительные результаты уровней профессионально-личностного становления студентов экспериментальной и контрольной групп

Группа	Уровни профессионально-личностного становления	$t_{\text{эмп}}$	$t_{\text{таб}}$	Сравнение $t_{\text{эмп}}$ и $t_{\text{таб}}$	Статистическая значимость
Экспериментальная	4-й уровень	3,24	2,365	$3,24 > 2,365$	значимо
	3-й уровень	2,31	2,040	$2,31 > 2,040$	значимо
	2-й уровень	3,93	1,984	$3,93 > 1,984$	значимо
	1-й уровень	3,26	2,086	$3,26 > 2,086$	значимо
Контрольная	4-й уровень	1,85	4,302	$1,85 < 4,302$	незначимо
	3-й уровень	0,99	2,144	$0,99 < 2,144$	незначимо
	2-й уровень	0,40	1,987	$0,40 < 1,987$	незначимо
	1-й уровень	1,72	2,024	$1,72 < 2,024$	незначимо



Анализ результатов, представленных в таблице 2, показывает наличие статистически достоверных различий в уровнях профессионально-личностного становления студентов технического колледжа экспериментальной и контрольной групп.

Таким образом, по результатам проведенного эксперимента следует, что реализация структурно-функциональной модели профессионально-личностного становления студентов технического колледжа способствует переходу студентов на более высокий уровень профессионально-личностного становления, а разработанная модель является

достаточно эффективной для его повышения.

1. Батышев С. Я., Новиков М. А., Оссовский Е. Г. История профессионального образования. — М.: Академия, 2003. — 663 с.
2. Безрукова В. С. Педагогика. Проектная педагогика: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей. — Екатеринбург: Деловая книга, 1999. — 329 с.
3. Вазина К. Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека: научное издание. — М.: Моск. гос. ун-т печати, 2002. — 145 с.
4. Семушина Л. Г., Ярошенко Н. Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие для преподавателей учреждений сред. проф. образования. — М.: Мастерство, 2001. — 272 с.

УДК/UDC 378:796

Н. А. Мелешкова, С. А. Григорьева,
Н. А. Букреева

N. Meleshkova, S. Grigorieva,
N. Bukreyeva

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ, ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

PHYSICAL EDUCATION AND THE FORMATION OF A CULTURE OF HEALTH AND WELLNESS IN UNIVERSITY STUDENTS

В статье предлагается решение проблемы здоровьесберегающего образования в воспитательно-образовательном процессе вуза. Процесс формирования культуры здоровья, здорового образа жизни студентов в вузе основан на тесной взаимосвязи практической деятельности при соблюдении в совокупности организационно-педагогических условий и активной мотивации участников воспитательно-образовательного процесса (студентов, преподавателей и сотрудников образовательной организации).

The paper proposes a solution to the problem of upbringing healthy lifestyle in students while at university. The process of forming a culture of health, a healthy way of life of students at the University is based on the close relationship of practice, subject to a total organizational and pedagogical conditions and active motivation of the participants in the educational process (students, teachers and employees of educational institutions).

Ключевые слова: физическая культура, культура здоровья, здоровый образ жизни, педагогические технологии.

Keywords: physical culture, health culture and wellness strategy, healthy lifestyle, health care education, educational technology.

На современном этапе российского образования одной из приоритетных задач остается ориентация на здоровьесберегающее обучение и воспитание студенческой молодежи. Современные требования к социогуманитарной направленности физической культуры отражены в положениях закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». Перед всеми государственными структурами поставлены конкретные задачи по обеспечению условий, содействующих сохранению, укреплению психофизического развития молодежи и формированию у них здорового образа жизни, что в целом изменило роль кафедр физического воспитания. Кафедры, занимающиеся только физической подготовкой студентов, должны стать методическими центрами, реализующими требования ФГОС по освоению системы научно-практических и специальных знаний по физической культуре и методы по совершенствованию здоровья [2].

С помощью знаний, полученных на занятиях по дисциплине «физическая культура», студенты должны не только научиться осознавать социальную значимость физической культуры в развитии личности и подготовке студента к профессиональной деятельности, но и сформировать мотивационно-ценностное отношение к физической культуре, установки на здоровый образ жизни, развитие и совершенствование психофизических способностей, приобретение профессионально значимых физических качеств [1].

Решение проблемы валеологического образования студентов лежит, прежде всего, в плоскости переосмысления и видоизменения технологической модели организации и планирования вузовского обучения в направлении комплексного использования основных закономерностей развития личности (социальных, психических, педагогических, физических) [3]. Поэтому в воспитательно-образовательном процессе вуза мы создали педагогическую систему непрерывного физического воспитания, цель которой — создание организационно-педагогических условий, определяющих внедрение в учебный процесс многообразных видов физических упражнений различной целевой установки, и использование инновационных подходов.

Основными составляющими педагогической системы непрерывного физического воспитания являются: создание организационно-педагогических условий, использование новых инновационных подходов. Среди них важное место занимает двигательная активность, направленная на формирование у студентов обучающего, воспитательного, развивающего и оздоровительного компонентов физической культуры и их психическую, функциональную и физическую подготовленность (табл.).

Формальное приобретение здоровьесберегающих знаний в структуре теоретических программ не в состоянии решить многообразие оздоровительных задач. По этой причине мы считаем целесообразным отказаться от традиционного деления занятий на учебно-тренировочные и контрольные. Мы выделяем 5 основных типов занятий: обучающие, развивающие, формирующие, оздоровительные и самостоятельные занятия в течение дня.

Обучающие занятия решают традиционные задачи обучения и совершенствования техники двигательных действий.

Развивающие занятия (интеллектуально-развивающие, кондиционно-развивающие, ин-

тенционно-развивающие) — задачи формирования теоретических знаний, развития физических качеств, формирования устойчивой мотивации и интереса к занятиям физической культурой.

Формирующие занятия формируют личностные черты характера студента и задают направленность его личности.

Оздоровительные занятия решают профилактические задачи студентов с ОВЗ по практическому освоению навыков и умений здорового образа жизни.

Самостоятельные занятия (утренняя гимнастика, упражнения в течение дня, занятия физическими упражнениями и спортом и т.д.) решают задачи самовоспитания по использованию знаний о физической культуре и применение их на практике [1].

Занятия, на которых студенты приобретали здоровьесберегающие знания, умения, навыки и компетенции, естественно и логично вписывались в структуру интеллектуально-развивающих, интенционно-развивающих и оздоровительных технологий. Соответственно типам занятий задачи обучения видоизменялись в обучающие, развивающие, личностно формирующие и оздоровительные.

Реальной предпосылкой формирования здорового образа жизни студентов в процессе физического воспитания явились педагогические технологии, к которым мы отнесли накопление и усвоение знаний основ культуры здоровья и методику их использования на практических занятиях, в аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Внедрение педагогических технологий оздоровительной направленности в процессе физического воспитания предусматривало: проведение практических занятий; оздоровительных мероприятий, содержащих в себе оздоровительный эффект (препятствовать развитию переутомления, не ухудшать здоровье студентов, а способствовать его развитию, учитывать индивидуальный подход к каждому студенту); организацию здорового питания; улучшение санитарно-гигиенических условий учебных аудиторий (освещение, удобная мебель и т.д.), организацию физкультурно-оздоровительных мероприятий и т.д.

Таким образом, педагогическая технология — это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса.

Педагогическая система непрерывного физического воспитания

Цель: создание педагогических условий непрерывного физического воспитания, направленных на развитие и сохранение здоровья студентов, формирование здорового образа жизни

Задачи:

- 1) сформировать у студентов ценностное отношение к физической культуре, здоровью и здоровому образу жизни;
- 2) внедрить здоровьесберегающие технологии в систему непрерывного физического воспитания;
- 3) обеспечить развитие социально-психологических и педагогических умений студентов по саморазвитию и сохранению своего здоровья

Педагогические принципы организации содержания физического воспитания:

гуманизация, демократизация, дифференциация и индивидуализация, целостность и единство

Основные компоненты педагогической системы

Система разнообразных форм физического воспитания по интересам и потребностям студентов	Система аудиторной деятельности физического воспитания направлена на физическое развитие студентов и сохранение у них здоровья с учетом принципов индивидуализации, дифференциации и непрерывности физического воспитания	Консультативная служба вуза осуществляет свою деятельность на основе результативности субъекта воспитательно-образовательного процесса вуза	Система внеаудиторной деятельности по организации физического воспитания направлена на сохранение и развитие здоровья студентов и формирование у них здорового образа жизни	Система мониторинга педагогических, физиологических и социально-психологических показателей здоровья студентов
---	---	---	---	--

Механизмы реализации педагогической системы

Система аудиторной деятельности по физическому воспитанию — основа систематизации организационно-педагогических условий. Педагогические технологии в аудиторной и внеаудиторной деятельности по физическому воспитанию как условие формирования здорового образа жизни студентов	↔	Физическое развитие студентов и сохранение их здоровья; развитие физических качеств; развитие социально-психологических умений по саморазвитию и сохранению своего здоровья	↔	Диагностика: • изучение развития студентов, их здоровья и здорового образа жизни, физической подготовленности; • экспертная система оценки педагогических, физиологических и социально-психологических показателей
--	---	---	---	--

Результаты:

- формирование устойчивой потребности в саморазвитии и сохранении здоровья с учетом:
- ✓ физиологической потребности в движении;
 - ✓ самоориентации и саморазвития студентов;
 - ✓ жизненного и профессионального самоопределения студентов

Технология воспитательно-образовательного процесса — это не только то, что делает преподаватель, обучая и воспитывая студентов, но и то, что делает студент, и какие преобразования с ним происходят на каждом этапе его работы по овладению содержанием образования и различными видами учебной деятельности [1].

Программа по приобретению знаний студентами о здоровье и здоровом образе жизни включает все аспекты воспитательно-образовательного процесса вуза и предполагает активную деятельность студента. Мы установили, что основная задача процесса физического воспитания в вузе — сформировать у студентов устойчивую мотивацию заниматься физической

культурой и спортом самостоятельно, научить правильно делать подбор упражнений и использовать средства и методы физического воспитания, оптимально нормировать физическую нагрузку, научить студентов оценивать уровень своего здоровья и физического состояния.

Таким образом, формирование культуры здоровья, здорового образа жизни студентов осуществляется на основе специально организованной здоровьесберегающей среды, обеспечивающей решение главной задачи — развитие личности. Это возможно при выполнении совокупности организационно педагогических условий, активной мотивации участников вос-

питательно-образовательного процесса (самых студентов, преподавателей, сотрудников образовательной организации).

1. Мелешкова Н. А., Унжаков Г. А., Букреева Н. А. Педагогические условия формирования здорового образа жизни студентов вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2013. — № 13(11). — С. 79–82.
2. Мелешкова Н. А., Григорьева С. А., Мусохранов А. Ю. Ценности физической культуры как фактор формирования общекультурных компетенций // Перспективы науки. — 2014. — № 11 (62). — С. 65–67.
3. Руднева Е. Л. Теоретические основы формирования жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студентов : моногр. — Кемерово, 2002. — 165 с.

