



НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
3–4 (16–17) / 2013**



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

**Scientific and theoretical journal
3–4 (16–17) / 2013**

ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ
НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

Научно-теоретический журнал
Издается с 2009 года
Выходит 4 раза в год

№ 3–4 (16–17) 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

- Савинова Л. Ф.** Современные модели повышения квалификации: опыт, проблемы, перспективы.....5
Скрипова Н. Е. Аксиологический потенциал личности как педагогический феномен.....13
Примакова В. В. Влияние образовательных реформ 90-х годов XX века на развитие системы последипломного педагогического образования в Украине18

Гипотезы, дискуссии, размышления

- Зуева Ф. А.** Проектная деятельность как средство учебно-педагогического взаимодействия в образовательном процессе25
Нагаева И. А. Сетевое обучение: становление и перспективы развития.....31
Касиманова Л. А. Влияние социально-культурной среды на систему повышения квалификации педагогов-хореографов38
Мальцева Л. В. Реализация системы изучения этнохудожественной культуры казаков Кубани.....44

Исследования молодых ученых

- Костюкова А. П. , Костюкова Т. П.** Технология структурного анализа и проектирования – моделирование систем андрагогического образования.....50
Попова И. Н. Повышение квалификации педагогов в области теории и методики воспитания57
Подлиняева О. А. Особенности формирования и развития ИКТ-компетентности учителей общественно-гуманитарных дисциплин в системе последипломного образования Сумской области63
Кахаров А. С. Индивидуальная методическая система преподавателя в колледже.....69
Алгаев А. Н. Коммуникативная мобильность педагога-психолога..76

Современная школа

- Кузнецова И. Ю., Апухтина А. Г.** Особенности создания образовательной среды, способствующей развитию субъективной позиции педагога.....83
Беленко С. И. Анализ информационно-исследовательской компетентности преподавателя вуза в системе повышения квалификации89
Мирнова М. Н. Компетентностный подход к подготовке современного учителя биологии95
Долгушина Т. Н. , Юревич С. Н. Профессиональное самоопределение как компонент профессионального становления личности.....101
Камышин В. В. Разработка методических рекомендаций для педагогов по интегральной оценке академической и интеллектуальной одаренности обучающихся108

- Сведения об авторах**119
Правила оформления статей для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»122

Главный редактор

В. Н. Кеспилов, д-р пед. наук, доцент,
Заслуженный учитель РФ

Зам. главного редактора

Д. Ф. Ильясов, д-р пед. наук,
профессор, член.-корр. РАЕ

Редакционная коллегия:

Н. Ю. Андреева, к. психол. наук
С. И. Беленцов, д-р пед. наук
С. А. Дочкин, д-р пед. наук
Л. В. Занина, д-р пед. наук
Г. М. Казакова, д-р культурологии
А. В. Кисляков, к. пед. наук
Н. А. Криволапова, д-р пед. наук
В. М. Кузнецов, к. ист. наук
В. Н. Максимова, д-р пед. наук
Н. Г. Маркова, д-р пед. наук
Н. Г. Милованова, д-р пед. наук
И. М. Никитина, к. пед. наук
А. Г. Обоскалов, к. пед. наук,
отличник народного просвещения РФ
И. В. Резанович, д-р пед. наук
Л. Я. Рубина, д-р филос. наук
Н. В. Самсонова, д-р пед. наук
М. И. Солодкова, отличник народного просвещения РФ
А. А. Тараданов, д-р социол. наук
А. В. Щербаков, к. пед. наук
Г. В. Яковлева, к. пед. наук
Н. У. Ярычев, д-р пед. наук
Редакционно-издательская группа:
М. Ю. Держинская
И. М. Никитина
Н. А. Лазариди
Е. В. Бенко
П. В. Федоров

Адрес редакции:

454091, г. Челябинск,
ул. Красноармейская, 88
ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования»
<http://www.ipk74.ru>
e-mail: ipk_journal@mail.ru

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-38201 от 26.09.09
ISSN 2076-8907
Подписано в печать 18.12.2013
Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 14,88
Тираж 150 экз. Заказ 24

ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». 454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88

© ГБОУ ДПО ЧИППКРО, 2013

**CHELYABINSK INSTITUTE
OF RETRAINING AND IMPROVEMENT
OF PROFESSIONAL SKILL OF EDUCATORS
SCIENTIFIC SUPPORT
OF A SYSTEM OF ADVANCED TRAINING**

**Scientific and theoretical journal
Published since 2009
Publication frequency is 4 issues per year**

№ 3–4 (16–17) 2013

CONTENTS

Scientific reports

- Savinova L. F.** Modern models of professional development: experience, problems, prospects 5
Skripova N. E. Axiological potential of personality as pedagogical phenomenon 13
Primakova V. V. Influence of the education reforms in 90s of the 20th century on the teachers' postgraduate education system development in Ukraine 18

Hypotheses, discussion, reflection

- Zueva F. A.** Project activities as a means of educational and pedagogical interaction in educational process 25
Nagaeva I. A. On-line learning: formation and prospects for the development 31
Kasimanova L. A. The influence of the socio-cultural environment on the system of professional development of the choreography teachers 38
Mal'tseva L. V. Implementation of the study on Kuban cossacks' ethnoart culture 44

Young researchers

- Kostyukova A. P., Kostyukova T. P.** Modelling of andragogical education systems by means of structured analysis and design technique 50
Popova I. N. Teachers' professional development in the field of theory and methods of upbringing 57
Podlinyaeva O. A. Features of humanities teachers' ICT competency development in the postgraduate education system of Sumy region. .63
Kakharov A. S. Individual methodological system of college teacher 69
Algaev A. N. Communicative mobility of educational psychologist 76

Modern school

- Kuznetsova I. U., Apukhtina A. G.** Features of creation learning environment contributing teacher's subject position development 83
Belenko S. I. Analysis of the research competence of HEI (Higher Education Institution) academic staff in the professional development system 89
Mirnova M. N. Competence-based approach to preparation of the modern teachers of biology 95
Dolgushina T. N., Yurevich S. N. Professional self-determination as a component of professional growth 101
Kamyshin V. V. Methodological recommendations for teachers for integral assessment of pupils' academic and intellectual giftedness 108

- Information about the authors** 119
Requirements to Text Format for Publication in the Scientific and Theoretical Journal "Scientific Support of a System of Advanced Training" 122

Chief editor

V. N. Kespikov, Doctor of Pedagogy, docent, Honored teacher of Russia

Deputy chief editor:

D. F. Ilyasov, Doctor of Pedagogy, Professor, Corresponding member of Russian Academy of Natural Science

Editorial board:

N. Y. Andreeva, Candidate of Psychology
 S. I. Belentsov, Doctor of Pedagogy
 S. A. Dochkin, Doctor of Pedagogy
 L. V. Zanina, Doctor of Pedagogy
 G. M. Kazakova, Doctor of Cultural Studies
 A. V. Kislyakov, Candidate of Pedagogy
 N. A. Krivolapova, Doctor of Pedagogy
 V. M. Kuznetsov, Candidate of History
 V. N. Maksimova, Doctor of Pedagogy
 N. G. Markova, Doctor of Pedagogy
 N. G. Milovanova, Doctor of Pedagogy
 I. M. Nikitina, Candidate of Pedagogy
 A. G. Oboskalov, Candidate of Pedagogy, Excellent of Public Education
 I. V. Rezanovich, Doctor of Pedagogy
 L. Ya. Rubina, Doctor of Philosophy
 N. V. Samsonova, Doctor of Pedagogy
 M. I. Solodkova, Excellent of Public Education
 A. A. Taradanov, Doctor of Sociology
 A. V. Shcherbakov, Candidate of Pedagogy
 G. V. Yakovleva, Candidate of Pedagogy
 N. U. Yarychev, Doctor of Pedagogy

Editorial and Publishing group:

M. Yu. Derzhinskaya
 I. M. Nikitina
 N. A. Lazaridi
 E. V. Benko
 P. V. Fedorov

Editorial:

454091, Chelyabinsk,
 Krasnoarmeyskaya st, 88
 "The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators"
<http://www.ipk74.ru>
 e-mail: ipk_journal@mail.ru

Certificate of registration of the media
 SP № ФС 77-38201 (26.09.09)
 ISSN 2076-8907

"The Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators".
 454091, Chelyabinsk,
 Krasnoarmeyskaya st, 88

Научные сообщения

УДК 378.091.398

Современные модели повышения квалификации: опыт, проблемы, перспективы

Л. Ф. Савинова

Modern models of professional development: experience, problems, prospects

L. F. Savinova

Аннотация. В статье проанализированы исследования отечественных и зарубежных ученых по проблеме повышения качества обучения педагогов средствами системы повышения квалификации. Представлены наиболее перспективные модели повышения квалификации за рубежом, в странах Содружества и в России и инновационные задачи, решение которых необходимо для развития системы дополнительного профессионального образования педагогов. Раскрывается опыт региональных институтов повышения квалификации России. На примере Ставропольского края в статье рассматриваются перспективы использования моделей подготовки педагогов-исследователей и обучения на рабочем месте. Описан опыт моделирования в региональной системе повышения квалификации работников образования. Акцентировано внимание на школе педагога-исследователя, представленной как сложная и открытая система. Приведены примеры результативности функционирования школы педагога-исследователя в развивающейся образовательной системе региона и изложена авторская позиция.

Abstract. The article analyzes studies of domestic and foreign scientists on the problem of improving the teachers training quality by means of professional development system. The most perspective models of professional training abroad, in CIS

Countries and in Russia and innovative tasks, solution of which is necessary for the development of teacher's additional professional education system, are represented. Article reveals experience of Russian regional professional development institutions. Case study of Stavropol Krai shows the perspectives on the use of models of teacher-researchers training and workplace learning. The experience of modeling in the regional teachers' professional development system is described. Attention was focused on the teacher-researcher's school, which is presented as a complex and open system. The author provides examples of the efficient functioning of the teacher-researcher's school in developing regional educational system and states his own position.

Ключевые слова: традиционная модель повышения квалификации, инновационная модель повышения квалификации, модель подготовки педагога-исследователя, модель обучения на рабочем месте, способы формирования содержания повышения квалификации.

Key words: traditional model of professional development, innovative model of professional development, model of the teacher-researcher's training, model of workplace learning, ways of forming the content of professional development.

Интеграция науки и производства обусловила прямую зависимость конкурентоспособно-

сти страны на мировом рынке от научных достижений и качества подготовки ее специалистов. В общей стратегии инновационного развития страны как никогда ранее востребован педагог, быстро реагирующий на изменения, происходящие в обществе, мобильный, способный участвовать в инновационной деятельности, критически мыслить, умеющий ориентироваться в нестандартных ситуациях, стремящийся к непрерывному личностному и профессиональному росту. В этом контексте возрастает актуальность разработки принципиально новых моделей повышения квалификации педагогических кадров. Вслед за С. Г. Вершловским считаем, что традиционная модель обучения, в рамках которой «обучающийся педагог рассматривается как программируемый элемент образовательной системы, не имеющий свободы выбора, реальных возможностей самореализации» [1, с. 20], не отвечает потребностям времени. Как справедливо отмечают Л. Н. Хурторская, А. В. Хурторской, необходим иной тип педагога, «способный адаптироваться к изменениям окружающей жизни, а не подчиняться обстоятельствам действительности» [2, с. 297]. Новый тип педагога предполагает и иную модель повышения квалификации, которую С. Г. Вершловский называет инновационной, поскольку она «становится способом жизнедеятельности, способствующим развитию профессиональной компетентности и общей культуры специалиста на протяжении всей его жизни. Тем самым она обеспечивает становление нового качества педагогической и социальной реальности» [1, с. 25].

Следует отметить, что не только в России, но и за рубежом идет поиск качественно новых подходов к организации повышения квалификации педагогов. В конце прошлого и начале XXI века инновационные процессы в западных странах характеризуются двумя основными направлениями: интенсификацией и реструктуризацией. Е. Г. Полупанова относит к западным странам Англию, Канаду и США. По мнению ученого, выбор этих стран в первую очередь обусловлен тем, что «исследователи англоязычного мира внесли фундаментальный вклад в теоретико-методологическую разработку обучения педагогов в период поствузовского образования» [3, с. 121].

Характерной чертой педагогических взглядов западных ученых-теоретиков (Д. Кидд, Ка-

нада), М. Ноулз (США), П. Джарвис (Англия) и др.) является их ориентир на опережение. В этом контексте представляется ценным подход к подготовке учителя как на вузовском, так и на поствузовском этапах профессиональной деятельности, определяющий позицию учителя в роли вечного ученика, который должен уметь проводить собственную профессиональную деятельность в соответствии с требованиями времени, непрерывно повышая свой профессиональный уровень; быть готовым самостоятельно вносить изменения, быстро и эффективно реагируя на вносимые перемены и новые вызовы» [3, с. 125]. Педагогическая лексика обогащается новым термином «интерактивный профессионализм» (interactive professionalism). Устойчивой чертой западной педагогики становится проблема формирования учителя-лидера «возвышенной концепции учительства» [4, с. 313]. В то же время следует отметить, что оформленной, в полном объеме системы обучения нет, идет лишь процесс ее научного осмысления.

Отечественный исследователь В. Б. Гаргай выделил три наиболее эффективные модели повышения квалификации педагогов на Западе: лично ориентированная, профессионально ориентированная, проблемно-ориентированная [5, с. 11]. Так, лично ориентированная модель направлена на раскрытие личностных ресурсов педагогов; профессионально ориентированная адаптирует педагогов к требованиям социума; проблемно-ориентированная выдвигает на первый план задачу изменения мыслительных способностей учителя в процессе непрерывного решения многообразных проблем школьной жизни. На наш взгляд, данная классификация представляет собой точку зрения ученого и имеет право на существование. В то же время не считаем ее исчерпывающей и достаточно полной, поскольку данная классификация не включает андрагогическую модель, разработанную М. Ноулзом. Сутью этой модели является активная, ведущая роль самого обучающегося. В данной модели учитываются также опыт обучающегося и его самосознание [4, с. 152]. Как видим, в андрагогической модели внимание акцентируется на создании образовательной среды, обеспечивающей решение профессиональных задач. Андрагогическая модель обучения разрабатывается и отечественными

учеными (С. Г. Вершловский, М. Т. Громкова, С. И. Змеев и др.). По мнению С. Г. Вершловского, в ней «подчеркивается значимость не только результата образования, но и самого процесса: совершенствование образовательных технологий, адекватных возрастным и социально-психологическим особенностям педагогов как взрослых» [1, с. 27].

На основе анализа теоретических источников (Г. А. Андреева [6], Н. А. Бирюкова [7], В. Г. Гаргай [5], И. В. Жуковский [8], З. А. Малькова [9] и др.) выделены наиболее эффективные проекты и направления повышения квалификации педагогов на поствузовском этапе профессиональной деятельности в развитых странах мира. Это: партнерская программа сотрудничества учреждений высшего и среднего образования с ориентацией на эффективные методики преподавания (США), межшкольные и внутришкольные формы подготовки в специализированных курсах и семинаров в соответствии с социальным заказом школы, школы учителя-лидера (Англия), распространение эффективных образовательных технологий и публикация ценного опыта в центре педагогической информации всех уровней (Франция).

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что общие тенденции в поиске эффективных моделей и направлений повышения квалификации педагогов в развитых странах мира заключаются в следующем: 1) разрабатываются теоретические основы перехода к созданию общетеоретической концепции качества повышения квалификации учителей, позволяющей достигать наилучших результатов в обучении учащихся; 2) предпринимается активный поиск эффективных моделей обучения, основу которых составляют инновационные проекты разного уровня. Наиболее важные, как отмечает Е. Г. Полупанова, имеют ориентацию на реструктуризацию и интенсификацию [10, с. 125]. В контексте первого подхода подготовка учителей осуществляется университетами, при этом акцент делается на школе как первичном звене изменений в совершенствовании дальнейшего профессионального роста учителя. В контексте интенсификации на первый план выдвигается стратегическое вмешательство государства в дело подготовки педагогических кадров, стандартизация, перестройка знания; фокусируется внимание на конечном продукте

(качество подготовки и ресурсы). В обучении превалирует интенсивный подход, получают развитие прогрессивные технологии, большинство из которых направлено на исследовательскую, проектную деятельность. Результаты проделанной работы обсуждаются на конференциях, модели обучения педагогов соотносятся с реальностью и требованиями школьной жизни, внимание акцентируется на подготовке лидеров образования.

Анализ теоретических источников и сложившейся практики позволяет утверждать, что на постсоветском пространстве (в России, в странах Содружества) в исследуемом направлении накоплен ценный опыт. Так, в учебном пособии казахстанских ученых «Модели обучения для профессионального роста» [10] представлены четыре инновационные разновидности модели обучения на рабочем месте: «Само-развитие», «Деятельное обучение», «Само-оценка и оценка окружающими», «Структурированное групповое обучение». Перечисленные модели функционируют в учреждениях дополнительного профессионального образования Республики Казахстан и школах, работающих на основе концепции обучающей организации, в соответствии с которой обучение поощряется как источник новых идей, возможностей и нововведений, а также изменений, которые могут выйти за пределы осуществляемых в данный момент стратегий и политики [10, с. 9]. Концепция обучающейся организации – это базовая философия, в соответствии с которой обучение поощряется как источник стратегических перемен, конкурентного преимущества и будущего мастерства. Инструментом управления во всех четырех разновидностях модели обучения на рабочем месте являются две взаимосочетающиеся и взаимодополняемые технологии – технология критического мышления и кооперативного обучения [10, с. 5].

Технология развития критического мышления, известная нам, прежде всего, как технология К. С. Меридит, Д. Л. Стилл, Ч. Тэмпла «Развитие критического мышления через чтение и письмо», потребовала от организаторов включения заданий в процесс обучения, отражающих триаду задач образовательной модели ERR: побуждение – работа с новой информацией, ее осмысление – рефлексия (Evocation – Realization of Meaning – Reflection).

Первый этап образовательной модели ERR направлен на вовлечение каждого участника занятия на актуализацию того, что он знает по данной теме, в анализ собственных знаний и представлений по теме, которая в дальнейшем будет детально разбираться. Целью этого этапа является также пробуждение интереса, создание психологических условий для связи новой информации со старой. Вторым этапом структуры для развития мышления является работа с новой информацией. Это этап познания. Третий этап в структуре – этап размышления (рефлексия). На этом этапе начинается выражение мысли через вновь усвоенные понятия и информацию, создается личностное понимание содержания.

Технология кооперативного обучения (модели Д. Дансеро и Р. Славина), базирующаяся на принципах обучения в сотрудничестве с коллегами и отношением к ошибке, как «жемчужине процесса учения, стимулирует процессы развития новых идей, формирует умение жить с другими и умение работать в команде. Традиционной системой повышения квалификации педагог был приучен разрабатывать и проводить свои уроки в одиночку, лично оценивать успехи и ошибки учеников. Переход к сотрудничеству требует изменения многих привычек, мировоззренческих позиций, алгоритмов мышления и действия, изменения во взглядах на проблему распределения власти и ответственности педагогическом процессе. Модели и технологии, используемые в системе повышения квалификации педагогов Республики Казахстан, на наш взгляд, представляют интерес и для российской системы дополнительного профессионального образования работников образования [10, с. 6].

В отечественной системе повышения квалификации, как и во всем мире, происходит переоценка содержания обучения, организации образовательного процесса, моделей обучения. Существенным мы считаем мнение С. Г. Вершловского о конструировании содержания обучения в системе повышения квалификации на основе андрагогического подхода, в соответствии с которым «...фокус познания смещается с социальных структур и наводится на человеческую индивидуальность, на субъективность специальных областей, групп и прежде всего на субъективность личностей [1, с. 9]. В этом кон-

тексте содержательная база курсов повышения квалификации переориентируется на принципы фундаментальности, концептуализации, проблематизации и диалогизации.

Данные принципы определяют знания как средство, способствующее личностному росту субъектов образовательного процесса. Учет этих принципов влечет за собой изменение личности самого обучающегося как субъекта повышения квалификации: деформирование, переформирование, перестраивание профессиональной деятельности личности. Эти изменения породили новые цели и задачи системы повышения квалификации: обращенность образовательного процесса к наличествующей индивидуальной системе слушателя, вовлеченность его в полноценное проживание образовательных ситуаций; преобразование, совершенствование уже имеющихся профессиональных качеств; ценностно-смысловое согласование позиций и деятельности всех субъектов образовательного процесса. Следует отметить, что важнейшим критерием отбора содержания обучения в новых моделях повышения квалификации становятся не только (и не столько) новизна, полезность для каждого конкретного обучающегося, сколько направленность на профессиональное развитие педагога, которое предполагает учет: а) личностных особенностей обучающихся; б) особенностей образовательной системы, в которой работает обучающийся; в) особенностей образовательной системы, в которой осуществляется повышение квалификации.

Существуют три подхода к формированию содержания повышения квалификации. Первый способ предполагает, что содержание образования полностью формируется организаторами, т. е. обучающими. Второй – содержание заказывают педагоги, планирующие обучаться в системе повышения квалификации. Третий – содержание формируется усилиями обучающихся и обучающихся. Первый способ мы относим к традиционной модели повышения квалификации, два других способа в большей степени характерны для инновационной модели. В качестве примера по второму способу проектирования содержания обучения приведем модель, используемую Воронежским институтом повышения квалификации и переподготовки работников образования. Содержание курсов по-

вышения квалификации в соответствии с этой моделью формируется на основе выявленных в процессе специально организованного изучения профессиональных затруднений педагогов. Профессиональные затруднения классифицируются и объединяются в группы по признаку схожести (одинаковости). По форме содержание организуется в виде небольших по времени модулей. Помимо учебной программы, разработчики готовят учебно-методический комплект, содержащий подробные разъяснения для обучающихся по самостоятельному овладению содержанием каждого модуля [11, с. 110]. На наш взгляд, данная модель формирования содержания образования с учетом профессиональных затруднений является продуктивной для педагогов-инноваторов. В этом варианте обучающиеся становятся полноценными соавторами обучающихся.

Примером третьего способа организации содержания образования является модель образования (Тамбовская область), ориентированная на инновационное развитие экономики. Институтом повышения квалификации работников образования Тамбовской области разработана и апробирована программа курсов повышения квалификации «Сопровождение инновационных процессов в образовании» [12]. Организованные по данной проблеме курсы повышения квалификации получили высокую оценку слушателей: в качестве достоинств программы были названы актуальность, ориентированность на практику, учет реальных потребностей слушателей. Для научно-методического сопровождения программы разработан кейс «Инновационные процессы в образовании» [11, с. 9]. Ценный опыт апробации в учебном процессе инновационных моделей обучения педагогов накоплен и в других субъектах Российской Федерации: Волгоградской, Ростовской областях, Краснодарском крае, в Москве и Санкт-Петербурге. Как и за рубежом, в отечественной системе повышения квалификации особое внимание уделяется исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности педагогов. Причем в этом направлении существуют разнообразные формы: педагогические исследовательские экспедиции (г. Геленджик Краснодарского края), научные школы педагогов «Акме» (г. Москва), школа педагога-исследователя (г. Ставрополь) и т. д. [11].