УДК/UDC 373.5

О. В. Браун, А. И. Федоров,
Н. А. Литвинова

O. Braun, A. Fyodorov,
N. Litvinova

ВЛИЯНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

ESTIMATION OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL INDICATORS OF STUDENTS UNDER THE CONDITIONS OF PROFILE TRAINING

В статье представлено изучение психофизиологических показателей учащихся с учетом дифференцированного профильного обучения. Показано, что для каждого профиля обучения выявлены определенные психофизиологические показатели, позволяющие провести распределение на три группы: «рекомендованные», «условно рекомендованные» и «не рекомендованные» к выбранному профилю учебной деятельности, которые во многом определяют успешность обучения. Проводимые коррекционные мероприятия оказывают влияние на улучшение показателей когнитивной сферы и деятельность по нормализации процессов регуляции физиологических систем организма.

The article presents a study of psychophysiological indicators of high school students, considering their differentiated profile teaching. It is shown that the study revealed certain physiological parameters, allowing to stream students into three groups of the desired educational activity: «recommended», «conditionally recommended» and «not recommended»,

which largely determine success of training for each profile. Ongoing remedial activities will have an impact on the improvement of cognitive sphere and activities for the normalization of regulation processes of physiological systems of the body.

Ключевые слова: психофизиологические показатели, профильное обучение, коррекция учебной деятельности.

Keywords: psycho-physiological indicators, specialized education, correction of educational activity.

При оценке эффективности образовательной деятельности обучающихся наряду с наиболее значимыми социально-педагогическими и средовыми факторами необходимо учитывать индивидуально-типологические особенности нервной системы подростка, которые будут способствовать более успешному усвоению знаний по школьным предметам в старших классах [2; 5; 8; 9; 14; 15]. Учет индивидуально-типологических особенностей

обучающихся необходим для разработки и реализации педагогами индивидуально-дифференцированного подхода к обучению.

Именно в подростковом возрасте происходят известные отклонения нервно-психического статуса и поведения подростков (повышенная нервозность, эмоциональность, утомляемость, снижение адаптационных возможностей центральной нервной системы), а также определенные отклонения в реализации когнитивных процессов [12; 13]. Часть приспособлений организма к меняющимся условиям внешней среды достигается за счет онтогенетических, физиологических и поведенческих реакций, т.е. пластичных признаков фенотипа, обладающих более или менее широкой нормой таких реакций, как центральная нервная система [10; 11].

Для профилактики отклонений в функциональной организации мозга в период обучения очень важным становится индивидуально-дифференцированный подход, который сегодня осуществляется без учета «физиологической стоимости», которую платит обучающийся за получение знаний, умений и навыков [2; 3]. Механизмы взаимосвязи психодинамических показателей и индивидуально-психофизиологических особенностей школьника для выбранного направления деятельности в настоящий момент остаются недостаточно изучены.

В условиях возрастающих требований к школьникам, обучающимся в профильных классах, назрела необходимость в выявлении и диагностике психофизиологических предикторов и в определении их роли в развитии когнитивных функций в процессе обучения с целью проведения коррекционных мероприятий [1; 4; 7]. Целью такой работы стало изучение влияния проводимых в школе мероприятий, направленных на коррекцию основных психофизиологических показателей школьников для успешности овладения учебными дисциплинами в условиях профильного обучения.

Исследование проводилось с 2012 г. в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» г. Березовского. В исследовании приняли участие 70 школьников в возрасте от 12 до 16 лет. Для выявления психофизиологических и личностных качеств, обеспечивающих успешность обучения, нами применялась специальная анкета для учителей, работающих в классах исследуемых, позволяющая установить потребность в высоком уровне развития определенных качеств человека.

По данным анкетирования учителей-экспертов, составлена профессиограмма, которая позволяет выделить в условиях профильного обучения наиболее значимые в отношении профессиональной успешности психофизиологические свойства.

Согласно этим результатам, у всех учащихся старших классов определялись такие психофизиологические показатели, как: нейродинамические особенности (простая зрительно-моторная реакция, подвижность, уравновешенность, сила нервных процессов); психодинамические параметры (память, объем и переключаемость внимания); когнитивные показатели (абстрактное и индуктивное мышление).

Для оценки психофизиологических показателей использовали автоматизированную профориентационную программу «Профиль ПФ», разработанную на кафедре физиологии человека и безопасности жизнедеятельности, которая предназначена в помощь учащимся сориентироваться в выборе тематических спецклассов для целенаправленного в дальнейшем обучения в школе и вузах с учетом интересов и психофизиологических возможностей. Профориентационная система «Профиль ПФ» позволяет исследовать:

- особенности простой сенсомоторной реакции на раздражитель;
- уровень функциональной подвижности нервных процессов, работоспособность головного мозга, реакцию на движущийся объект;
- психодинамические показатели (память, внимание);
- уровень развития когнитивных способностей.

При выполнении данной работы соблюдали следующие условия: исследование проводили в первой половине дня в помещении с оптимальными гигиеническими условиями (температура воздуха — 18–22 °С, относительная влажность — 40–60%); в каждом отдельном случае инструкцию по выполнению тест-заданий давал один и тот же человек. Для формирования положительной установки испытуемых на психофизиологическое обследование им предварительно объяснялись смысл и значение исследований.

Статистическая обработка полученных результатов проводилась с использованием пакета программ «Statistica for Windows 6.0».

В начале исследования у школьников оценивалась способность к обучению по вы-

бранному профилю по совокупности психофизиологических показателей, которые оценивались по средним значениям, заложенным в автоматизированной программе [6]. Согласно проведенной оценке соответствия психофизиологических показателей к разным профилям обучения, все испытуемые были разделены на три группы: «рекомендованные», «условно рекомендованные» и «нерекомендованные».

В дальнейшем проводилась коррекционная работа с обучающимися, которые были отнесены к группе «условно рекомендованные» и «не рекомендованные» к выбранному про-

филю обучения, за счет тренингов по повышению уровня мотивации к обучению, развития когнитивной сферы и повышения адаптивного ресурса.

Процесс адаптации ребенка к школе во многом определяется влиянием внешних (экзогенных) и внутренних (эндогенных) факторов [4; 5; 16]. Для повышения уровня адаптации на начальном этапе профильного обучения в школе педагогами и психологами проводилась соответствующая коррекционная работа по улучшению показателей когнитивной сферы и нормализации процессов регуляции физиологических систем организ-

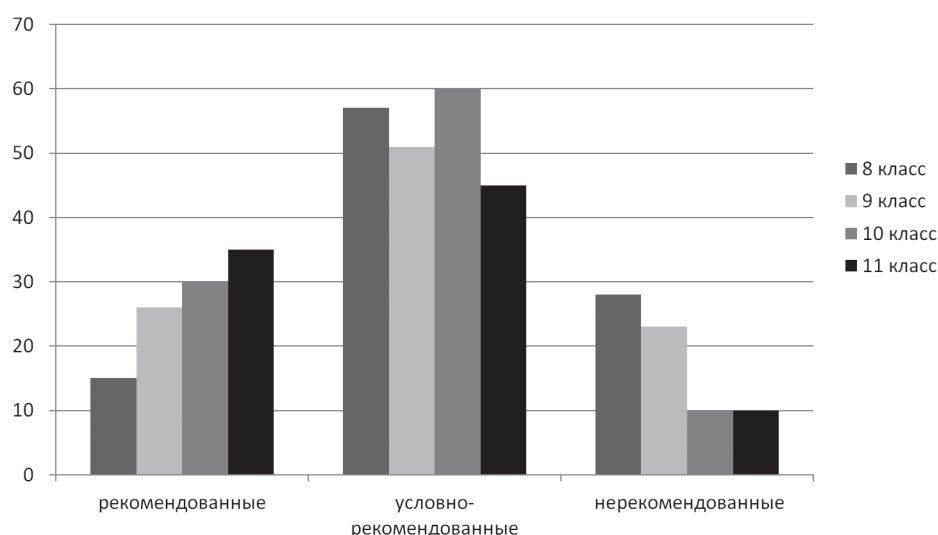


Рис. 1. Динамика распределения учащихся по группам рекомендации в социально-экономическом профиле (%)

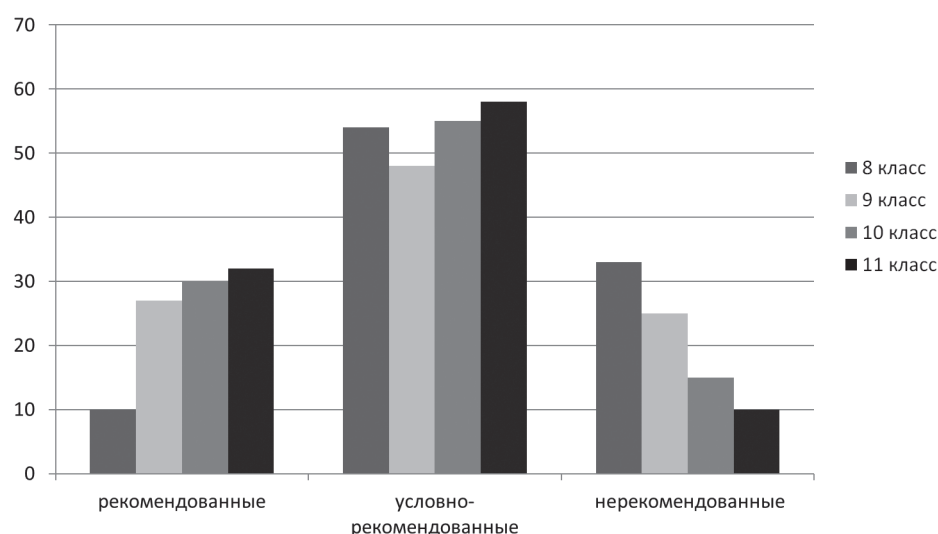


Рис. 2. Динамика распределения учащихся по группам рекомендации в физико-математическом профиле (%)

ма. В течение учебного года использовались приемы и методы, направленные на развитие внимания, памяти и мышления. Результаты проводимой работы неоднократно освещались на педагогических советах, родительских собраниях и консультациях; выдавались индивидуальные рекомендации учащимся, их родителям и педагогам; проводились различные психологические тренинги.

Анализ работы педагогов и психологов по коррекции и тренировке у учащихся показателей когнитивной сферы и психодинамики позволил установить, что количество обучающихся в группах «рекомендованные» и «нере-

комендованные» изменилось при проведении повторного тестирования в большую сторону первых.

Распределение школьников согласно требованиям учебно-профессиональной деятельности в динамике обучения представлено на рисунках 1 и 2.

Анализ показателей когнитивной деятельности у обучающихся в 8-х классах позволил выявить, что в группах «условно рекомендованные» и «нерекомендованные» наибольшее количество учащихся физико-математического и социально-экономического предпрофиля имеют низкие уровни раз-

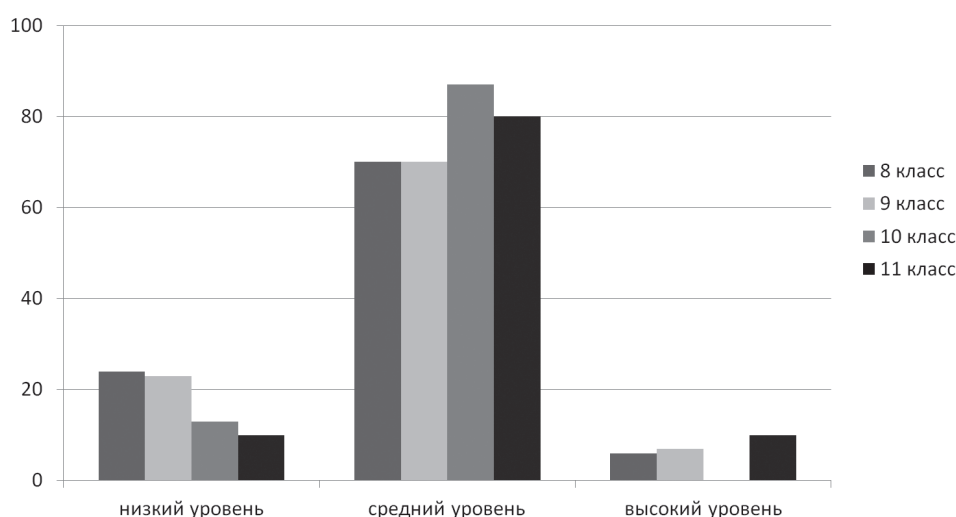


Рис. 3. Показатели абстрактного мышления в динамике социально-экономического профиля (%)

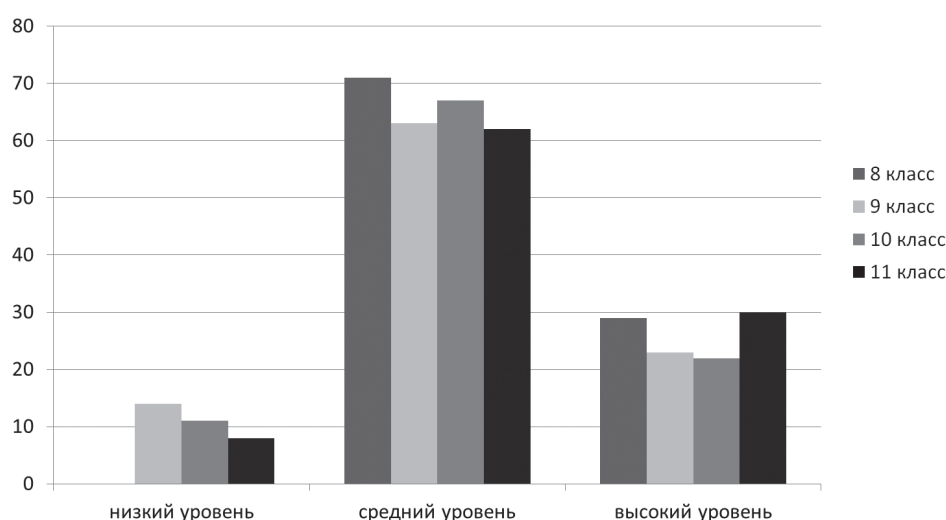


Рис. 4. Показатели абстрактного мышления в динамике физико-математического профиля (%)

вития абстрактного мышления, переключения внимания и объема внимания.

Проводимая педагогами и психологами в течение 3 лет коррекционная работа по улучшению показателей когнитивной сферы позволила достичь следующих результатов:

— в социально-экономическом профиле количество учащихся, имеющих низкий уровень показателей абстрактного мышления, снизилось с 24 до 10%, незначительно увеличилось — с высокими показателями, со средним уровнем — увеличилось в 10-м классе на 30% (рис. 3).

Количество обучающихся по физико-математическому профилю с низким уровнем

абстрактного мышления на 50% снизилось за период обучения с 9-го по 11-й класс, также снизилось количество учащихся со средними показателями и увеличилось количество учащихся с высокими показателями данного параметра.

Переключение внимания — это показатель, который означает способность быстро ориентироваться в сложной ситуации. В социально-экономическом профиле количество учащихся, имеющих низкий и средний уровни, уменьшилось в среднем на 30%, тогда как количество подростков с высоким уровнем переключения внимания увеличилось с 25 до 52% (рис. 5).

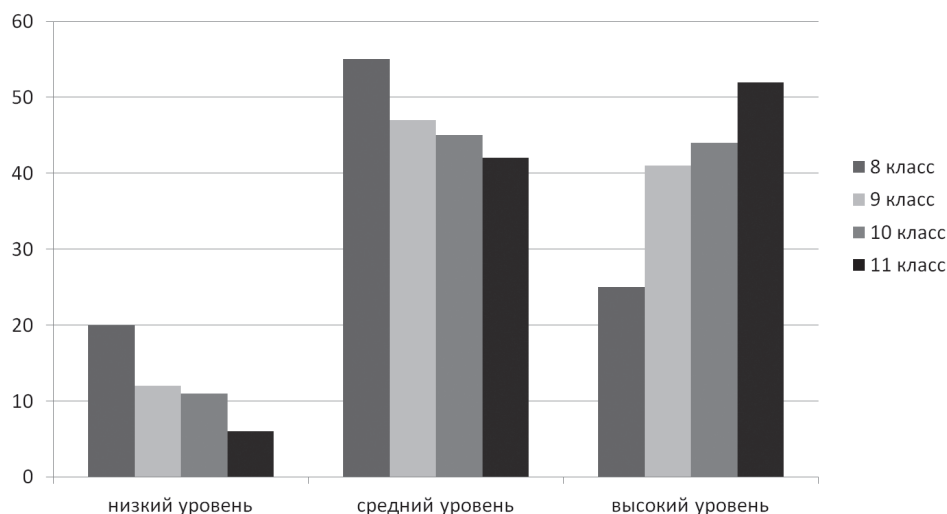


Рис. 5. Показатели переключения внимания в динамике социально-экономического профиля (%)

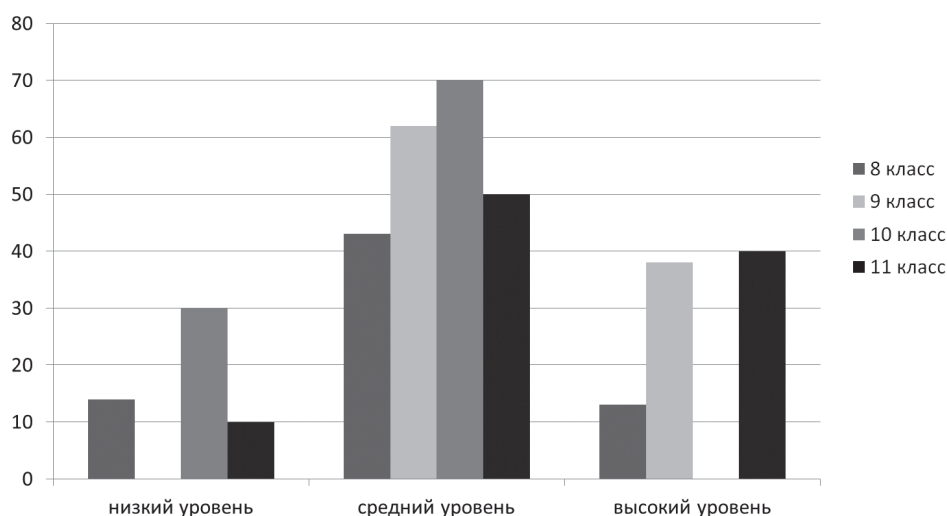


Рис. 6. Показатели переключения внимания в динамике физико-математического профиля (%)

В физико-математическом профиле произошло увеличение количества учащихся с высоким уровнем переключения внимания — с 13 % в 8-м классе до 40 % в 11-м. У «условно рекомендованных» с 8-го по 11-й класс количество учащихся возросло до 70 %, а к 11-му классу снизилось до 50 % (рис. 6).

По показателю объема внимания и в социально-экономическом, и физико-математическом профилях возрастает количество учащихся с высоким уровнем данного показателя. Установлено, что в 8-м классе таких школьников не было, а к 11-му классу в социально-экономическом профиле их стало 30 % и 40 % — в физико-математическом (рис. 7, 8).

Функциональная роль процесса внимания в обучении определяется его значимостью в организации оптимального состояния центральной нервной системы и обеспечении адекватного конкретной ситуации реагирования на внешние воздействия. Согласно существующим представлениям [3], в основе внимания лежит корковая активация, физиологический анализ которой может быть проведен при изучении ориентировочной реакции, направленной, как и внимание, на оптимизацию процессов, обеспечивающих осуществление афферентного, центрального звеньев поведенческого акта. Успешность произвольного запоминания зависит от межиндивиду-

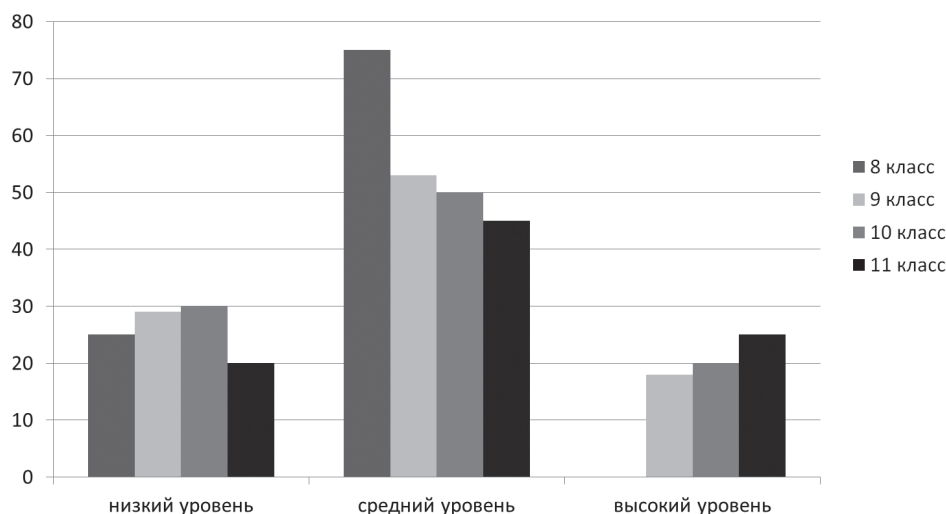


Рис. 7. Показатели объема внимания в динамике социально-экономического профиля (%)

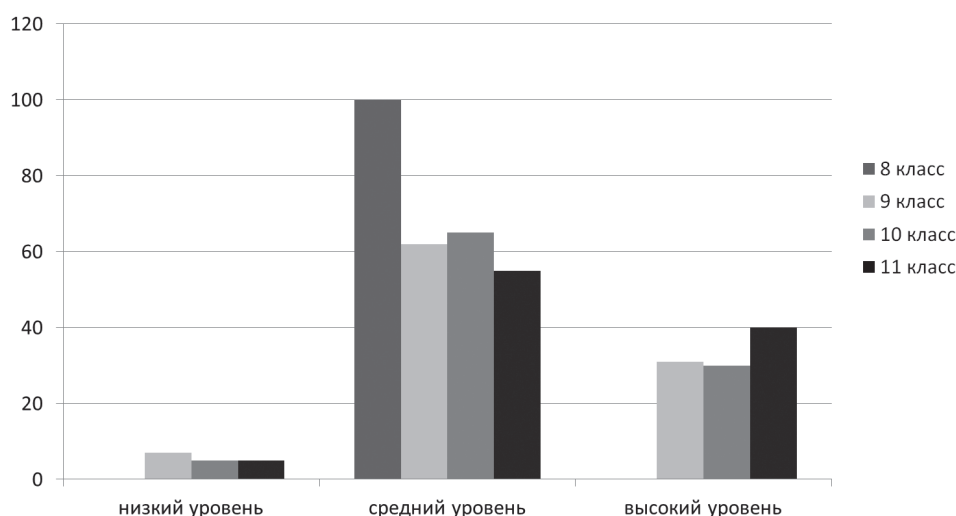


Рис. 8. Показатели объема внимания в динамике физико-математического профиля (%)

альных вариаций по лабильности нервной системы. Именно в этот период онтогенеза организм подростка подвержен коррекционным воздействиям на функциональные системы, что и подтверждают результаты нашего исследования.