Под руководством автора настоящей статьи в течение двух лет (2007, 2008 гг.) в Ставропольском краевом институте повышения квалификации работников образования (ныне Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования) реализовывалась двухкомпонентная модель подготовки педагога-исследователя, включающая методологический (концептуальный) и практический (дидактико-методический) уровни. На методологическом уровне она содержит концептуальные положения, отражающие цели моделирования, задачи и условия реализации модели. На практическом уровне инновационная система рассматривается как постановка педагогических задач и разработка дидактического процесса, обеспечивающего их решения. Модель развития исследовательской компетенции педагога-исследователя построена на основе анализа сложившегося состояния системы педагогического образования в Ставропольском крае, накопленных традиций, особенностей кадрового потенциала региона. В рамках данной модели функционировала школа педагога-исследователя. Опыт этой школы систематизирован и обобщен в статье автора «Школа педагога-исследователя как фактор совершенствования профессиональной компетентности учителя в системе повышения квалификации» [13]. В числе качественных показателей в экспресс-опросах (2011, 2013 гг.) приводятся такие данные: из 20 слушателей школы восемь защитили кандидатские диссертации (двое по общей педагогике, истории педагогики и образования и шесть по теории и методике профессионального образования), четверть обучающихся стали победителями приоритетного национального проекта «Образование», все двадцать человек имеют научные статьи, большинство из которых опубликованы в сборниках международных и всероссийских научно-практических конференций и в журналах, рекомендованных для публикации ВАК Минобрнауки РФ [13, с. 105]. Но самое главное достижение педагогов-исследователей школы заключается не в получении ученых степеней и званий, а в том реальном вкладе, который внесли ее слушатели в процесс обновления региональной системы повышения квалификации. В этом контексте важной является мысль О. Ю. Грезневой, отме-

тившей, что «открытость идеям и влияниям есть фактор развития научной школы, без чего она не может избежать догматизма» [14, с. 24]. По инициативе слушателей школы в крае созданы мастер-классы, внедрены инновационные модели обучения, разработаны учебные пособия.

Так, некоторые обучающиеся в своих опытно-экспериментальных исследованиях апробировали модель обучения на рабочем месте: И. А. Подорога по теме «Профессиональный рост персонала как фактор повышения качества образования в учреждениях среднего профессионального образования (2009–2010 гг.)», К. А. Тоторкулова «Педагог современного образовательного учреждения: проблемы гражданского воспитания подрастающего поколения средствами национальных традиций» (2010–2011 гг.), Г. А. Сафарова «Активная позиция педагога-инноватора как фактор развития инновационных процессов в школе» (2011–2012 гг.). В экспериментальном режиме доказана ее эффективность для получения максимальных результатов педагогов в профессиональной деятельности [13, с. 103].

Модель обучения на рабочем месте предполагает организационные изменения в проведении учебного процесса: уменьшение количества лекций; увеличение доли комбинированных занятий, практикумов, самостоятельных работ слушателей, способствующих приобретению ими новых компетенций (в числе которых проектировочная компетенция); осмысление педагогами новых ситуаций, тренировка умений их разрешать; формирование потребности и умения действовать в инновационном режиме; обучение работе в команде.

При этом содержание обучения представлено в задачной форме разработки различных проектов. В отличие от традиционного курсового обучения, где слушатели получают знания в готовом виде или ограничиваются репродуктивными действиями, корпоративное обучение на основе педагогического проектирования предполагает не только использование нестандартных решений, но и находить способы разрешения проблемных ситуаций личностно-значимых для педагогов экспериментальных школ; видеть и анализировать проблемные ситуации, вычислять проблемы и задачи. Основой решения задач такого рода является сочетание

анализа и интуиции. Реализация системы творческо-поисковых задач способствует восхождению педагогов на более высокие ступени профессионализма.

И еще одно преимущество обучения на рабочем месте – это закрепление полученных умений, формирование потребности осуществления нового качества образования. В целом модель обучения на рабочем месте позволяет корректировать учебный план с учетом пожеланий педагогов, а также прогнозировать возможные изменения в структуре и содержании учебного процесса, оперативно и целенаправленно использовать педагогические инновации.

Таким образом, модель обучения на рабочем месте является персонифицированным обучением. В нашем понимании персонифицированное обучение представляет собой специально организованную совместную деятельность преподавателей и слушателей в рамках учебного процесса, направленную на профессиональное развитие личности.

Предпринятый анализ не исчерпывает проблему поиска продуктивных моделей повышения квалификации как предмета педагогического исследования, но ее рассмотрение представляется чрезвычайно важной и интересной для подготовки педагогических кадров на поствузовском этапе профессиональной деятельности в современных условиях.

Библиографический список:

1. Вершловский С. Г. От повышения квалификации к постдипломному педагогическому образованию // *Андрагогика постдипломного педагогического образования : научно-методическое пособие* [под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской]. – СПб. : СПбАППО, 2007. – С. 6–33.
2. Хуторская Л. Н., Хуторской А. В. Компетентностный подход к моделированию последипломного образования // *Компетенции в образовании. Опыт проектирования : сб. науч. тр.* [под ред. А. В. Хуторского]. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 297–300.
3. Полупанова Е. Г. Инновации в педагогическом образовании на Западе // *Педагогика*. – 2007. – № 8. – С. 121–126.
4. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике. – Ростов н/Д. : ИПОПИЮФУ, 2009. – 328 с.

5. Гаргай В. Б. Уровни профессионального мастерства учителя и способы обучения при повышении квалификации работников образования на Западе (на материале США) // Методист. – 2004. – № 6. – С. 11–13.
 6. Андреева Г. А. Инновационные процессы в содержании педагогического образования Англии // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 97–102.
 7. Бирюкова Н. А. Организация профессионального развития учителя: опыт США // Методист. – 2005. – № 5. – С. 5–8.
 8. Жуковский И. В. Информационное обеспечение учительских кадров во Франции // Инновации в образовании. – 2002. – № 3. – С. 34–40.
 9. Малькова З. А. Особенности организации педагогических научных исследований США // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 89–95.
 10. Жайтапова А. А., Исаева З. А., Тихомирова В. Г. Модели обучения для профессионального роста. – Алматы, 2004. – 60 с.
 11. Лукьянова М. И. Научная школа педагогов в системе повышения квалификации как новая форма активизации развития исследовательской деятельности педагогов // Инновации в образовании. – 2008. – № 5. – С. 31–42.
 12. Агаркова Е. И., Загребальная С. В. Инновационная деятельность в системе образования Тамбовской области // Методист. – 2009. – № 4. – С. 8–12.
 13. Савинова Л. Ф. Школа педагога-исследователя как фактор совершенствования профессиональной компетентности учителя в системе повышения квалификации // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2012. – № 2. – С. 100–106.
 14. Грезнева О. Ю. Научная школа как предмет педагогического исследования // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 22–26.
- References:**
1. Vershlovskiy S. G. From Professional Development to Postgraduate Education [Ot povysheniya kvalifikatsii k postdiplomnomu pedagogicheskomu obrazovaniyu]. *Andragogika postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: nauchno-metodicheskoe posobie* [Andragogy of Postgraduate Pedagogical Education]. – SPb, 2007. – P. 6–33.
 2. Khutorskaya L. N., Khutorskoy A. V. Competency-based Approach to Modeling of Postgraduate Education [Kompetentnostnyy podkhod k modelirovaniyu poslediplomnogo obrazovaniya]. *Kompetentsii v obrazovanii. Opyt proektirovaniya: sb. nauch. tr.* [Competences in Education. Design Experience: Collected Scientific Articles]. – Moscow, 2007. – P. 297–300.
 3. Polupanova E. G. Innovations in Teacher Education in the West [Innovatsii v pedagogicheskom obrazovanii na Zapade]. *Pedagogika*. – 2007. – № 8. – P. 121–126.
 4. Kukuev A. I. *Andragogicheskiy podkhod v pedagogike* [Andragogical Approach in Pedagogy]. – Rostov-on-Don, 2009. – 328 p.
 5. Gargay V. B. Levels of Professional Teachers Skills and Teaching Methods during Teachers Professional Development in the West (adapted from USA) [Urovni professional'nogo masterstva uchitelya i sposoby obucheniya pri povyshenii kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya na Zapade (na materiale SShA)]. *Methodist*. – 2004. – № 6. – P. 11–13.
 6. Andreeva G. A. Innovative Processes in the Content of Pedagogical Education in England [Innovatsionnye protsessy v sodержanii pedagogicheskogo obrazovaniya Anglii]. *Pedagogika*. – 2003. – № 6. – P. 97–102.
 7. Biryukova N. A. Organization of Teachers Professional Development: Experience of the USA [Organizatsiya professional'nogo razvitiya uchitelya: opyt SShA]. *Methodist*. – 2005. – № 5. – P. 5–8.
 8. Zhukovskiy I. V. Information Support of Teaching Staff in France [Informatsionnoe obespechenie uchitel'skikh kadrov vo Frantsii]. *Innovatsii v obrazovanii* [Innovations in Education]. – 2002. – № 3. – P. 34–40.
 9. Malkova Z. A. Features of the Organization of Pedagogical Scientific Research in the USA [Osobennosti organizatsii pedagogicheskikh nauchnykh issledovaniy SShA] // *Pedagogika*. – 2002. – № 6. – P. 89–95.
 10. Zhaytapova A. A., Isaeva Z. A., Tikhomirova V. G. *Modeli obucheniya dlya professional'nogo rosta* [Lerning Models for professional growth]. – Almaty, 2004. – 60 p.
 11. Luk'yanova M. I. Teachers Scientific School in the Professional Development System as a New Form of Intensifying the Development of Teachers Research Activities [Nauchnaya shkola pedagogov v sisteme povysheniya kvalifikatsii kak novaya forma aktivizatsii]

sii razvitiya issledovatel'skoy deyatelnosti pedagogov]. *Innovatsii v obrazovanii* [Innovations in Education]. – 2008. – № 5. – P. 31–42.

12. Agarkova E. I., Zagrebalskaya S. V. Innovation Activities in Education of Tambov Region [Innovatsionnaya deyatelnost' v sisteme obrazovaniya Tambovskoy oblasti]. *Methodist*. – 2009. – № 4. – P. 8–12.

13. Savinova L. F. School of Teacher-Researcher as a Factor of Improvement of Teacher's Professional Competence in Professional Development System [Shkola pedagoga-issledovatelya

kak faktor sovershenstvovaniya professional'noy kompetentnosti uchitelya v sisteme povysheniya kvalifikatsii]. *Obrazovanie. Nauka. Innovatsii. Yuzhnoe izmerenie* [Education. Science. Innovations. Southern Measurement]. – 2012. – № 2. – P. 100–106.

14. Grezneva O. Y. Scientific School as a Subject of Pedagogical Studies [Nauchnaya shkola kak predmet pedagogicheskogo issledovaniya]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical Education and Science]. – 2002. – № 4. – P. 22–26.

УДК 37.03

Аксиологический потенциал личности как педагогический феномен

Н. Е. Скрипова

Axiological potential of personality as pedagogical phenomenon

N. E. Skripova

***Аннотация.** В работе представлена целостная характеристика аксиологического потенциала педагога, проведен анализ публикаций по проблеме исследования. Дана характеристика аксиологического потенциала, под которым понимается многоуровневое интегративное динамическое новообразование, характеризующееся наличием устойчивой иерархии ценностных ориентаций, определяющих характер его профессиональной деятельности, стремление и готовность к трансляции ценностей культуры в жизнедеятельность образовательного учреждения, к обеспечению процесса приобщения обучающихся к ценностям. Освещаются вопросы развития аксиологического потенциала педагогов образовательного учреждения, обладающих субъективной ценностной системой, может быть достигнуто при определенных условиях, которые достаточно подробно описываются в статье. Рассматриваются основные аспекты аксиологизации образовательного процесса, его проекции в профессиональной деятельности учителя в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Установлено, что исследование общих педагогических закономерностей, конкретных тенденций и противоречий развития аксиологического потенциала личности педагога дает ключ к анализу и реконструкции образовательного процесса образовательного учреждения на основе аксиологического подхода.*

***Abstract.** The article presents integral characteristics of teacher's axiological potential; the analysis of related publications is carried out. The author considers characteristics of axiological potential which is understood as multilevel integra-*

tive dynamic psychological new formation, characterized by the presence of the value orientations hierarchy, determining the nature of its professional activities, willingness and readiness to transmit cultural values in educational institution activities, to ensure the process of inculcating values among pupils. The article highlights questions of the axiological potential development of teachers possessing subjective value system. The main aspects of the educational process axiologization, its projections in the teacher professional activities during the implementation of Federal State Educational Standards of the General Education are considered. It is defined that research of the general pedagogical regularities, specific trends and contradictions of the teacher axiological potential development provides the key to the analysis and reconstruction of educational institution educational process on the basis of the axiological approach.

***Ключевые слова:** аксиология, потенциал, ценностные ориентации, педагог, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.*

***Key words:** axiology, potential, value orientations, teacher, Federal State Educational Standards of the General Education.*

Появление новой образовательной парадигмы, которой является в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования парадигма нового образовательного результата, обусловлено важностью для современного человека, его адаптационных возможностей в социуме не только определенного объема знаний, но и постоянного их обновления, гибкого, самостоя-

тельного, творческого применения в различных жизненных и профессиональных ситуациях. Одним словом, одной из ведущих тенденций развития образовательной ситуации сегодня становится переход к ценностной парадигме, который подготовлен восхождением педагогической мысли к представлению образования как универсальной ценности. И особую значимость в данном процессе имеет аксиологизация образовательного процесса, участников образовательного процесса, в частности педагогов, поскольку их миссия состоит в приобщении обучающихся к ценностям культуры и трансляции в жизнедеятельность образовательного учреждения гуманистических идеалов. И, следовательно, от того, насколько развит аксиологический потенциал учителя, в значительной мере зависят его профессиональная жизнь и качество его профессиональной деятельности.

Далее приступим к рассмотрению обозначенной темы нашего исследования. Аксиологический потенциал личности учителя, как отмечает Г. А. Мелекесов, – «многоуровневое интегративное динамическое новообразование, характеризующееся наличием устойчивой иерархии ценностных ориентаций, определяющих характер его профессиональной деятельности, стремление и готовность к трансляции ценностей культуры в жизнедеятельность образовательного учреждения, к обеспечению процесса приобщения обучающихся к ценностям» [1, с. 126].

В частности ученый отмечает, во-первых, аксиологический потенциал личности – личностное образование, синтезирующее в себе совокупность ценностных ориентаций, обеспечивающее достижение жизненных целей.

Во-вторых, сущность процесса развития аксиологического потенциала личности учителя заключается в том, что это непрерывное движение, затрагивающее все подструктуры аксиологического потенциала личности и предполагающее его качественные изменения.

В-третьих, процесс развития аксиологического потенциала личности осуществляется в соответствии с его базисными характеристиками: историчность; доминантность; динамичность; устойчивость, интегративность; открытость; модальность (императивность); ненасыщаемость; креативность.

В-четвертых, системность ценностно-смыслового ядра, обеспечивающих его целостность, и включает иерархию ценностей, ценностных смыслов [1, с. 135].

Далее в контексте данного исследования считаем необходимым рассмотреть понятие «потенциал». Изучение словарно-энциклопедической [2; 3] и научной литературы [4; 5] позволяет дефиницию «потенциал» определить как междисциплинарное научное понятие, которое по-разному интерпретируется и представление о котором складывается из множества точек зрения, имеющих философский, социологический, психологический и педагогический контексты. Потенциал – (от латинского – сила) – в философии трактуется как источник, возможность, средство, запас, что может быть в действии использовано для решения какой-либо задачи, достижения определенной цели. Исследователи рассматривают эти качества как целостную совокупность. Отмечая, что потенциал личности – это интегральная целостность природных и социальных сил человека, обеспечивающая его субъектную потребность в самореализации и саморазвитии, ряд ученых одновременно уточняют, что структурно-содержательный план потенциала отражает комплекс способностей интеллекта, комплекс свойств креативности и комплекс личностных проявлений (эмоциональных, сознательных, волевых, поведенческих), но не сводится к ним [6; 7; 8]. А также исследователями акцентируется внимание на то, что вероятность проявления его зависит от личного стремления (целенаправленности) человека в полной мере реализовать свои возможности; от степени его внутренней свободы; от сформированности социального чувства (действенность, созидательность).

Таким образом, становление любого потенциального образования ученые рассматривают как многоуровневый процесс, в частности:

а) временный уровень развития потенциалов (прошлый, настоящий, будущий);

б) репродуктивный (воспроизведение ранее актуализированного уровня в свете новых созидательных задач);

в) продуктивный (изменение достигнутых результатов на более высокой основе, в соответствии с направлением «вектора эволюции общественного прогресса» [1; 5].

При этом исследователи уточняют, что на каждом следующем этапе уже сформированные способности входят в новый синтез с личностно-психологическими образованиями: интересами, потребностями, мотивами и т. п.

В большинстве случаев актуализация потенциальных образований личности осуществляется в процессе разрешения противоречий (между имеющимися условиями, ситуациями, интересами и намерениями личности; между представлениями личности о собственных возможностях и самой себе в целом и реалиями и т. п.).

Развитие взрослого человека ученые рассматривают как непрерывный процесс (К. А. Абульханова-Славская, В. К. Вилюнас, Б. С. Братусь, И. С. Кон, Ю. Н. Кулюткин, Н. И. Лапин, В. Ф. Моргун, Н. Ф. Ткачев, В. А. Ядов и др.). Данная концепция базируется на положении «О безграничности личностного развития человека, о развитии как основном способе существования личности, особенно на современном уровне общественно-исторического бытия» [4].

Взрослый человек качественно преобразует себя, обретая новые качества, изменяя себя и, в то же время, сохраняя свою цельность, следовательно, правомерно утверждение, что потенциал не есть изначально данное и неизменное образование. Развитие данного феномена есть объективный процесс, часть общего процесса развития личности.

Развитие аксиологического потенциала личности педагога предполагает качественные изменения в ценностном отношении к педагогической деятельности (формирование целостного и ценностного Образа педагогического мира, построенного на взаимосвязи аксиологии и инноватики), к самому себе (становление Образа «Я – педагог»), в педагогической деятельности (проектирование Образа педагогической деятельности). Это становится реальностью, если осваиваемые ценности придают познанию, сотрудничеству, творчеству и самореализации в деятельности ценностную ориентацию.

Следовательно, развитие аксиологического потенциала педагогов образовательного учреждения, обладающих субъективной ценностной системой, может быть достигнуто, если:

– в образовательном процессе образовательного учреждения предусмотрена актуализация ценностного содержания образования;

– в образовательной среде образовательного учреждения обеспечивается ценностное самоопределение педагога и обучающихся;

– реализована аксиологическая функция когнитивного, деятельностного, ценностно-смыслового, рефлексивного компонентов образования;

– внедрена пространственно-временная модель, отражающая логику развития аксиологического потенциала на следующих связанных между собой стадиях: адаптация, ориентация и персонализация;

– освоение фундаментальных знаний и современных информационных технологий базируется на интеграции интеллектуальных, коммуникативных и креативных умений педагога [1].

Следующим принципиально необходимым в концепции нашего исследования является рассмотрение понятия «аксиологизация». Рассмотрение научной литературы позволило нам определить, что под «аксиологизацией» Г. А. Меекесов понимает и «способ реализации аксиологического подхода в образовании, который оформился как ведущий методологический подход в педагогической науке», и «компонент гуманизации образования, поскольку в теории и в реальной практике она определяет состав и иерархию гуманистических ценностей образования, системообразующим элементом которых выступает человек как главная ценность», и «совокупность педагогических условий (факторов), способствующих развитию сущностных сил личности, возвышению потребностей, обогащению аксиологического потенциала», а также «это системы мер модернизации образовательного процесса, ведущих к усилению ценностно-смысловой направленности обучения и воспитания обучающихся» [9].

Суммируя сказанное, мы считаем, что аксиологизация – это процесс, соединяющий в себе обозначенные аспекты развития образовательной процесса образовательного учреждения, личности педагогов и обучающихся. Причем со стороны образовательного учреждения это процесс, раскрывающий резерв качества образования, а со стороны личности педагогов – результатом аксиологизации выступает развитие ценностного отношения обучающихся к познанию, к миру, к себе и другим в устойчивые значимые и жизненные ценностные ориен-

тации, обуславливающие поиск, оценку, выбор и проекцию своего жизненного пути.

Следовательно, от того, насколько развит аксиологический потенциал педагога, в значительной мере зависят его профессиональная жизнь и качество его профессиональной деятельности. Образование является основным каналом приобщения учителя к ценностям культуры, образования и профессии. Аксиологизация образования определяет состав и иерархию ценностей, которые не только придают направленность педагогической деятельности педагога, но определяет его взаимодействие с миром и с людьми. Благодаря своей ценностно-ориентирующей функции, образовательный процесс выводит педагогов в сферу мировоззренческого осмысления социальной и педагогической реальности, своих отношений с миром и с обучающимися. Положение о необходимости развития аксиологического потенциала педагога как сложного динамического образования, определяющего его сущностные силы, не может быть дополнено лишь тезисом о важности его приобщения к ценностям, направленность на которые составляет его ценностные ориентации, задающие критерии для оценки как социально-психологических и социально-педагогических явлений и процессов, так и результатов познавательной, преобразовательной и ценностно-ориентационной деятельности.

С учетом понимания операционного состава педагогического действия могут быть выделены следующие группы педагогических задач, ведущих к формированию определенных базовых педагогических умений:

– проводить анализ и постановку целей образовательного процесса по достижению личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ начального общего, основного общего и среднего общего образования: умения изучать личность обучающегося и ученический коллектив, формулировать образовательные цели, различающиеся масштабом, конкретностью, перспективой, проектировать этапы, ход процесса духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся;

– осуществлять психолого-педагогический анализ деятельности обучающихся и ее проектирование: умения анализировать природу, структуру, условия проявления личности, связь

между содержанием психической деятельности школьников и ее личностными, метапредметными и результатами – свойствами, качествами личности; продумать операционный состав, алгоритмы, организацию учебной деятельности обучающихся;

– проектировать собственные педагогические действия: умения конструировать и анализировать содержание учебного занятия (урок, практика, внеурочное занятие и др.) или мероприятия, их структуру и форму проведения, проектировать разнообразные формы педагогического общения с обучающимися, методы формирования планируемых (личностных, метапредметных и предметных) результатов, нравственного опыта, способы контроля за ходом образовательного процесса, в том числе духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся; воспринимать и анализировать целостную педагогическую ситуацию;

– реализовывать педагогический замысел: умения организаторские, коммуникативные, умения реализовывать в педагогической деятельности современные образовательные технологии по достижению планируемых результатов, корректировать и вовремя видоизменять форму педагогического воздействия, оперативно реагировать на вновь возникающие ситуации, находить эффективные и оптимальные педагогические решения и др.

Таким образом, исследование общих педагогических закономерностей, конкретных тенденций и противоречий развития аксиологического потенциала личности педагога дает ключ к анализу и реконструкции образовательного процесса образовательного учреждения на основе аксиологического подхода.

Библиографический список:

1. Мелекесов Г. А. Аксиологический потенциал личности будущего педагога: Становление и развитие : монография. – М. : МПГУ, 2002. – 256 с.

2. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / главн. науч. ред. и сост. С. Ю. Солодовников. – Мн. : МФЦП, 2002. – 1008 с.