Таким образом, анализ основных психофизиологических предикторов в период предпрофильного обучения позволил выявить, что на начальном этапе учебной деятельности (8-й класс) у многих школьников не развиты качества, необходимые для успешного обучения по дисциплинам того или иного профиля («нерекомендованные»). У «нерекомендованных» требуется проведение определенных учебно-коррекционных мероприятий, направленных на улучшение основных психофизиологических показателей (память, внимание, когнитивное мышление и пространственное восприятие).

Индивидуально-дифференцированный подход к процессу обучения школьников позволил увеличить количество учащихся с высоким уровнем памяти, внимания и мышления. Эти изменения связаны с развитием процессов анализа и обработки информации, обеспечивающих осуществление когнитивной деятельности, которые опираются на возрастающие в онтогенезе пластические возможности центральной нервной системы. При высоком уровне функционирования ЦНС в значительной мере повышаются адаптационно-регуляторные механизмы подростка.

Следовательно, и адаптация, и успешность обучения в старшем звене школы определяются достаточно развитыми психофизиологическими качествами, значимыми для данного профиля, а старшеклассники, у которых психофизиологические характеристики не соответствуют качествам выбранного профиля обучения, имеют срыв адаптации, у них развивается дезадаптация и повышается физиологическая «цена» обучения. Установлено, что для снижения физиологической «стоимости» обучения необходимо проводить комплексные коррекционные мероприятия для обучающихся, относящихся к группам «риска» то есть «условно рекомендованных» и «не рекомендованных» к выбранному профилю учебной деятельности, путем оптимизации мотивационно-поведенческой, эмоционально-волевой, когнитивной и адаптивно-ресурсной составляющих процесса адаптации на начальном этапе профильного обучения.

1. Антропова М. В. Бородинкина Г. В., Кузнецова Л. М. Умственная работоспособность и состояние здоровья школьников, обучающихся по различным педагогическим системам // Физиология человека. — 1998. — Т. 24, № 5. — С. 80–84.
2. Безруких М. М. Здоровьесберегающая школа. — М. : МПСИ, 2004.
3. Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М. Психопсихология ребенка: психофизиологические основы детской валеологии. — М. : Владос, 2000.
4. Влияние адекватного выбора профиля обучения на физиологическую адаптацию и успешность учебной деятельности / Э. М. Казин, О. Д. Толстикова, Л. А. Корнишина, Т. В. Дубинина // Валеология. — 2006. — № 4. — С. 40–45.
5. Казин Э. М., Лазарева Т. А., Литвинова Н. А. Особенности адаптации школьников в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения // Валеология. — 2011. — № 1. — С. 5–12.
6. Литвинова Н. А., Заруба Н. А., Иванов В. И. Применение автоматизированной программы для оценки психофизиологических особенностей учащихся профильных классов // Учитель Кузбасса. — 2006. — № 2(3). — С. 64–71.
7. Тарасова О. Л. Особенности психофизиологической адаптации к учебной деятельности у подростков с различным типом вегетативной регуляции: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. — Томск, 1998. — 20 с.
8. Психофизиологическое сопровождение на этапе предпрофильного обучения / Т. А. Холоднюк, Э. М. Казин, Н. А. Литвинова, Л. М. Швачунова // Валеология. — 2009. — № 1. — С. 59–63.
9. Researching health inequalities in adolescents: the development of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) family affluence scale / C. Currie, M. Molcho, W. Boyce and etc. // Soc Sci Med. — 2008. — № 66(6). — P. 1429–1436.
10. Dijk D. J., Larkin W. Fatigue and performance models: general background and commentary on the circadian alertness simulator for fatigue risk assessment in transportation. // Aviate Space Environ Med. — 2004. — Vol. 75. — P. 119–121.
11. Dinges D. F. Critical research issues in development of biomathematical models of fatigue and performance // Aviate Space Environ Med. — 2004. — Vol. 75. — P. 181–191.
12. Lipman E. L. Expected levels of behaviour problems in a population sample of children between four and eighteen years // Evid Based Ment Health. — 2003. — № 6 (4). — P. 107.
13. Muris P., Meesters C. Children's somatization symptoms: correlations with trait anxiety, anxiety sensitivity, and learning experiences // Psychol Rep. — 2004. — № 94 (3 Pt 2). — P. 1269–1275.
14. Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. Health Behaviour in School-aged Children Bullying Analyses Working Group / T. R. Nansel, W. Craig, M. D and etc. // Arch Pediatr Adolesc Med. — 2004. — № 158(8). — P. 730–736.
15. Assessment of psychological health and quality of life with The Child and Adolescent Health Survey / U. Ravens-Sieberger, H. H'ling, S. Bettge, A. Wietzker // Gesundheitswesen. — 2002. — № 64, Suppl 1. — P. 30–35.
16. Social class gradients in health during adolescence / B. Starfield et al. // Journal of Epidemiology and Community Health. — 2002. — Vol. 56. — P. 354–361.



УДК/UDC 376.64

Е. И. Яцута, Е. В. Белоногова,
Э. В. Працун, Т. В. МудрецE. Yatsuta, E. Belonogova,
E. Pratsun, T. Mudrets**ВОССТАНОВИТЕЛЬНАЯ СЕМЕЙНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
СЕМЕЙНОГО УСТРОЙСТВА ДЕТЕЙ-СИРОТ¹****RESTORATIVE FAMILY CONFERENCE AS A KEY COMPONENT
OF THE INTEGRATED SYSTEM FOR ORPHAN FAMILY PLACEMENT**

Статья посвящена разработке методологии и модели комплексного медико-социально-психологического сопровождения семейного устройства детей-сирот, центральным звеном которого является семейная конференция как восстановительная технология, способствующая актуализации воспитательного потенциала замещающей семьи и превенции возможных проблем в социально-психологической адаптации ребенка.

The article is devoted to the development of methodologies and models of integrated medical and socio-psychological support of family placement of orphans, central to which is a family conference as a replacement technology, contributing to the actualization of educational potential of substitute families and prevention of possible problems in the socio-psychological adaptation of the child.

Ключевые слова: комплексное сопровождение семейного устройства детей-сирот, замещающая семья, семейная восстановительная конференция.

Keywords: integrated support of family placement, orphans, substitute family, restorative family conference.

Для оптимального решения проблемы социального сиротства путем активизации семейного устройства детей-сирот необходима минимизация рисков — как для самих замещающих семей, так и для детей, входящих

в семью. Недоучет рисков неизбежно влечет за собой такие негативные социальные последствия, как возврат ребенка в учреждение интернатного типа из-за сложностей воспитания или обнаруживаемых проблем со здоровьем; формирование у ребенка социальных и психических девиаций в результате использования моделей воспитания, не соответствующих его индивидуальным особенностям, возможностям и ограничениям; напряженные отношения между членами замещающей семьи из-за отсутствия единой воспитательной стратегии или трудностей прохождения критических периодов адаптации вхождения ребенка в новую семью, которые могут привести к ее распаду [7].

Одним из аспектов исследования является разработка модели комплексного сопровождения процесса вхождения ребенка-сироты в принимающую семью, взаимной адаптации семьи и ребенка, создание условий для реализации потенциала семьи как саморегулирующейся и развивающейся системы. Модель базируется на позитивном подходе к развитию личностного потенциала [3], контент-центрированном подходе к фасилитации личностного развития [6] и восстановительном подходе к разрешению проблемных ситуаций как «пути заживления социальной ткани» [4].

С позиций позитивного подхода мы опираемся на концепцию личностного потенциала как потенциала саморегуляции, который является

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №. 15-16-42005 «Разработка, апробация и внедрение системы медико-социального и психолого-физиологического сопровождения семейного устройства воспитанников образовательных организаций интернатного типа для детей-сирот и оставшихся без попечения родителей»

This work was supported by the Russian Humanitarian Science Foundation, project number. 15-16-42005 «Development, testing and introduction of the system of medical-social and psycho-physiological support for family placement of orphans and children left without parental care».

основой психологического здоровья личности и эффективного преодоления неблагоприятных условий развития, в том числе нарушенной социализации и ограничений по здоровью [3], и рабочую концепцию индивидуального психолого-физиологического потенциала адаптации и развития личности, разработанную авторами данного исследовательского проекта [1].

Восстановительный подход к решению сложных социальных ситуаций опирается на актуализацию внутренних ресурсов человека и его ближайшего социального окружения (значимых членов сообщества), на возможность восстановить способность к конструктивной коммуникации и совместно найти оптимальный выход из проблемной ситуации. Важнейшим социальным последствием реализации восстановительного подхода является создание пространства понимания, организация сообщества людей, заинтересованных в разрешении возникшей проблемной ситуации, что позволяет всем участникам восстановительных практик приобрести совместный опыт в преодолении негативного «драматического сценария», «выученной беспомощности» и создании безопасной развивающей и поддерживающей среды [2; 4]. Феноменологическое исследование показывает, что скорость позитивных личностных изменений участников восстановительных программ (принятие ответственности за свои действия; развитие коммуникативной гибкости, толерантности к неопределенности, оптимизма; актуализация воспитательных ценностей, уход от клеймения и рождение новой идентичности и др.) и стойкость этих изменений созвучны тому, что происходит в процессе контент-центрированного взаимодействия, направленного на совместное понимание какого-либо содержания [6]. В данном случае содержанием является проблемная ситуация и построение «модели потребного будущего» семьи, принимающей в свой состав ребенка-сироту.

Создание и функционирование замещающей семьи, воспитание приемного ребенка сопряжены со многими трудностями, преодоление которых требует организации профессиональной помощи замещающей семье и создание системы комплексного медико-социально-психологического сопровождения. Модель этого сопровождения, разработанная авторами статьи, определяет содержательные направления, формы и методы работы с ребенком-сиротой и потенциальной замещающей семьей. Данная работа выступает как

содержательно насыщенная и технологически обусловленная деятельность, обеспечивающая диагностику индивидуального психолого-физиологического потенциала адаптации и развития личности ребенка, отбор приемных родителей, оказание квалифицированной опережающей, профилактической и оперативной помощи замещающей семье в вопросах воспитания детей-сирот, обучение приемных родителей разрешению конфликтов с учетом имеющегося личностного и воспитательного потенциала, культурного и педагогического опыта и пр.

Модель комплексного медико-социально-психологического сопровождения состоит из нескольких блоков. Организационный блок содержательно заключается в сборе заявлений и всей необходимой документации для процедуры создания замещающей семьи, осуществляют данную деятельность специалисты органов опеки. Список кандидатов в замещающие семьи передается в центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, относящиеся к системе образования. Специалисты центров проводят диагностические и консультационные мероприятия в рамках психолого-педагогического сопровождения и организуют обучение по программе «Школа приемных родителей», что составляет образовательный блок. Диагностический блок заключается в исследовании индивидуального психолого-физиологического потенциала адаптации и развития личности ребенка, личностного потенциала родителей и воспитательного потенциала расширенной семьи; входной и итоговой диагностик готовности к созданию замещающей семьи. Образовательный блок включает в себе несколько обязательных разделов: первичное консультирование кандидатов, формирование социально-психологической готовности потенциальных родителей к приему ребенка в замещающую семью, повышение компетенции приемного родителя в рамках «Школы приемных родителей». Коррекционный блок модели комплексного сопровождения рассчитан на оказание индивидуальной помощи семьям и каждому члену семьи при необходимости, в том числе ребенку, если при определении стратегии воспитания семья выбирает и планирует данный вид помощи (консультации, тренинги, индивидуальные и групповые коррекционные занятия).