3. Словарь философских терминов / научн. ред. проф. В. Г. Кузнецов. – М. : ИНФРА-М,

2007. – 16 (римские цифры) 731 с. – (Библиотека словарей «ИНФРА-М»).

4. Артамонова Е. И. Развитие духовной культуры учителя: теория и методика. – М. : МПГУ, 2000. – 126 с.

5. Рындак В. Г. Формирование творческого потенциала учителя / теория и диагностика. – М. : Ин-т теоретической педагогики и международных исследований в образовании, 1994. – 113 с.

6. Асмолов А. Г., Ягодин Г. А. Образование как расширение возможностей развития личности // Общее среднее образование России. – М., 1993. – С. 26–35.

7. Игонина Г. В. Ценностные ориентации учительства на феномен разных политических культур. Международный анализ : автореф. дис. канд. филос. наук. – Новосибирск, 2000. – 39 с.

8. Голованова Н. Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике / Н. Ф. Голованова // Педагогика, 2007. – № 10. – С. 38–47.

9. Мелекесов Г. А. Теория ценностей – методологическая основа аксиологизации образования в современном мире. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2001. – 49 с.

References:

1. Melekesov G. A. *Aksiologicheskii potentsial lichnosti budushchego pedagoga: Stanovlenie i razvitie: Monografiya* [Axiological Potential of the Future Teacher's Personality: Formation and Development]. – М. : MPGU, 2002. – 256 p.

2. *Bol'shoy entsiklopedicheskiy slovar': filosiya, sotsiologiya, religiya, ezoterizm, politekonomiya* [Great Encyclopedic Dictionary: Philosophy,

Sociology, Religion, Ezoterizm, Political Economy]. – MN : MFTsP, 2002. – 1008 p.

3. *Slovar' filosofskikh terminov* [Dictionary of Philosophical Terms]. – Moscow : INFRA-M, 2007. – 731 p.

4. Artamonova E. I. *Razvitie dukhovnoy kul'tury uchitelya: teoriya i metodika* [Development of the Teacher Spiritual Culture: Theory and Methods]. – Moscow : MPGU, 2000. – 126 p.

5. Ryndak V. G. *Formirovanie tvorcheskogo potentsiala uchitelya: teoriya i diagnostika* [Forming Teacher's Creative Potentia: Theory and Diagnostics]. – Moscow, 1994. – 113 p.

6. Asmolov A. G., Yagodin G. A. Education as Enhancement of Personality Development Opportunities [Образование как расширение возможностей развития личности]. *Obshchee srednee obrazovanie Rossii* [General Secondary Education of Russia]. – Moscow, 1993. – P. 26–35.

7. Igonina G. V. *Tsennostnye orientatsii uchitel'stva na fenomen raznykh politicheskikh kul'tur. Mezhdunarodnyy analiz : avtoref. dis. kand. filos. nauk* [Teaching Value Orientations to the Phenomenon of Different Political Cultures. International Analysis: Author's thesis]. – Novosibirsk, 2000. – 39 p.

8. Golovanova N. F. Approaches to Upbringing in Modern Domestic Pedagogy [Podkhody k vospitaniyu v sovremennoy otechestvennoy pedagogike]. *Pedagogika*. – 2007. – No 10. – P. 38–47.

9. Melekesov G. A. *Teoriya tsennostey – metodologicheskaya osnova aksiologizatsii obrazovaniya v sovremennom mire* [Theory of Values – Methodological Basis for the Education Axiologisation in the Modern World]. – Samara : Publishing house of SAMGPU, 2001. – 49 p.

УДК 373.3-051+378.091.398

Влияние образовательных реформ 90-х годов XX века на развитие системы последипломного педагогического образования в Украине

В. В. Примакова

Influence of the education reforms in 90s of the 20th century on the teacher's postgraduate education system development in Ukraine

V. V. Primakova

Аннотация. В статье проанализированы реформационные процессы, которые происходили в системе образования Украины в период независимости (90-е годы XX – первое десятилетие XXI веков); охарактеризованы основные образовательные проблемы указанного периода в начальном звене школьного образования и последипломной составляющей непрерывного педагогического образования; изложены возможные пути их решения и перспективы дальнейшего развития отрасли; проанализировано также влияние историко-педагогического опыта по вопросам развития системы повышения квалификации педагогических кадров в Украине указанного периода на определение ориентиров и трансформацию содержания последипломного образования учителей начальных классов в современном мире.

Abstract. This article analyzes the reformation process in the Ukrainian education system during the independence period (90s of the 20th century – the first decade of 21th century). The major educational issues of that period in the primary school and postgraduate courses of continuing pedagogical education are described; ways to solve them and the prospects for further development are outlined. In this research author analyzed influence of historical and pedagogical experience in the teacher professional development system evolution in Ukraine in the second half of the XX-th century on the renovation of content of primary school teachers' postgraduate education in the modern world.

Ключевые слова: последипломное образование; учителя начальных классов; модернизация образовательной политики; образовательные проблемы; повышение квалификации; компетентностный подход.

Key words: postgraduate education; primary school teachers; modernization of education policy; education issues; professional development; competency-based approach.

Реформационные процессы, происходящие в сфере образования Украины в последние годы, обусловлены необходимостью интенсивных изменений во всех сферах жизни нашего государства. На пути к европейской и мировой интеграции государство направило свои усилия на достижение уровня мировых стандартов, в том числе в образовании. Это объясняет интерес педагогической науки и практики к изучению проблем развития образования в целом и отдельных ее составляющих. Системный анализ государственной образовательной политики в разные исторические периоды, объективное рассмотрение накопленного опыта будут способствовать успешному дальнейшему развитию отрасли, в том числе всех звеньев непрерывного педагогического образования. Особое внимание педагогического сообщества привлекают, в связи с этим, вопросы трансформации системы образования в Украине после провозглашения ее независимости.

Проблемы развития образования Украины в период независимости рассматривались широким кругом отечественных ученых. Фундамен-

тальные исследования проблем истории педагоги осуществлялись М. Евтухом, С. Крисяком, А. Савченко, Н. Слюсаренко, О. Сухомлинской и др. Философские концепции трансформации образовательных систем разработаны украинскими учеными В. Андрущенко, И. Зязюном, В. Огневьюком и др. Проблемы реформирования школьного образования в Украине XX века изучали Л. Березовская, С. Гончаренко, А. Ляшенко и др. Становление и развитие структурных составляющих непрерывного образования в Украине в различные периоды рассматривали ученые В. Кремень, В. Кузьменко, А. Кузьминский, В. Луговой, Н. Протасова и др. Современные проблемы функционирования системы последипломного образования исследовали Г. Дмитренко, А. Зубко, Н. Ничкало, В. Олейник и др. Однако, несмотря на основательный массив информации, собранный по данной проблеме, считаем недостаточно обобщенным круг проблем развития образования в Украине в период независимости, в частности относительно последипломного образования учителей начальных классов.

Цель статьи: проанализировать влияние реформ в системе образования Украины периода ее независимости (90-е годы XX – первое десятилетие XXI веков); охарактеризовать основные образовательные проблемы указанного периода в начальном звене общеобразовательной школы и последипломном педагогическом образовании.

Период конца XX – начала XXI веков связан с появлением ряда стратегических документов [1], которые «заложили основы новой парадигмы образования – ориентации на новый тип гуманистически инновационного образования» [2, с. 4]. Основными из них являются: Государственная национальная программа «Образование» («Украина XXI столетия») (1993 г.), Законы Украины «Об образовании» (1991 г.), «О среднем образовании» (1999 г.), «О внешкольном образовании» (2000 г.), «О высшем образовании» (2002 г.), Национальная доктрина развития образования, утвержденная Указом Президента Украины (2002 г.); Концепция развития последипломного образования в Украине (2002 г.); Программа развития системы дистанционного обучения на 2000–2006 гг. (2003 г.) и другие.

К основным приказам и постановлениям, регламентирующим деятельность как начального звена школьного образования, так и системы повышения квалификации педагогических кадров указанного периода, относят: Постановление Кабинета Министров Украины от 16.11.2000 г. № 1717 «О переходе общеобразовательных учебных заведений на новое содержание, структуру и 12-летний срок обучения»; Постановление Кабинета Министров Украины от 14 июня 2000 г. № 964 «Об утверждении Положения об общеобразовательном учебном заведении», Постановление Кабинета Министров Украины от 26 апреля 2003 № 632 «О перечне квалификационных категорий и педагогических званий педагогических работников», Указ Президента Украины от 04 июля 2005 № 1013/ 2005 «О неотложных мерах по обеспечению функционирования и развития образования в Украине».

Указанные документы регламентируют работу всех структурных составляющих непрерывного образования в Украине, однако, некоторые из них, несмотря на недолгий срок действия, уже утратили свою силу или претерпели некоторые изменения.

Неизменными остались содержание положений, которыми руководствуется деятельность основных составляющих непрерывного образования, наиболее значительными из которых в данный период стали: Типовое положение об аттестации педагогических работников Украины (1993 г.), Положение о районном (городском) методическом кабинете (1997 г.), Положение о государственной итоговой аттестации учеников (воспитанников) в системе среднего образования, (2000 г.); О мониторинге качества начального образования (2005 г.), Положение о порядке осуществления инновационной образовательной деятельности (2000 г.), Положение об экспериментальном общеобразовательном учебном заведении (2002 г.). Согласно указанным документам, среди основных задач, стоящих перед образовательной сферой молодого независимого государства в указанное время, на первый план выступают: «обеспечение ее конкурентоспособности в европейском и мировом пространствах, воспитание поколения молодежи, защищенного и мобильного на рынке труда, способного делать личностный духовно-мировоззрен-

ческий выбор, получать необходимые знания, навыки и компетенции для обучения в течение жизни» [2, с. 5]. Тогда же для рассмотрения, анализа и поиска конструктивных решений научно-педагогическим сообществом выносятся круг образовательных проблем, из которых на общегосударственном уровне провозглашены приоритетными: определение и использование компетентности как средства обновления содержания образования; равный доступ детей к начальному образованию, организация профильного обучения в старшей школе; внешнее оценивание знаний в школе; эффективное использование учительских ресурсов, качество школьного учебника, финансирование образовательных услуг и т. д. Указанные проблемы требовали немедленного решения не только путем научного обоснования, но и внедрения в образовательную практику на всех этапах получения человеком образования.

Комплексный подход к разработке курса общегосударственной политики в сфере образования обеспечило сотрудничество работников Министерства образования и науки, других министерств и ведомств государства с ведущими учеными Академии педагогических наук Украины и преподавателями кафедр педагогики высших учебных заведений, педагогами-практиками, международными экспертами и общественностью.

В начале XXI века начинаются активные исследования по вопросам модернизации образовательной политики, которым предшествовал подробный анализ имеющихся проблем образовательного сектора и поиск приемлемых механизмов их решения, с учетом определенной нормативными документами стратегии. Результатом соответствующей работы стала выработка основных ориентиров политики по обеспечению равного доступа к качественному образованию, ее управления и финансирования, содержания и мониторинга качества.

К исследованиям в этом направлении присоединились международные образовательные организации, педагогическая общественность. Так при участии Международного фонда «Возрождение», Института открытого общества (Будапешт), при поддержке Программы развития Организации Объединенных Наций в начале XXI века были разработаны Рекомендации по образовательной политике «Стратегия ре-

формирования образования в Украине» [2]. В них представлен анализ образовательной политики в Украине в указанный период, обозначены основные проблемы и разработаны варианты их решения на основе мировых подходов. Определение современных тенденций развития образования XXI века позволили наметить возможные пути развития образовательного сектора государственной политики, альтернативные уже имеющимся.

Учитывая данные рекомендации и существующее состояние развития образования в Украине, отечественные ученые (В. Андрущенко, И. Бех, Н. Бибик, Н. Ничкало, А. Савченко и др.) определили и предложили современные подходы к развитию отрасли, очертили возможные перспективные направления их внедрения. Изучение положительного зарубежного педагогического опыта, который, безусловно, влияет на развитие украинского образовательного пространства, раскрыло новые ориентиры в сферах, еще новых для Украины указанного периода. К ним относился, прежде всего, компетентностный подход к формированию содержания образования, а также теория и практика внешнего оценивания учебных достижений учащихся.

Курс был взят на обновление содержания образования и согласование его с современными потребностями общества, интеграцией в мировое образовательное пространство. Учитывая, что содержание образования в начале третьего тысячелетия не в достаточной степени соответствовало потребностям общества и рынка труда, поскольку недостаточно было направлено на приобретение необходимых жизненных компетентностей человеком, ученые обозначили компетентностный подход как один из ведущих на данном этапе развития сферы образования.

Проанализировав современные тенденции формирования содержания образования украинской школы, А. Овчарук определила ключевые проблемы, которые тормозили в этот период качество образования. Одной из главных исследовательница считала недостаточную информированность педагогов о компетентностном подходе, которая должна быть обеспечена через систему подготовки учителей и повышения квалификации педагогических работников. «Украинское образование только начинает опе-

ризовать понятием компетентности в том смысле, который предлагают европейские страны. И хотя в проекте новых образовательных стандартов является попытка заложить достижение учащимися компетентностей в основу образовательных областей, на сегодня еще нет системного и согласованного подхода к систематизации понятия компетентности и ключевых компетенций, что необходимо для обеспечения интеграции украинского образования к общемировым процессам» [3, с. 25–26].

Именно в начале XX века в проекте государственного стандарта основной школы были сделаны первые шаги по внедрению компетентностного подхода в функционирование системы образования в Украине. К обсуждению понятия ключевых компетенций и механизмов включения их в содержание образования было привлечено большое количество прогрессивных ученых и педагогов-практиков, активных членов педагогической общественности. Результаты были освещены в средствах массовой информации, в частности в педагогической прессе, научных публикациях, в системе высшего и последиplomного образования.

Для эффективного информирования педагогических кадров в системе подготовки будущих учителей и их дальнейшем последиplomном образовании были разработаны и внедрены учебные курсы лекций и тренингов по обозначенной проблематике. Их содержание определялось, прежде всего, средствами обобщения опыта, организованных тогда пилотных проектов по внедрению компетенций, через ознакомление с экспериментальными программами и педагогическими подходами. Позднее оно было подкреплено результатами диссертационных исследований по теме и постоянно обновлялось в соответствии с новейшими тенденциями в этой области зарубежных систем образования.

Важными признаками трансформации основных звеньев непрерывного педагогического образования стали обоснование и применение компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки педагогов, что позволяло дипломированному специалисту лично оценить преимущества и недостатки реализации этого подхода. Достижению положительных результатов в этом направлении способствовало широкое применение интерактивных

методов и форм работы, разработка и проведение тренингов, во время которых у учителей отрабатывались определенные навыки, и определялось их личное отношение к полученным знаниям и умениям.

Среди приоритетных направлений образовательной политики Украины в этот период была выделена также проблема равного доступа детей к начальному образованию. Отечественные и иностранные исследователи установили, что в начале XXI века в Украине она приобрела особое значение, что обусловило интенсивность поиска путей ее решения. Именно в начальной школе важно обеспечить высокий стандарт обучения, выравнивание в подготовке детей из семей различных слоев населения, поскольку на этом этапе закладываются основы для успешного дальнейшего их обучения, формирования личности и социализации.

В Законе Украины «Об образовании» указано, что «граждане Украины имеют право на бесплатное образование во всех государственных учебных заведениях независимо от пола, расы, национальности, социального и имущественного положения, рода и характера занятий, мировоззренческих убеждений, принадлежности к партиям, отношения к религии, вероисповеданию, состояния здоровья, места жительства и других обстоятельств» [1]. Однако на практике, при обеспечении равенства в затратах на образование, которое должно гарантировать государство, талантливые и дети из состоятельных семей оказались в лучшем положении.

Если в советское время функционировали школы для обучения детей партийной элиты, что давало детям возможность углубленно изучать некоторые предметы, то после провозглашения Украиной независимости началось становление различных типов школ: гимназий, колледжумов, лицеев; появились частные школы. Надо отметить, что в первом случае вступительного конкурса в специализированные школы практически не было, в них могли учиться дети из прилегающего микрорайона, что не приводило к существенному расслоению учащихся. Теперь же заведения нового типа могли устанавливать определенные правила, критерии отбора детей, использовать дополнительные резервы для эффективного функционирования. В этом были и некоторые преимуще-

щества: стало популярным изучение иностранных языков, предметов художественной культуры, начиная с первого класса, что побудило педагогов к разработке новых учебных программ, учебно-дидактических материалов, внедрению инновационных технологий обучения и т. д. Однако обучение в начальной школе должно быть направлено на компенсацию тех различных возможностей, которые наблюдаются у детей в зависимости от социального статуса семей. Школа должна обеспечить равные условия для развития природных способностей, воспитания духовно-нравственных качеств каждого ребенка, что позволит обеспечить его адаптацию в меняющемся мире.

Поэтому, по мнению специалистов в области управления образованием, государство должно регулировать эти процессы, компенсируя неравноценность условий, в которых находятся различные общественные группы [4].

Для решения данной проблемы были определены варианты политики, способствующие созданию условий для получения детьми высокого уровня образования. К ним была отнесена разработка на муниципальном уровне системы мер по поддержке развития школ с низким уровнем образовательных услуг.

Основными условиями успешной реализации этого направления должны были стать: заинтересованность педагогического коллектива школы, родителей, учащихся в решении проблемы; установление связей между школой и местными общественными организациями; унификация учебных программ начальной школы (за исключением творческих и спортивных школ); отказ от конкурсного набора детей в первый класс; эффективное использование возможностей внешкольных учреждений для обеспечения развития одаренных детей. Насущной потребностью также становились поиск и использование дополнительных средств, необходимых для введения дополнительных ставок для педагогов, осуществляющих педагогическую поддержку тех, кто в этом нуждается (социальных педагогов для работы с проблемными семьями), на приобретение дидактических материалов, оборудования; на обеспечение не формального качественного последипломного образования учителей.

В 1996 году вышло Постановление Кабинета Министров Украины, где вместо ожидаемого

увеличения вдвое бюджета на образование, было сказано о необходимости уменьшения расходов на бюджетную сферу, в том числе и образовательную. Были установлены показатели сети образовательных учреждений, наполняемости классов на уровне показателей 1990 г. [5]. При таких условиях решение определенных проблем существенно осложнялось. Суммы, необходимые для реализации плана улучшения качества работы общеобразовательных школ, предлагалось получать через снятие единого процента из бюджетов всех школ и направление этих средств на реорганизацию нескольких выбранных школ.

Таким образом, в конце XX века (90-е годы) возникла еще и крайне серьезная проблема обеспечения общеобразовательных школ педагогическими кадрами. Система образования Украины потеряла тогда много профессионально подготовленных и способных педагогов, которые были вынуждены сменить место работы с целью получения более высокой заработной платы, дополнительного заработка, часто вне сферы образования. Проблема недостаточного финансового обеспечения учителей привела к снижению мотивации учительского труда и, в определенной степени, качества преподавания педагогами, продолжающими работать в школах. Последнее было обусловлено отсутствием надлежащей материальной базы образовательных учреждений, нехваткой учебников, методической литературы, дидактических материалов, их неудовлетворительным качеством.

Такая ситуация сохранялась довольно продолжительное время. В связи с этим, в государственной программе «Учитель» (2002 г.) было указано: «Не преодолено влияние негативных факторов, вызывающих отток высококвалифицированных педагогических работников других сфер. С каждым годом становится ощутимым недостаток учителей, воспитателей, мастеров производственного обучения и других педагогических работников. Профессия учителя теряет престиж. Существует несоответствие между общественной ролью и социальным статусом педагога» [6, с. 5]. Для преодоления этого несоответствия прогрессивной педагогической общественностью было создано обращение к Правительству Украины, где было предложено вместо принципа «остаточного» финансирования национального образования принять меры по увеличению ассигнований

на образование, имея ориентир на процент ВВП, выделяемый на образование страны ОЭСР [1, с. 150].

Было понятно, что реальные положительные изменения в системе образования невозможны без повышения заработной платы и общественного статуса педагогических работников. Кроме того, стремительно приходила в упадок сельская школа.

Результатом политики консолидации сети сельских школ стало тогда закрытие отдаленных школ, не оборудованных надлежащим образом, имеющих небольшое количество учащихся, недостаток учителей. Конечно, принимая решение о закрытии сельского учебного заведения, учитывали комплекс факторов: удаленность населенных пунктов, состояние дорог, возможности местных органов власти по обеспечению транспортными средствами, материальной базой учреждения и кадровыми ресурсами. Для организации работы таких школ было обеспечено выполнение государственной программы «Школьный автобус», которая действует и сегодня в Украине. Однако в перспективе все-таки украинское общество рассчитывает на государственную политику, направленную на возрождение заброшенного сегодня украинского села, обновление, в связи с этим, работы сельской школы, которая всегда была культурным центром (иногда единственным) для всей общины в каждой небольшой местности.

Сегодня национальная система образования характеризуется рядом особенностей, которые отличают ее от специфики функционирования отрасли в прошлые годы и даже десятилетия. Среди тенденций развития современного образования Украины, основными являются внедрение инновационных, информационно-коммуникативных технологий в практику работы учебных заведений, ориентация как на интенсификацию учебно-воспитательного процесса в школах, так и на оптимизацию использования ресурсов для обеспечения функционирования образования. Особенности национального образования являются также: отказ от заидеологизированных форм и методов учебно-воспитательной работы, нивелирование денационализированных подходов в решении сложных проблем образовательной сферы. Все это существенно влияет на педагогическую дея-

тельность и профессиональное развитие педагогов. Первоочередными для последипломного образования учителей, в том числе начальных классов, становятся задачи раскрытия их потенциальных возможностей и способностей, определения черт индивидуального стиля работы для дальнейшего развития и совершенствования, расширения профессиональной картины мира учителей, что будет способствовать выработке у них самосознания, навыков рефлексии и проектирования дальнейшей деятельности. Поскольку реализовать указанное возможно только при условии высокого уровня устойчивой мотивации к постоянному профессиональному развитию и совершенствованию, важным выступает и стимулирование педагогических работников к самообразовательной деятельности на всех этапах непрерывного образования.

Итак, в Украине последнего десятилетия XX и первого десятилетия XXI веков сложилась ситуация, когда назрела необходимость улучшения качества образования, в том числе последипломного. С этой целью было проведено широкомасштабное реформирование всей отрасли, которое вскрыло и очертило пути решения большого количества проблем в системе образования. Для этого были приняты нормативные документы, которые регламентировали работу отрасли и существенно влияли на развитие последипломного образования учителей в Украине. По международному образцу было начато внедрение в содержание образования системы ключевых компетентностей, что выступало важным условием обновления содержания образования, и для чего уже существовала мощная научно-методическая основа. К перспективным направлениям развития последипломного образования учителей начальных классов в Украине относим: введение кредитно-модульной формы обучения для повышения квалификации педагогов, создание необходимых условий для развития самосознания средствами построения собственной образовательной траектории каждым специалистом, возможности выбора содержания и форм повышения квалификации, формирование их профессиональной компетентности и общей педагогической культуры на протяжении всей жизни. Указанные на-

правления требуют пристального внимания и дальнейшего рассмотрения.