Результаты исследования на выборке более 300 семей показывают, что в процессе обучения в «Школе приемных родителей»

происходит осознание и переоценка потенциальными родителями собственной мотивации приема ребенка в семью. Данные изменения происходят в нескольких направлениях: отмечается возрастание количества кандидатов в приемные родители, осуществляющих выбор мотивов, ориентированных на потребности будущего приемного ребенка: тип мотива «самоценность ребенка» («до обучения» — 36 %, «после обучения» — 56 %), тип мотива «альтруизм» («до обучения» — 26 %, «после обучения» — 33 %). Увеличилось количество кандидатов на создание замещающей семьи, мотивами которых стало удовлетворение потребности в продолжении рода (до обучения — 30 %, после — 36 %).

Согласно предлагаемой модели комплексное сопровождение семейного устройства подразумевает социально-психологическую поддержку и ребенка, и замещающей семьи на всех значимых этапах: от подготовки к вхождению ребенка в замещающую семью до совместного проживания критических периодов развития семьи. При этом важно создать условия для взаимной адаптации, осознания интересов и актуализации ценностей членов потенциальной семьи, понять систему ожиданий, базовые установки, ресурсы и дефициты как ребенка, так и замещающей семьи. Для этого используется комплексная система медицинской, физиологической, психологической диагностики потенциала ребенка, а также базирующаяся на восстановительном подходе к разрешению проблемных ситуаций технология «Семейная конференция», которая позволяет прояснить следующие вопросы: 1) актуальное представление о семье и ее роли (личные семейные истории, ценности семьи); 2) мотивация каждого члена семьи в отношении принятия ребенка; 3) ожидания по отношению к особенностям ребенка, которого хотелось бы видеть в семье. Очень важные диагностические факторы — готовность семьи к изменениям, способность будущей приемной семьи моделировать совместное будущее с принимаемым ребенком, к объективной оценке возможных рисков и трудностей [7].

В отличие от модели коррекционно-реабилитационной практики помощи семье, ориентированной на профессиональную деятельность специалистов, задающих семье «дорожную карту», семейная восстановительная конференция является совершенно иным процессом: здесь сама семья остается хозяином проблемы, ей предоставляется возможность

самой принять решение и самой осуществить его, при необходимости подключая специалистов. Важно, чтобы в семейной конференции участвовали все члены расширенной семьи, которые потенциально могут принимать участие в воспитании приемного ребенка, оказании ему помощи в учебе, организации лечения и досуга, а также близкие членам семьи и ребенку люди.

Семейная конференция имеет четыре отличительные характеристики: 1) это модель обсуждения проблемы (в данном случае — связанной с приемом ребенка в семью и его воспитанием) и принятия общего семейного решения; 2) «хозяева» конференции — члены семьи и их ближайшее окружение; 3) ведущий встречи — независимый человек, не занимающий какую-либо должность в органах социальной защиты населения или в службе помощи; 4) семья имеет право на получение информации, на личное время, безоговорочное одобрение плана, если план безопасен и соответствует действующему законодательству [5].

Семейная групповая конференция проводится независимым ведущим в соответствии с принципами восстановительного подхода по определенным правилам и состоит из трех этапов. На этапе обмена информацией выражающий интересы ребенка человек (референт) и специалисты предоставляют четкую, полную и достоверную информацию на доступном семье языке об особенностях индивидуального психолого-физиологического потенциала адаптации и развития личности ребенка, включая ограничения по здоровью, о социально-психологическом статусе семьи потенциальных родителей, а также о возможностях медико-социально-психологической поддержки семьи и ребенка. Процесс подачи информации должен быть интерактивным: семья может задавать специалистам вопросы. Ведущий инициирует ответственность семьи и следит, чтобы специалисты не предлагали семье своих решений, чтобы семья обсудила актуальные и возможные трудности и включила в обсуждение их собственные возможные пути решения. На этапе «Частное время семьи» члены расширенной семьи остаются одни и самостоятельно обсуждают предоставленную информацию, пути решения проблемы и преодоления возможных трудностей в будущем в соответствии с интересами ребенка и разрабатывают план по реализации данных решений. Таким образом, ответственность за проблему и ее решение находится в руках семьи. На третьем

этапе происходят презентация и принятие плана, разработанного семьей в результате своих размышлений. Участники договариваются о следующей встрече с ведущим, где будут обсуждены достигнутые результаты. Важно, чтобы все члены семьи согласились с озвученными и зафиксированными пунктами плана и своей ролью в их реализации. Далее данный план обсуждается с референтом ребенка в отношении его безопасности и легитимности [4; 5].

Семейная восстановительная конференция может также проводиться по инициативе членов семьи в случае возникновения проблемных ситуаций. Роль ведущего заключается в создании условий для взаимопонимания, выработки взаимоприемлемого решения и принятия каждым участником ответственности за тот вклад, который он может внести в изменение ситуации, а также осмысление того, что нужно сделать, чтобы подобная ситуация не повторилась.

Использование восстановительной технологии «Семейная конференция» в модели комплексного медико-социально-психологического сопровождения семейного устройства детей-сирот позволяет интегрировать задачи диагностики, актуализации и развития воспитательного потенциала замещающей семьи,

а также осуществления превенции проблем социально-психологической адаптации ребенка на значимых этапах социализации.

1. Особенности личностного потенциала старшеклассников с различными типами вегетативной регуляции в условиях школьной адаптации / Л. А. Александрова, Е. В. Белоногова, Э. М. Казин, Н. П. Кривошеина // Валеология. — 2014. — № 3. — С. 47–57.
2. Восстановительные программы в работе с детьми и семьями, оказавшимися в трудной жизненной ситуации: сб. материалов / Межрегиональный общественный центр «Судебно-правовая реформа». — М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014.
3. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика. — М.: Смысл, 2011.
4. Максудов Р. Р. Программы восстановительного разрешения конфликтов от уникальных эпизодов к заживлению социальной ткани. — М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012.
5. Семейные групповые конференции. Этапы проведения. (Составлено на основе материалов организации Eigene Kracht, Нидерланды) / Подготовлено представительством гуманитарной организации «СОС — Детские Деревни Норвегия» в Российской Федерации. — Мурманск, 2005.
6. Яцута Е. И. Контент-центрированный подход к фасилитации личностного развития // Журнал Международного института чтения им. А. А. Леонтьева. — 2010. — № 9. — С. 144–147.
7. Яцута Е. И., Мудрец Т. В., Александрова Л. А. Разработка модели исследования и развития психологического и воспитательного потенциала замещающей семьи // Сборник материалов VI Сибирского психологического форума. — Томск: ТГУ, 2015.



АВТОРЫ

AUTHORS

Аржаных Елена Владимировна

руководитель Центра прикладных психолого-педагогических исследований, Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва

Arzhanykh Elena

Head of the Center for Applied Psychological and Pedagogical Research, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow

ArzhanyhEV@mgppu.ru

Белоногова Елена Валентиновна

кандидат психологических наук, педагог-психолог, ГОО «Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности»», г. Кемерово

Belonogova Elena

Candidate of Psychology, Educational Psychologist, «Kuzbass Regional Center for Psychological, Educational, Health and Social Care «Health and Personal Development»», Kemerovo

opvc@mail.ru

Ботнарюк Марина Владимировна

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры «Экономика и менеджмент», ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова», г. Новороссийск

Botnaryuk Marina

Candidate of Economics, Associate Professor of Economics and Management Department, Admiral Ushakov Maritime State University, Novorossiysk

mia-marry@mail.ru

Браун Ольга Валерьевна

педагог, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1», г. Березовский

Braun Olga

Teacher, Secondary School № 1, Beryozovskiy, Kemerovo Region

braun-olga@mail.ru

Букреева Надежда Андреевна

старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Bukreyeva Nadezhda

Senior Lecturer, Department of Physical Education, Kuzbass State Technical University n. a. T. F. Gorbachev, Kemerovo

sveta.grig2014@yandex.ru

Бушковская Елена Александровна

учитель английского языка, МБОУ Академический лицей, г. Томск

Bushkovskaya Elena

Teacher of English, Academic Lyceum, Tomsk

buela01@mail.ru

Величко Юлия Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Velichko Yuliya

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Music Education and Methods of Teaching Music, Mordovian State Pedagogical Institute n. a. M. E. Evseyev, Saransk

july.veli4ko@yandex.ru

Володин Роман Викторович

командир батальона курсантов факультета войсковой разведки, Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск



Volodin Roman

Commander, Battalion of Cadets,
Military Intelligence Service, Novosibirsk
Higher Military Command School, Novosibirsk
rvvolodin@yandex.ru

Гаврилова Надежда Владимировна

младший научный сотрудник Центра
инициативного бюджетирования,
Научно-исследовательский финансовый
институт Министерства финансов РФ,
г. Москва

Gavrilova Nadezda

Junior Researcher, Center for Participatory
Budgeting, Financial Research Institute
of Russian Ministry of Finance, Moscow
gavrilova@nifi.ru

Грехов Максим Михайлович

кандидат физико-математических наук,
начальник научно-технического отдела
управления развития перспективных
исследований, Национальный
исследовательский ядерный университет
«МИФИ», г. Москва

Grekhov Maxim

Candidate of Physics and Mathematics,
Head of the Science and Technology
Management Division of Advanced Studies,
National Research Nuclear University MEPhI
(Moscow Engineering Physics Institute),
Moscow

MMGrekhov@mephi.ru

Григорьева Светлана Аркадьевна

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры физического воспитания
Кемеровский институт (филиал)
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова»,
г. Кемерово

Grigorieva Svetlana

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Department of Physical Education, Plekhanov
Russian University of Economics, Kemerovo
branch, Kemerovo

sveta.grig2014@yandex.ru

Гуркина Ольга Алексеевна

научный сотрудник Центра прикладных
психолого-педагогических исследований,
Московский городской психолого-
педагогический университет, г. Москва

Gurkina Olga

Researcher, Center for Applied Psychological
and Pedagogical Research, Moscow State
University of Psychology and Education,
Moscow

GurkinaOA@mgppu.ru

Данилова Ольга Анатольевна

начальник методического отдела,
ООО «Консалтинг и менеджмент»,
г. Москва

Danilova Olga

Head of Methodology Department,
Consulting and Management, Ltd,
Moscow

danilovaOlga@yandex.ru

Дочкин Сергей Александрович

доктор педагогических наук, доцент,
начальник экспертно-аналитического
отдела Института дополнительного
профессионального образования (центра),
ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный
технический университет
имени Т. Ф. Горбачева», г. Кемерово

Dochkin Sergey

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Expert-Analytical Department,
Institute of Continuing Professional Education,
Kuzbass State Technical University
n. a. T. F. Gorbachev, Kemerovo

nowik2001@mail.ru

Елсакова Наталья Николаевна

соискатель, старший преподаватель
кафедры английского языка для инженерных
направлений подготовки института
филологии и межкультурной коммуникации,
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический)
федеральный университет имени
М. В. Ломоносова», г. Архангельск