Библиографический список:

1. Законодательство Украины об образовании. Сборник законов по состоянию на 10 марта 2002 года. – К. : Парламентское издательство, 2002. – 159 с.

2. Стратегия реформирования образования в Украине: Рекомендации по образовательной политике. – К. : «К.И.С.», 2003. – 296 с.

3. Овчарук О. Компетентности как ключ к обновлению содержания образования / О. Овчарук // Стратегия реформирования образования в Украине: Рекомендации по образовательной политике. – К. : «К.И.С.», 2003. – 296 с.

4. Стиглиц Дж. Экономика государственного сектора / Дж. Стиглиц. – К. : Основы. – 1998. – 854 с.

5. Сборник нормативных документов общего среднего и дошкольного образования. – Министерство образования и науки Украины. – К., 2002. – 262 с.

6. Государственная программа «Учитель». – К. : Редакции общепедагогических газет. – 2002. – 40 с.

References:

1. *Zakonodatel'stvo Ukrainy ob obrazovanii. Sbornik zakonov po sostoyaniyu na 10 marta 2002*

godu [Ukraine's Education Legislation. Resolves of March 10, 2002]. – K. : Parlamentskoe izdatel'stvo, 2002. – 159 p.

2. *Strategiya reformirovaniya obrazovaniya v Ukraine: Rekomendatsii po obrazovatel'noy politike* [Reform Strategy for Education in Ukraine: Educational Policy Recommendations]. – K. : “K.I.S.”, 2003. – 296 p.

3. Ovcharuk O. Kompetentnosti kak klyuch k obnovleniyu sodержaniya obrazovaniya [Competencies as a Key to the Renewal of Education Content]. *Strategiya reformirovaniya obrazovaniya v Ukraine: Rekomendatsii po obrazovatel'noy politike* [Reform Strategy for Education in Ukraine: Educational Policy Recommendations]. – K. : “K.I.S.”, 2003. – 296 p.

4. Stiglitz J. *Ekonomika gosudarstvennogo sektora* [Economics of the Public Sector]. – K. : Osnovy, 1998. – 854 p.

5. *Sbornik normativnykh dokumentov obshchego srednego i doshkol'nogo obrazovaniya. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Ukrainy* [Collection of Normative Documents of General Secondary and Preschool Education. Ministry of Education and Science of Ukraine]. – K., 2002. – 262 p.

6. *Gosudarstvennaya programma “Uchitel”* [State program “Teacher”]. – K. : Redaktsii obshchepedagogicheskikh gazet, 2002. – 40 p.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 378.091.398

Проектная деятельность как средство учебно-педагогического взаимодействия в образовательном процессе

Ф. А. Зуева

Project activities as means of educational and pedagogical interaction in educational process

F. A. Zueva

Аннотация. В статье рассматриваются особенности деятельности педагогов в условиях проектной деятельности, показаны способы достижения образовательных целей посредством решения комплекса педагогических задач, включающих формирование у обучающихся чувства ответственности за принятые решения, способности работать в группе (при коллективном проекте), а также умений анализировать свою деятельность и результаты. Отражены компоненты проектной деятельности как комплексного обобщающего процесса рационального сочетания репродуктивной и продуктивной деятельности в системе повышения квалификации, позволявшего комбинировать и объединять формальные знания с практическим опытом, включающие в себя: целевую направленность; научные идеи, систему действий всех участников образовательного процесса; показан механизм развития критического мышления, умения искать и умение сотрудничать, находить пути решения поставленной задачи, осуществлять самоконтроль в процессе разработки проекта.

Abstract. This article presents the features of teachers activities for the implementation of project activities. We considered ways to achieve educational purposes by solving pedagogical problems such as formation of learners' sense of responsibility for decisions, ability to work in group (at the collective project), and also ability to ana-

lyze one's own activity and results. We described the components of project activities as complex process combining reproductive and productive activities in the professional development system. This process allows to combine and merge formal knowledge and practical experience that include: target orientation, scientific ideas, activities of all educational process participants. We also considered the critical thinking development, ability to search, to cooperate, to find ways to solve a problem, to exercise self-control during the project development process.

Ключевые слова: система повышения квалификации, проект, проектная деятельность, учебно-педагогическое взаимодействие, метапредметность, индивидуальные особенности обучающихся, самоконтроль.

Key words: professional development system, project, project activities, educational and pedagogical interaction, meta-subject results, students individual characteristics, self-checking.

Практика развития современного образования все более тяготеет к переходу от предметной к полипредметной образовательной среде, объединяющей научные понятия, идеи, закономерности нескольких систем смежных наук, соединяющей теоретические, эмпирические, технологические и методические аспекты преподавания различных предметов. Построение обучения на основе межпредметных связей

способствует формированию единой картины мира в сознании обучающихся, то есть обеспечивает становление их подлинно научного мировоззрения. Следовательно, необходимо обучать, прежде всего, не конкретным знаниям, а способам быстрого и эффективного усвоения знаний. И проработать эту идею технологически представляется возможным на основе проектной деятельности в условиях учебно-педагогического взаимодействия.

Проектная деятельность предполагает способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Особенностью является то, что обучающийся должен не только собрать и проанализировать необходимую информацию, представить продукт деятельности, но и оценить, публично защитить свой проект. При более сложных коллективных проектах обязательным является определение реального вклада каждого участника. Таким образом, решается комплекс педагогических задач, включающий формирование у обучающихся чувства ответственности за принятые решения, способности работать в группе (при коллективном проекте), а также умений анализировать свою деятельность и результаты.

Проектная деятельность включает в себя: целевую направленность; научные идеи, на которые опирается; систему действий всех участников образовательного процесса; критерии оценивания и качественно новый результат. Она предполагает отход от авторитарных методов обучения и предусматривает сочетание разнообразных методов, форм и средств обучения на основе самостоятельности обучающихся.

Реализация целей проектной деятельности в процессе повышения квалификации педагогов предполагает расстановку следующих акцентов.

1. Обеспечение механизма развития критического мышления, умения искать и умение сотрудничать, находить пути решения поставленной задачи, осуществлять самоконтроль.

Различают три вида самоконтроля: итоговый – по результату работы – выполнение работы и сравнение ее с образцом; пошаговый, пооперационный – по ходу работы – позволяет исполнителю проекта скорректировать дея-

тельность до ее завершения; прогнозирующий, перспективный, планирующий, опережающий – определение этапов деятельности последовательности исполнения. Этот вид контроля является самым сложным видом регуляции всей учебной работы, он позволяет предупредить ошибки, спланировать учебную работу в целом. При работе над проектом присутствуют все виды самоконтроля, что имеет немаловажное значение при оценивании результативности деятельности.

2. Развитие исследовательских умений (выявление проблем, сбор информации из литературы и т. д.), наблюдение, умение строить гипотезы, обобщать, развивать аналитическое мышление.

В процессе выполнения проектных заданий обучающиеся приобретают различные умения, которые будут, конечно, иметь различные уровни успешности в зависимости от индивидуальных особенностей. К ним относятся:

- осмысленное исполнение следующих умственных и практических действий: понимание постановки задачи, сути учебного задания, характера взаимодействия с остальными участниками проектной работы, требований к представлению выполненной работы;
- планирование конечного результата и представления его в вербальной форме;
- планирование действий, т. е. определение их последовательности с ориентировочными оценками затрат времени на этапы, распоряжение бюджетом времени, сил, средств;
- выполнение обобщенного алгоритма проектирования;
- внесения коррективов в ранее принятые решения;
- конструктивного обсуждения результатов и проблем каждого этапа проектирования, формулирования конструктивных вопросов и запросов о помощи (советы, дополнительная информация, оснащение и др.);
- выражения замыслов, конструктивных решений с помощью технических рисунков, схем, эскизов, чертежей, макетов;
- самостоятельного поиска и нахождения необходимой информации;
- составления схемы необходимых расчетов (конструктивных, технологических, экономических), представление их в вербальной форме;

– оценивание результата по достижению запланированного, по объему и качеству выполненного, по трудозатратам, по новизне; оценивание проектов, выполненных другими;

– конструирования представлений о профессиональной проектной деятельности, индивидуального проектировщика (проектанта), проявляющейся в результате, готовом изделии; расшифровки замысла, идей, решений проектировщика.

3. Содействие повышению личной уверенности каждого участника образовательного процесса.

Защита проектной работы как формы итоговой аттестации педагогов в рамках курсов повышения квалификации, способствует формированию умений обучающихся выражать свои мысли в соответствии с условиями коммуникации с достаточной полнотой и точностью; универсальных учебных действий, обеспечивающих решение задач общекультурного, ценностно-личностного, познавательного развития обучающихся, реализуемой в рамках целостного образовательного процесса в метапредметной деятельности.

В разрезе теоретических аспектов рассмотрены научные идеи, на которые опирается проектная деятельность (по Т. И. Шамовой).

1. Образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логической деятельности, имеющий личностный смысл для обучаемого, что повышает его мотивацию в учении.

2. Комплексный подход к разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций обучаемого.

3. Глубокое осознанное освоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в различных ситуациях.

4. Гуманистический смысл проектной деятельности состоит в развитии личности обучающихся [3].

Творческий процесс как особый вид проектной деятельности представляет собой комплексное решение задач утилитарно-функционального, конструктивно-технологического, экономического и эстетического характера. Единство формы и содержания является одним из важнейших законов творчества, оно обуславливает органическую целостность и эсте-

тическую ценность любого рассматриваемого объекта. Необходимо подчеркнуть, что понятие единства складывается из соответствия формы и содержания в функциональном плане; во-вторых, в эксплуатационном плане; в-третьих, из соответствия формы и содержания в эмоциональном плане, т. е. создания определенного эмоционального настроения. Для изделий технологического и прикладного искусства, где функциональная целесообразность входит существенным элементом в структуру проектного решения, единство формы и содержания, прежде всего, означает максимальное раскрытие функционального назначения объекта, утилитарной сущности изделия, его социальной значимости. Несмотря на взаимопроникновение утилитарного и эстетического начала, в большинстве случаев утилитарный аспект остается доминирующим и определяющим форму. Для некоторых объектов технологического производства, где функциональные процессы довольно сложны и многоплановы, выбор главной темы выявления наиболее существенных черт и раскрытие основной функции объекта является наиболее сложным и существенным моментом в процессе создания выразительной формы. В случае модернизации изделия или его проектирования с нетрадиционной утилитарной сущностью возникает необходимость в уточнении предназначения объекта [1].

Проектная технология позволяет педагогам в системе овладеть организацией практической деятельности по всей технологической цепочке – от идеи до ее реализации в модели, изделия. В процессе проектирования у обучающихся отрабатываются навыки анализа потребительских, экономических, экологических и технологических ситуаций; способность к оцениванию идеи, исходя из реальных потребностей, материальных возможностей и умений выбирать наиболее технологичный, экономичный, отвечающий требованиям дизайна способ изготовления объекта проектной деятельности. Таким образом, проектная деятельность – это комплексный обобщающий процесс рационального сочетания репродуктивной и продуктивной деятельности, позволявший комбинировать и объединять формальные знания с практическим опытом.

Приоритетной педагогической задачей в образовательном процессе является не репродук-

тивное, строго последовательное соблюдение этапов, а вооружение обучающихся целостной культурой организации проектной деятельности, развитие у них способности к генерированию идей, их анализу, самостоятельному принятию решений, формированию своего мнения, позиции, взаимодействию и диалогу в процессе решения совместных задач. Логика выполнения проектов основывается на включении обучающихся во все этапы проектной деятельности, коллективную и индивидуальную работу, сотрудничество в группах.

Совместное разрешение внутригрупповых проблем сближает обучающихся, придает общественную значимость решаемым проблемам. Через приобретаемый опыт происходит знакомство с производством, маркетингом, предпринимательством, миром профессий, налаживаются и выстраиваются связи теоретических знаний с практическими умениями.