Elsakova Natalya

Intern, Senior Lecturer, Department
of English Language for Majors in Engineering,
Institute of Philology and Cross-cultural
Communication, Northern (Arctic) Federal
University n. a. M. V. Lomonosov, Arkhangelsk

natalyaelsakova@yandex.ru

Зиятдинова Юлия Надировна

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой иностранных языков
в профессиональной коммуникации,



начальник Управления международной деятельности, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань

Ziyatdinova Julia

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Chair of Department of Foreign Languages for Professional Communication, Director of International Affairs, Kazan National Research Technological University, Kazan
uliziat@yandex.ru

Игумнова Екатерина Александровна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет», г. Чита

Igumnova Ekaterina

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor, Department of Pedagogy, Transbaikalian State University, Chita
igumnova1@mail.ru

Казин Эдуард Михайлович

доктор биологических наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово

Kazin Edward

Doctor of Biological Sciences, Professor, Kemerovo State University, Kemerovo
kazin_valeol@mail.ru

Калинина Светлана Александровна

кандидат филологических наук, преподаватель кафедры «Иностранные языки», ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова», г. Новороссийск

Kalinina Svetlana

Candidate of Philology, Lecturer, Foreign Languages Department, Admiral Ushakov Maritime State University, Novorossiysk
s_kalinina@bk.ru

Каргин Николай Иванович

доктор технических наук, профессор, проректор по инновационному развитию, начальник управления развития перспективных исследований, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва

Kargin Nikolay

Doctor of Technical Sciences, Professor, Vice-Rector for Innovative Development, Head of Advanced Studies, National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute), Moscow
NIKargin@mephi.ru

Касаткина Наталья Эмильевна

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет», заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кемерово

Kasatkina Natalya

Doctor of Pedagogy, Professor, Kemerovo State University, Honored Educator of Higher School of Russia, Kemerovo
kasatkina@kemsu.ru

Коган Ефим Яковлевич

доктор физико-математических наук, профессор, научный руководитель, Приволжский филиал ФГАУ «Федеральный институт развития образования», г. Самара

Kogan Efim

Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Research Supervisor, Federal Institute of Education Development, Volga Branch, Samara
efkogon@yandex.ru

Козырева Ольга Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

Kozyreva Olga

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogy, Siberian State Industrial University, Novokuznetsk
kozireva-aa@yandex.ru

Комиссарова Ольга Анатольевна

аспирант кафедры психологии и педагогики, Стерлитамакский филиал, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак

Komissarova Olga

Graduate Student, Department of Psychological and Pedagogical Education, Bashkir State University, Sterlitamak branch, Sterlitamak
imsonya@mail.ru



Красношлыкова Ольга Геннадьевна

доктор педагогических наук, профессор,
ректор, ГОУ ДПО (ПК) С «Кузбасский
региональный институт повышения
квалификации и переподготовки
работников образования», г. Кемерово

Krasnoshlikova Olga

Doctor of Pedagogy, Professor, Rector,
Kuzbass Regional Institute of Professional
Development and In-Service Advanced
Training of Educators, Kemerovo

ipk@kuz-edu.ru

Куриленко Александр Александрович

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики
преподавания романо-германских языков,
Новокузнецкий институт (филиал)
ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный
университет», г. Новокузнецк

Kurilenko Alexander

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Department of Theory and Methods
of Teaching Romano-Germanic Languages,
Kemerovo State University, Novokuznetsk
branch, Novokuznetsk

alex2kuril@mail.ru

Лапузина Елена Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент,
Национальный технический университет
«Харьковский политехнический институт»,
г. Харьков

Lapuzina Elena

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
National Technical University «Kharkov
Polytechnic Institute», Kharkov

elena_lapuzina@mail.ru

Литвинова Надежда Алексеевна

доктор биологических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный
университет», г. Кемерово

Litvinova Nadezhda

Doctor of Biology, Professor,
Kemerovo State University, Kemerovo

litvinca@kemsu.ru

Лопуха Александр Дмитриевич

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры военной педагогики
и психологии, Новосибирское высшее военное
командное училище, г. Новосибирск

Lopoukha Alexander

Doctor of Pedagogy, Professor,
Chair of Military Pedagogy and Psychology,
Novosibirsk Higher Military Command School,
Novosibirsk

lopoukha@yandex.ru

Лучкина Татьяна Викторовна

кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры педагогики,
ФГБОУ ВПО «Забайкальский
государственный университет», г. Чита

Luchkina Tatiana

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Department of Pedagogy, Transbaikal
State University, Chita

luchkinat52@mail.ru

Марковичев Александр Сергеевич

кандидат физико-математических наук,
профессор, заместитель директора
по научной работе, ФГНУ «Институт
педагогических исследований одаренности
детей» РАО, г. Новосибирск

Markhovichev Alexander

Candidate of Physics and Mathematics,
Professor, Vice-director for Scientific Affairs,
the Institute for Educational Research
of Gifted Children of the Russian Academy
of Education, Novosibirsk

edusoft@ngs.ru

Меденцев Анатолий Андреевич

кандидат педагогических наук, старший
научный сотрудник, ФГНУ «Институт
педагогических исследований одаренности
детей» РАО, г. Новосибирск

Medentsev Anatoly

Candidate of Pedagogy, Senior Researcher,
Institute for Educational Research of Gifted
Children of the Russian Academy of Education,
Novosibirsk

edusoft@ngs.ru

Мелешкова Нина Александровна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физического воспитания,
Кемеровский институт (филиал)
ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова»,
г. Кемерово

Meleshkova Nina

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Department of Physical Education,



Plekhanov Russian University of Economics,
Kemerovo branch, Kemerovo
nina.melechкова@yandex.ru

Милицина Ольга Викторовна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыкального образования
и методики преподавания музыки,
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
педагогический институт имени
М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Militsina Olga

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Department of Music Education and Methods
of Teaching Music, Mordovian State Pedagogical
Institute, n. a. M. E. Evseyev, Saransk
olga-curan@yandex.ru

Мудрец Тамара Васильевна

ведущий специалист, Кузбасская ассоциация
медиации и восстановительных практик,
г. Кемерово

Mudrets Tamara

Leading Specialist, Kuzbass Association
of Mediation and Restorative Practices,
Kemerovo
opvc@mail.ru

Никитин Александр Александрович

доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО, директор, ФГНУ «Институт
педагогических исследований одаренности
детей» РАО, г. Новосибирск

Nikitin Alexander

Doctor of Pedagogy, Professor, Academician
of Russian Academy of Education, Director,
the Institute for Educational Research of Gifted
Children of the Russian Academy of Education,
Novosibirsk
edusoft@ngs.ru

Овчинников Владислав Алексеевич

доктор исторических наук, доцент,
проректор по науке, ГБУ ДПО «Кузбасский
региональный институт развития
профессионального образования»,
г. Кемерово

Ovchinnikov Vladislav

Doctor of History, Associate Professor,
Vice-rector for Scientific Affairs, Kuzbass
Regional Institute of Vocational Education
Development, Kemerovo
krirpo@krirpo.ru

Осипов Петр Николаевич

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры инженерной педагогики
и психологии, ФГБОУ ВО «Казанский
национальный исследовательский
технологический университет», г. Казань

Osipov Peter

Doctor of Pedagogy, Professor, Department
of Engineering Pedagogy and Psychology,
Kazan National Research Technological
University, Kazan
posipov@rambler.ru

Осипова Светлана Ивановна

доктор педагогических наук, профессор,
профессор-наставник, ФГАОУ ВО «Сибирский
федеральный университет», г. Красноярск

Osipova Svetlana

Doctor of Pedagogy, Professor, Siberian Federal
University, Professor-mentor, Krasnoyarsk
osisi@yandex.ru

Пальянов Андрей Артемович

кандидат технических наук, доцент,
начальник отдела, АО «Российские
космические системы», г. Москва

Palyanov Andrey

Candidate of Engineering Sciences,
Associate Professor, Head of Department,
Joint Stock Company «Russian Space Systems»,
Moscow
palyanov_a@mail.ru

Пальянов Михаил Павлович

доктор педагогических наук, профессор,
начальник Центра инновационной
деятельности в профессиональном
образовании, ГБУ ДПО «Кузбасский
региональный институт развития
профессионального образования»,
г. Кемерово

Palyanov Mikhail

Doctor of Pedagogy, Professor,
Head of the Centre for Innovations
in Professional Education, Kuzbass
Regional Institute of Vocational Education
Development, Kemerovo
annarost707@yandex.ru

Погожина Варвара Андреевна

аспирант Института образования,
Национальный исследовательский
университет «Высшая школа экономики»,
г. Москва



Pogozhina Varvara

Graduate Student, Institute of Education,
National Research University «Higher School
of Economics», Moscow
varvara.pogozhina@gmail.com

Подольский Олег Андреевич

научный сотрудник Института образования,
Национальный исследовательский
университет «Высшая школа экономики»,
г. Москва

Podolskiy Oleg

Research Associate, Institute of Education,
National Research University «Higher School
of Economics», Moscow
opodolskiy@hse.ru

Посталюк Наталья Юрьевна

доктор педагогических наук, профессор,
главный научный сотрудник, Приволжский
филиал ФГАУ «Федеральный институт
развития образования», г. Самара

Postalyuk Natalya

Doctor of Pedagogy, Professor, Chief
Researcher, Federal Institute of Education
Development, Volga branch, Samara
postalyukn@mail.ru

Працун Элина Валерьевна

кандидат педагогических наук, заместитель
директора, ГОО «Кузбасский региональный
центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи
"Здоровье и развитие личности"», г. Кемерово

Pratsun Elina

Candidate of Pedagogy, Deputy Director,
Kuzbass Regional Center for Psychological,
Educational, Health and Social care
«Health and Personal Development»,
Kemerovo
opvc@mail.ru

Прокопенко Сергей Артурович

доктор технических наук, профессор,
профессор Юргинского технологического
института (филиала) ФГАОУ ВО
«Национальный исследовательский Томский
политехнический университет», г. Юрга

Prokopenko Sergey

Doctor of Technical Sciences, Professor,
Yurga Technological Institute (branch)
of Tomsk Polytechnic University, Yurga
sibgp@mail.ru

Прудникова Виктория Аркадьевна

кандидат педагогических наук, доцент,
директор, Приволжский филиал
ФГАУ «Федеральный институт развития
образования», г. Самара

Prudnikova Victoria

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Director of Federal Institute of Education
Development, Volga branch, Samara
prudnikovava@ya.ru

Римская Ольга Николаевна

кандидат экономических наук, доцент,
начальник отдела, АО «Российские
космические системы», г. Москва

Rimskaya Olga

Candidate of Economics, Associate Professor,
Head of Department, Joint Stock Company
«Russian Space Systems», Moscow
olgarim@mail.ru

Рожина Татьяна Дмитриевна

доцент кафедры лингвистики
и профессиональной коммуникации
на иностранных языках, ФГАОУ ВПО
«Уральский федеральный университет
имени первого Президента России
Б. Н. Ельцина», г. Екатеринбург

Rozhina Tatyana

Associate Professor, Department of Linguistics
and Professional Communication in Foreign
Languages, Ural Federal University
n. a. the first President of Russia B. N. Yeltsin,
Ekaterinburg
olgast@e1.ru

Романов Александр Юрьевич

ассистент, Московский институт
электроники и математики, Национальный
исследовательский университет
«Высшая школа экономики», г. Москва

Romanov Aleksandr

Assistant Lecturer, Moscow Institute
of Electronics and Mathematics,
National Research University «Higher School
of Economics», Moscow
RomeoMe@gmail.com

Романов Юрий Александрович

кандидат филологических наук, доцент,
Национальный технический университет
«Харьковский политехнический институт»,
г. Харьков



Romanov Yuri

Candidate of Philology, Associate Professor,
National Technical University «Kharkov
Polytechnic Institute», Kharkov
pf-35@mail.ru

Руднева Елена Леонидовна

доктор педагогических наук, профессор,
ректор, ГБУ ДПО «Кузбасский региональный
институт развития профессионального
образования», г. Кемерово

Rudneva Elena

Doctor of Pedagogy, Professor, Rector,
Kuzbass Regional Institute of Vocational
Education Development, Kemerovo
krirpo@krirpo.ru

Салихова Ольга Леовна

аспирант кафедры педагогики, теории
и методики образования, старший
преподаватель, ФГБОУ ВО «Шадринский
государственный педагогический
университет», г. Шадринск

Salikhova Olga

Graduate Student, Department of Pedagogy,
Theory and Methodology of Education,
Shadrinsk State Pedagogical University,
Shadrinsk
salihovaol@mail.ru

Свинаренко Владимир Геннадьевич

ведущий инженер управления развития
перспективных исследований,
Национальный исследовательский
ядерный университет «МИФИ», г. Москва

Svinarenko Vladimir

Lead Engineer, Head of Department
for Development of Advanced Studies,
National Research Nuclear University MEPHI
(Moscow Engineering Physics Institute),
Moscow
VGSvinarenko@mephi.ru

Свиридова Ирина Альбертовна

доктор медицинских наук, доцент,
директор, ГОО «Кузбасский региональный
центр психолого-педагогической,
медицинской и социальной помощи
"Здоровье и развитие личности"»,
г. Кемерово

Sviridova Irina

Doctor of Medicine, Associate Professor,
Director, Kuzbass Regional Center
for Psychological, Educational, Health

and Social Care «Health and Personal
Development», Kemerovo
opvc@mail.ru

Судьина Любовь Николаевна

кандидат педагогических наук, директор,
ГПОУ «Новокузнецкое училище (техникум)
олимпийского резерва», г. Новокузнецк

Sud'ina Lubov

Candidate of Pedagogy, Director,
Novokuznetsk school of Olympic Reserve,
Novokuznetsk
sudjina-ln@yandex.ru

Степанова Ольга Станиславовна

старший преподаватель кафедры
лингвистики и профессиональной
коммуникации на иностранных языках,
ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный
университет имени первого Президента
России Б. Н. Ельцина», г. Екатеринбург

Stepanova Olga

Senior Lecturer, Department of Linguistics
and Professional Communication in Foreign
Languages, Ural Federal University
n. a. First Russian President B. Eltsin,
Ekaterinburg
olgast@e1.ru

Терехова Антонина Михайловна

руководитель Центра содействия
трудоустройству выпускников,
Московский городской психолого-
педагогический университет, г. Москва

Terehova Antonina

Head of the Centre for Employment
Management, Moscow State University
of Psychology and Pedagogy, Moscow
terehovaam@mgppu.ru

Тоболкина Ирина Николаевна

кандидат педагогических наук, директор,
МБОУ Академический лицей, г. Томск

Tobolkina Irina

Candidate of Pedagogy, Principal,
Academic Lyceum, Tomsk
oremez@yandex.ru

Федоров Александр Иванович

доктор биологических наук, доцент,
заведующий кафедрой физиологии человека
и безопасности жизнедеятельности,
ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный
университет», г. Кемерово



Fyodorov Alexander

Doctor of Biology, Associate Professor,
Head of the Department of Human Physiology
and Life Safety, Kemerovo State University,
Kemerovo

valeol@kemsu.ru

Четошников Любовь Александровна

кандидат экономических наук, доцент,
доцент кафедры «Менеджмент
и маркетинг», Новороссийский филиал
ФГБОУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве РФ», г. Новороссийск

Chetoshnikova Lyubov

Candidate of Economics, Associate Professor,
Department of Management and Marketing,
Financial University under the Government
of the Russian Federation, Novorossiysk branch,
Novorossiysk

chatoshnik@mail.ru

Чистоусов Владислав Анатольевич

кандидат педагогических наук,
докторант кафедры педагогики
института психологии и образования,
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет», г. Казань

Chistousov Vladislav

Candidate of Pedagogy, Doctoral Candidate,

Department of Pedagogy, Kazan Federal
University, Kazan

vchistous@mail.ru

Шатунова Ольга Васильевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей инженерной
подготовки Елабужского института,
ФГАОУ ВО «Казанский федеральный
университет», г. Елабуга

Shatunova Olga

Candidate of Pedagogy,
Associate Professor, General Engineering
Training Department, Kazan Federal
University, Elabuga branch, Elabuga

olgashat67@mail.ru

Яцута Елена Исааковна

педагог-психолог, ГОО «Кузбасский
региональный центр психолого-
педагогической, медицинской и социальной
помощи "Здоровье и развитие личности"»,
г. Кемерово

Yatsuta Elena

Educational Psychologist, Kuzbass Regional
Center for Psychological, Educational,
Health and Social Care «Health and Personal
Development», Kemerovo

opvc@mail.ru

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

EDITORIAL COUNCIL

Бозиев Руслан Сахитович

доктор педагогических наук, профессор,
главный редактор журнала «Педагогика»

Boziev Ruslan

Doctor of Pedagogy, Professor, chief editor
of the journal «Pedagogics»

Бондырева Светлана Константиновна

доктор психологических наук, профессор,
действительный член РАО, член Президиума
РАО, ректор Института социализации
и образования РАО

Bondyрева Svetlana

Doctor of Psychology, Professor, Full Member
of the Russian Academy of Education (RAE),
Member of Presidium of RAE, Rector of the
Institute of Socialization and Education of RAE

Деркач Анатолий Алексеевич

доктор психологических наук, профессор,
действительный член РАО, член Президиума
РАО, академик-секретарь отделения
психологии и возрастной физиологии РАО

Derkach Anatoly

Doctor of Psychology, Professor, Full Member
of RAE, Member of Presidium of RAE,
Academician-Secretary of the Department
of Psychology and Age-Specific Physiology of RAE

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры инженерной педагогики
и психологии ФГОУ ВО «Казанский национальный
исследовательский технологический
университет»

Ibragimov Gasangusein

Doctor of Pedagogy, Professor, Department
of Engineering Pedagogy and Psychology,
Kazan National Research Technical University

Иванова Светлана Вениаминовна

доктор философских наук, кандидат
педагогических наук, доцент, государственный
советник Российской Федерации I класса,
директор Института теории и истории
педагогики РАО

Ivanova Svetlana

Doctor of Philosophy, Candidate of Pedagogy,
Associate Professor, Class III Active State
Advisor, Director of the Institute of Theory
and History of Education of RAE

Конторович Алексей Эмильевич

доктор геолого-минералогических наук,

профессор, действительный член РАН,
председатель Кемеровского научного
центра СО РАН

Kontorovich Alexey

Doctor of Geography and Mineralogy,
Academician of the Russian Academy
of Sciences (RAS), Chairman of the Presidium
of Kemerovo Scientific Centre of the Siberian
Branch of RAS

Левицкий Михаил Львович

доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО, директор Института
менеджмента Московского городского
педагогического университета

Levitskiy Mikhail

Doctor of Pedagogy, Professor, Academician
of RAE, director of the Institute of Management
in Moscow Pedagogical University

Лойко Ольга Тимофеевна

доктор философских наук, профессор,
профессор кафедры культурологии и социаль-
ной коммуникации Национального исследова-
тельского Томского политехнического университета

Loyko Olga

Doctor of Philosophy, Professor, professor
at the Department of Culture and Social
Communication of National Research Tomsk
Polytechnic University

Смирнов Игорь Павлович

доктор философских наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Smirnov Igor

Doctor of Philosophy, Professor,
Corresponding Member of RAE

Ткаченко Евгений Викторович

доктор химических наук, профессор, действи-
тельный член РАО, член Президиума РАО

Tkachenko Evgeny

Doctor of Chemistry, Professor, Full Member
of RAE, Member of Presidium of RAE

Чистякова Светлана Николаевна

доктор педагогических наук, профессор,
академик-секретарь Отделения
профессионального образования РАО

Chistyakova Svetlana

Doctor of Pedagogy, Professor,
Academician-secretary of the professional
education of RAE



СОСТАВ МЕЖДУНАРОДНОГО СОВЕТА

INTERNATIONAL ADVISORY BOARD

Влад Извеков

доктор наук, профессор,
директор департамента сравнительного
анализа образования Европейского
института планирования образования,
Польша

Izvekov Vlad

PhD, Professor, Director of the Department
of Comparative Analysis in Education
of European Institute of Education Planning,
Poland

Ричард Зинсер

профессор отделения профессионального
и технического образования Западно-
Мичиганского Университета,
г. Каламазoo, США

Zinser Richard

Professor at the Department
of Professional and Technical Education
of Western Michigan University,
Kalamazoo, USA

Татьяна Кошманова

доктор наук, профессор кафедры
педагогике, обучения и образовательных
исследований Западно-Мичиганского
Университета, США

Koshmanova Tatiana

PhD, Professor at the Department
of Education, Training and Educational
Research at Western Michigan
University, USA

Аскарбек Кусаинов

доктор-инженер Германии,
доктор педагогических наук, профессор,

президент Академии педагогических наук
Казахстана, иностранный член Российской
академии образования (РАО),
лауреат Государственной премии
Республики Казахстан

Kusainov Askarbek

Doktor der Ingenieurwissenschaften,
Doctor of Engineering in Germany,
Doctor of Pedagogy, Professor,
President of the Academy of Pedagogical
Sciences of Kazakhstan, Foreign Member
of the Russian Academy of Education (RAE),
Laureate of the State Prize of the Republic
of Kazakhstan

Михель Майер

доктор наук, профессор,
Венский университет прикладных наук,
Австрия

Mayer Michael

PhD, Professor, Vienna University
of Applied Sciences, Austria

Эндрю Тарговски

доктор наук, профессор, директор
Центра устойчивых бизнес-практик
Западно-Мичиганского университета,
президент Международного общества
сравнительного изучения цивилизаций,
США

Targowski Andrew

PhD, Professor, Director of the Centre
of Sustainable Business-Practice
at Western Michigan University,
President of International Society
for Comparative Study of Civilizations,
USA

СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

EDITORIAL BOARD

Ардашкина Марина Александровна

начальник центра международной, информационной и издательской деятельности ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Ardashkina Marina

Head of the Centre of International, Informational and Publishing Activities of Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development

Беловолов Валерий Александрович

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой международного профессионального послевузовского образования ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Belovolov Valery

Doctor of Pedagogy, Professor at the Department of International Professional Postgraduate Education of Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development

Вавилова Лидия Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Vavilova Lidia

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Professor at the Department of Education and Psychology of Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development

Кузнецова Ирина Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Kuznetsova Irina

Candidate of Pedagogy, Associate Professor at the Department of Education and Psychology of Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development

Овчинников Владислав Алексеевич

доктор исторических наук, доцент, проректор по науке ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Ovchinnikov Vladislav

Doctor of History, Associate Professor, Vice-rector for Scientific Affairs at Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development

Олейникова Марина Павловна

заведующая редакционно-издательским отделом ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Oleynikova Marina

Head at the Editorial and Publishing Department of Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development

Пальянов Михаил Павлович

доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией сравнительного анализа систем профессионального образования в России и за рубежом ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Palyanov Mikhail

Doctor of Pedagogy, Professor, Head at the Laboratory of Comparative Analysis of Professional Education in Russia and Abroad of Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development

Руднева Елена Леонидовна

доктор педагогических наук, профессор, ректор ГБУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»

Rudneva Elena

Doctor of Pedagogy, Professor, Rector of Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development

Шерайзина Роза Моисеевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВПО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

Sheraizina Rosa

Doctor of Pedagogy, Professor, Head at the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management of Novgorod State University n. a. Yaroslav the Wise



Общие требования к рукописям

В журнал предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала. Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Поступившие рукописи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала. Редакционная коллегия оставляет за собой право вносить редакторскую правку и отклонять статьи, не соответствующие требованиям.

Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания для их устранения.

Объем текста не должен превышать одного авторского листа (40 тыс. знаков).

Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. Ссылки должны соответствовать списку литературы.

Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом.

В случае использования сокращений внутри текста необходима расшифровка аббревиатуры.

В одном номере журнала публикуется не более одной статьи одного автора. Публикация для авторов бесплатна.

Статьи аспирантов, соискателей и кандидатов наук принимаются редакцией к рассмотрению только вместе с рецензией (оригиналом или его отсканированным вариантом) научного руководителя.

Последовательность оформления рукописи

Первая страница текста должна содержать следующую информацию **на русском и английском языках**:

1. УДК.
2. Фамилия, имя, отчество автора (группы авторов) полностью.
3. Краткие сведения об авторе (группе авторов): ученая степень, ученое звание, должность, место работы (полное наименование по Уставу), дополнительная информация, город, электронный адрес, телефон.
4. Заглавие статьи.
5. Аннотация к статье (не более 1 тыс. знаков).
6. Ключевые слова (5—10 слов).
7. Список цитируемой литературы.

Требования к авторскому оригиналу

1. Редактор — MS Word.
2. Гарнитура — Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) — 14.
4. Межстрочный интервал — 1,5.
5. Абзацный отступ — 1,25.
6. Поля — все по 2 см.
7. Выравнивание текста по ширине.
8. Без переносов.
9. Допустимые выделения — курсив, полужирный.
10. Ссылки на литературу приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника по списку и страницы источника цитаты (ГОСТ Р 7.0.5-2008).
11. Дефис должен отличаться от тире.
12. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
13. Не допускаются пробелы между абзацами.
14. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, EPS; растровые изображения — в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
15. Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio черно-белые.
16. Таблицы с порядковым номером и заголовком должны быть выполнены в редакторе Microsoft Word, Excel. Если таблицы представлены в виде отдельных файлов, то в тексте статьи следует отметить, где должна быть приведена таблица.



Basic requirements for the articles

The following requirements are specified to articles submitted for the publication in Professional Education in Russia and Abroad. Presented articles shouldn't be published anywhere before and should correspond to the subject-matter of the journal. Text should be written in the language clearly understood not only by the specialists but also by a wide range of readers interested in the discussion of the theme.

Authors are responsible for the accuracy of information included into their articles. Every article submitted to the editor, undergoes the anonymous reviewing and, if the review is positive, printed in the next issue of the journal. Final decision rests with the Editorial Board. Contents of each Collection are approved by the Editorial Board which has the right either to edit the article without the author's consent or not to assume it to the publication if it doesn't comply with specified requirements.

The author is given a rough proof of the article.

The size of the article is 40 000 printed characters (1 author's sheet).

References to the literature sources are shown at the end of the article in alphabetic order. A list of references should be given in compliance with GOST R 7.0.5-2008.

Illustrations (graphics, schemes and diagrams) should be copied and attached as a separate object.

All abbreviations should be decoded.

Only one article of any particular author can be published in one issue of the journal. Publication is free of charge.

Review of the scientific supervisor should be attached to the Articles written by post-graduate students and candidates of sciences.

The structure of the article

The first page of the article should contain the following information *in the Russian and English languages*:

1. UDC.
2. Authors (Surname, Name, Patronymic).
3. Brief information about author(s): academic degree, academic status, position, place of employment/affiliation (full name according to the Charter), additional information, city, e-mail address, telephone number.
4. Name of the article.
5. Abstract to 1000 printed characters.
6. Keywords (5-10).
7. References.

During the writing of articles it is necessary to adhere to the following requirements

1. Articles are presented in MS Word format.
2. The Times New Roman is used for the text.
3. A font size — 14.
4. Between line spacing is 1,5.
5. Spacing in front of a paragraph is 1,25.
6. Text is printed with the following margins: 20 mm from all the sides.
7. Width text justification.
8. Hyphenless justification.
9. Italic, bold — are possible.
10. References to the literature sources are shown by figures in article text in square brackets. A list of references should be given in compliance with GOST P 7.0.5-2008.
11. Hyphen should be different from dash.
12. Dash and quotation marks should be the same in all the text.
13. No spacing between the paragraphs is allowed.
14. Figures are given in black-and-white format without shading and in WMF, EMF, CDR, AI, EPS; bitmap pictures — in TIFF, JPG format with resolution not less than 300 dpi (dots per inch) in real size.
15. Diagrams from MS Excel, MS Visio are given in black-and-white format.
16. Tables are created in Microsoft Word, Excel. If tables are presented in separate files, it should be pointed in the text where the table is to be placed.



Образец оформления рукописи A manuscript sample

Игнатова Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, ректор ГБОУ ВПО «Белгородский государственный институт искусств и культуры», г. Белгород

Ignatova Irina, Doctor of Pedagogy, Professor, Rector, Belgorod State Institute of Arts and Culture, Belgorod
bgiik@bgiik.ru

УДК/UDC 378.1(470.325)

ИННОВАЦИОННЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ: НЕОБХОДИМОСТЬ И АКТУАЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ

INNOVATIVE WAY OF DEVELOPMENT: THE NEED AND RELEVANCE IN THE REGIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION OF ARTS AND CULTURE

Для решения стратегических задач, стоящих перед современным региональным вузом искусств и культуры, необходим переход на инновационно-ориентированный путь развития, который предполагает создание новых научных направлений и технологий, становление и развитие научных и научно-исследовательских школ.

The article deals with the problem of solving the strategic problems facing modern regional educational institution of arts and culture. It is determined that innovative-oriented way of development is required. This way will create new scientific fields and technologies, the development of scientific and research schools.

Ключевые слова: инновационное развитие, профессиональное образование, сфера искусств и культуры, региональный вуз, подготовка кадров.

Keywords: innovative development, vocational education, sphere of culture and arts, regional educational institution, personnel training.

Материалы высылать на e-mail magazine@krirpo.ru

После принятия положительного решения о публикации автору для получения авторского экземпляра необходимо перечислить 450 руб. (с учетом НДС (10%)) по указанным реквизитам. Отсканированную квитанцию об оплате отправить на magazine@krirpo.ru и указать адрес, по которому отправить журнал.

Банковские реквизиты:

ИНН 4205041252, КПП 420501001

УФК по Кемеровской области (ГБУ ДПО «КРИПО», л/с 20396УО1990)

Банк отделение Кемерово, г. Кемерово

Расчетный счет 40601810300001000001

БИК 043207001, ОКТМО 32701000

КБК 0000000000000000000130 (доходы от платных услуг)

Ректор Руднева Елена Леонидовна, действует на основании Устава

Articles are presented in electronic format via e-mail magazine@krirpo.ru

After positive decision concerning publication, in order to get author's copy 450 roubles should be sent according to the requisites. Scanned copy of the payment receipt should be sent via e-mail magazine@krirpo.ru. Point out an address to which the journal should be send.

Banking details:

TIN 4205041252, RRC 420501001

Recipient: Directorate of the Federal Treasury for the Kemerovo region (KRIRPO, client account 20396УО1990)

Beneficiary bank: Main Settlement and Encashment Center, Bank Kemerovo branch, Kemerovo

Settlement account: 40601810300001000001

Russian Central Bank identifier code: 043207001

ОКТМО (Russian Classification of Territories of Municipal Formations) 32701000

Budgetary classification code 0000000000000000000130 (income from paid services)

Rector Rudneva Elena Leonidovna, acts in accordance with the Charter of the institute

Ф.СП-I	АБОНЕМЕНТ на <u>газету</u> 41931 (индекс издания)																
	«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ»																
	(наименование издания)										<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Количество комплектов</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">1</td> </tr> </table>		Количество комплектов	1			
	Количество комплектов	1															
	на 2016 год по месяцам:																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12					
	Куда		(почтовый индекс)				(адрес)										
Кому																	
(фамилия, имя, отчество)																	
ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА																	
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; height: 30px;"></td> <td style="width: 33%;"></td> <td style="width: 33%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">ПВ</td> <td style="text-align: center;">место</td> <td style="text-align: center;">литер</td> </tr> </table>						ПВ	место	литер	на <u>газету</u> 41931 (индекс издания)			«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ»					
ПВ	место	литер															
(наименование издания)																	
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">стоимость</td> <td style="width: 50%;">Количество комплектов</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">подписки</td> <td style="padding: 2px;">___ руб. __ коп.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">переадресовки</td> <td style="padding: 2px;">___ руб. __ коп.</td> </tr> </table>		стоимость	Количество комплектов	подписки	___ руб. __ коп.	переадресовки	___ руб. __ коп.	1									
стоимость	Количество комплектов																
подписки	___ руб. __ коп.																
переадресовки	___ руб. __ коп.																
на 2016 год по месяцам:																	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12						
Куда	(почтовый индекс)																
(адрес)																	
Кому																	
(фамилия, имя, отчество)																	

Подписку на научно-образовательный журнал «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ» можно оформить по Объединенному каталогу «Пресса России». Вы можете оформить подписку на 2016 г. в любом отделении связи. Журнал выходит четыре раза в год. Стоимость одного экземпляра — 450 руб. Стоимость полугодовой подписки — 900 руб. Стоимость годовой подписки — 1800 руб. Цены указаны с учетом НДС (10%). Подписной индекс: 41931.

Для оформления подписки через почтовое отделение необходимо:

1. Вырезать бланк подписного абонемента.
2. Вписать свою фамилию и адрес доставки журнала.
3. Готовый абонемент можно использовать для оформления подписки в любом отделении связи.

**По всем вопросам можно обращаться по телефону в Кемерове:
8 (3842) 37-81-64 (Кузнецова Ирина Юрьевна)
If you have any question, you can call: +7 (3842) 37-81-64 (Kuznetsova Irina)**

Над номером работали:
Редактура: И. Ю. Кузнецова, Н. А. Жук, О. В. Баталова, А. Е. Леванова
Компьютерная верстка и дизайн: Е. В. Зейц
Печать: А. В. Богданов

Подписано в печать 25.03.2016
Формат 60х84%. Бумага офсетная. Гарнитура Europe
Печать офсетная. Усл. печ. л. 22,04. Тираж 1000 экз. Заказ № 431
Дата выхода в свет 30.03.2016

Адрес редакции:
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38А
Телефоны: (3842) 31-09-72, (3842) 37-85-19
E-mail: **krirpo@krirpo.ru, magazine@krirpo.ru**
Сайт: **krirpo.ru/prof-obr/**

Адрес издателя:
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38А

Издатель и распространитель: ГБУ ДПО «КРИПО»

Отпечатано в типографии ГБУ ДПО «КРИПО»
650070, Российская Федерация, Кемеровская область,
г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38А