Используется широкий спектр проблемных, поисковых, исследовательских методов, дизайн-анализ объектов проектной деятельности, различные специальные упражнения, наблюдения за технологическим оборудованием в действии, машинами и орудиями труда, лабораторные и практические работы, сельскохозяйственные опыты. Система обучения обучающихся проектной деятельности остается «открытой», в ней могут использоваться совокупности тех или иных дидактических приемов, методов, учитывающих различные факторы и условия целостного решения возникшей проблемы, так как наибольшей эффективностью обладают различные их сочетания.

Проект может быть по содержанию монопредметным (выполняться на материале конкретной дисциплины), полипредметным (интегрируются разделы нескольких дисциплин). Проект может быть итоговым, когда по результатам его выполнения оценивается освоение определенного учебного материала, в зависимости от организационной формы выполнения проекта он может быть индивидуальным и групповым.

При выполнении проекта возникают сложности объективного характера, и их преодоление является одной из ведущих педагогических целей обучения, следовательно, процесс проектной деятельности необходимо смоделировать таким образом, чтобы у обучающихся воз-

никала потребность в выстраивании следующего алгоритма:

- самостоятельно наметать конечные и промежуточные цели деятельности;
- искать пути их решения, выбирая оптимальный вариант при наличии альтернативы;
- аргументировать свой выбор;
- сравнивать полученный результат с прогнозируемым;
- корректировать деятельность с учетом промежуточных результатов;
- объективно оценить процесс (деятельность) и результат проектной деятельности.

Преподавание и учение в процессе проектной деятельности находятся в тесной взаимосвязи друг с другом, только их совместное сопряжение может привести к высокой результативности. Способы учения зависят от предмета учения и способов преподавания, и наоборот, способы преподавания неизбежно должны соотноситься с планируемым способом учения.

Особенностью выполнения проектов является возможность совместной творческой работы педагога и обучающихся, которая позволяет полнее раскрыть творческий потенциал взаимодействующих сторон. Однако в процессе проектной деятельности стоящие перед педагогом задачи усложняются, так как педагог должен определить основные и дополнительные цели и этапы работы, позволяющие сформировать навыки творческой деятельности в процессе реализации проекта. Вполне понятно, что при выполнении проектов качественно меняется и роль педагога, которая различна на отдельных этапах проектной деятельности.

Меняется и роль обучающихся в учении: они выступают активными участниками процесса, а не пассивными статистами, педагог на всех этапах выступает в роли консультанта и помощника, а акценты образовательного процесса смещены на процесс применения обучаемыми имеющихся знаний.

Деятельность обучающихся в рабочих группах помогает им научиться работать в «команде», это неизбежно приводит к формированию критического мышления, что невозможно при традиционной форме обучения. У обучающихся вырабатывается свой аналитический взгляд на информацию, уже не действует оценочная схема: «верно-неверно», обучающиеся свободны в выборе способов и видов деятельности

для достижения поставленной цели. Немаловажен тот факт, что даже неудачно выполненный проект также имеет положительное педагогическое значение. На этапе самоанализа и защиты проекта участники образовательного процесса самым подробным образом анализируют деятельность, выбранную проектантами, объективные и субъективные причины неудач, неожиданные последствия деятельности и т. д. Понимание ошибок создает мотивацию к повторной деятельности, формирует личный интерес к новому знанию, так как именно неудачно подобранная информация создает ситуацию «неуспеха». Подобная рефлексия позволяет сформировать адекватную оценку (самооценку) окружающего мира и себя в социуме.

Задача педагога заключается в том, чтобы в процессе выполнения проектов реализовалась логическая цепочка: интерес – выбор – успех (неуспех) – рефлексия – адекватная самооценка – рефлексия (самопознание). При разработке проекта обучающиеся попадают в среду неопределенности, но именно это и активизирует их познавательную деятельность. Необходимо помнить, что схема проектной деятельности не является единственной, существуют и другие варианты. Количество основных этапов проектной деятельности, внутренних компонентов (шагов) меняется в зависимости от их уровня развития. Четкость организации проектной деятельности определяется конкретностью постановки цели, выделением планируемых результатов, констатацией исходных данных. Весьма эффективно применение небольших методических рекомендаций или инструкций, где указываются необходимая и дополнительная литература для самообразования; требования педагога к качеству проекта; формы и методы количественной и качественной оценки результатов, алгоритм проектирования или другое поэтапное разделение деятельности.

В процессе проектной деятельности выделяются два результата. Первый (скрытый) – это педагогический эффект от включения участников в процесс «добывания знаний» и их использование в логике вещей, формирование личностных качеств, мотивация, рефлексия и самооценка, умение сделать выбор и перейти к осмыслению как последствия данного выбора, так и результатов собственной деятельности. Второй (видимый) – сам выполненный

проект, причем оценивается не объеме освоенной информации (что изучено), а ее применение в деятельности (как применено) для достижения поставленной цели. Варианты оценивания могут быть различны, т. к. невозможно говорить об абсолютно верном измерении качества и процесса проектирования, потому что оценка предполагает измерение результата и сравнение его с эталоном, но именно такого эталона не существует.

Таким образом, проектная деятельность предоставляет педагогу широчайшие возможности для коренного изменения традиционных подходов к содержанию, формам и методам деятельности, выводя на качественно новый уровень всю систему образования. В проекте, учитывающем интегративные связи, учебные предметы естественным образом теряют свой изолированный и абсолютный характер, их содержание и деятельность приобретают особое значение, образовательный процесс действительно становится процессом познавательным, в этом смысле проектная деятельность оказывается исключительно перспективной.

Библиографический список:

1. Зуева Ф. А. Проектный метод в системе повышения квалификации педагогов / Ф. А. Зуева // Технологическое образование в регионе: опыт, достижения, перспективы : материалы Всероссийской науч.-практ. конференции. – Пермь, 2010. – С. 179–182.
2. Зуева Ф. А. Возрастание роли самоуправления в развитии профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников / Ф. А. Зуева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 2 (7). – С. 114–119.
3. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

References:

1. Zueva F. A. Project Method in Teachers Professional Development System [Proektnyy metod v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogov]. *Tekhnologicheskoe obrazovanie v regione: opyt, dostizheniya, perspektivy: materialy Vserossiyskoy nauch.-prakt. konferentsii* [Technological Education in Region: Experience, Achievements, Pros-

pects: Materials Of All-Russian Scientific-Practical Conference]. – Perm, 2010. – P. 179–182.

2. Zueva F. A. The Increasing Role of Self-Government in Development of Professionally Significant Personal Resources of Senior Pupils [Vozrastanie roli samoupravleniya v razvitii professional'no znachimykh lichnostnykh resursov starsheklassnikov]. *Nauchnoe obespechenie siste*

my povysheniya kvalifikatsii kadrov [Scientific Support of A System of Advanced Training]. – 2011. – № 2 (7). – P.114–119.

3. Shamova T. I., Davydenko T. M. *Upravlenie obrazovatel'nym processom v adaptivnoy shkole* [Educational Process Management in Adaptive School]. – Moscow : Tsentr «Pedagogicheskiy poisk», 2001. – 384 p.

УДК 37.018.43:004

Сетевое обучение: становление и перспективы развития

И. А. Нагаева

On-line learning: formation and prospects for the development

I. A. Nagaeva

Аннотация. Особенности обучения в настоящее время являются: возможность накопления и систематизации исходной информации, а также возможность организации и участия в широкомасштабных обсуждениях. Сетевое обучение – относительно новая парадигма учебной деятельности, базирующаяся на идее массового сотрудничества, идеологии открытых образовательных ресурсов, в сочетании с сетевой организацией взаимодействия участников. В статье рассматривается становление и развитие обучения посредством сетевых технологий, приводятся различные точки зрения на современные парадигмы образования. Предлагается модель «виртуальное учебное пространство», как система, структурными элементами которой являются: участники учебного процесса; информационные образовательные ресурсы, имеющиеся, а также создаваемые участниками в процессе обучения; взаимодействие участников посредством сетевого сервиса.

Abstract. The features of modern education are: possibility of accumulation and systematization of initial information and possibility of the organization and participation in discussions. On-line learning is a relatively new education paradigm based on the idea of mass collaboration, the ideology of open educational resources, and on-line interaction of participants. The article discusses the formation and development of education network services, describes different points of view on the modern education paradigm. The article presents the model of “virtual learning space” as a system that includes the following structural elements: participants of the educational process, existing educational resources and resources created by the participants during the learning process, interaction between participants via network service.

Ключевые слова: сетевое обучение, автогогика, коннективизм, модели «равный к равному», парагогика, ризоматическая модель обучения, виртуальное учебное пространство.

Key words: on-line learning, heutagogy, connectivism, peer to peer learning, paralogy, rhizomatic learning, virtual learning space.

Многие направления современного образования (идея развития отечественного профессионального образования как непрерывного, освоение инновационных технологий, внедрение образовательной модели Life-Long Learning) напрямую связаны с развитием информационных и коммуникационных технологий, возросшим объемом учебного и научного контента, активным взаимодействием пользователей в сети.

Как результат, для объяснения происходящих изменений и инноваций в образовании используются не только известные теории, но и появляются новые теории обучения. К таким теориям относятся автогогика (наука о самовоспитании и самообразовании), коннективизм (наука о моделировании поведенческие явления процессами становления в сетях из связанных между собой простых элементов), модели «равный к равному», парагогика, ризоматическая модель обучения, сетевое обучение.

Положения коннективизма основываются на теории сетей, сложноорганизованных и самоорганизующихся систем. Г. Сименс [1, 2] предлагает рассматривать обучение, как процесс в неопределенной, постоянно меняющейся и динамично развивающейся среде. Процесс обучения строится из сопряженных информационных узлов-источников (организации, веб-сайты, библиотеки, базы данных, люди или любой другой источник информации). Учебные сети могут быть как внутренние структуры

(создание модели понимания в нашем сознании), так и внешние (подключение внешних знаний для приобретения опыта).

С. Доунс описывает теорию следующим образом: обучение заключается в том, чтобы включить себя в сеть [3]. Ученики продвигаются в своем образовании, взаимодействуя с практиками, начиная с копирования моделей. Этот процесс копирования деятельности поддерживается рефлексией и корректируется другими участниками сообщества.

Основой сети является сообщество, ресурсы имеют вторичное значение. Только личное знание составляет сеть, которая поддерживает развитие сообщества, которое в свою очередь поддерживает развитие сети и через ее развитие обучение остальных участников. Внутри сети различаются понятия: данные (необработанная информация), информация (интеллектуально обработанные данные), знание (используемая информация), смысл (осознание информации). Обучение представляется в виде процесса трансформации знаний в смысл и действие посредством взаимодействия с другими людьми, с преподавателем. В процессе трансформации узлы сети реорганизуются и образуют соединения – учебную оболочку.

Практической реализацией идей коннективизма является внедрение технологии сетевого обучения, которая базируется на идее массового сотрудничества, идеологии открытых образовательных ресурсов, в сочетании с сетевой организацией взаимодействия участников. Сетевое обучение основано на идеях «горизонтальной» учебной деятельности и взаимного обучения (т. е. учения и обучения по модели «равный к равному») в отличие от традиционной педагогики и андрагогики.

Анализ отечественных и зарубежных источников (Д. Корнели, Ч. Данофф, Д. МакГрегор, Е. Д. Патаракин, В. А. Полякова, Б. Смит и др.) [4; 5; 6; 7] показывает, что концепция модели «равный к равному» считается перспективным направлением в высшем профессиональном образовании. В сетевом обучении данная модель реализуется посредством информационно-коммуникационных технологий: обучаемые взаимодействуют в режиме учебного сообщества, внося равную лепту в решение общих проблем.

В этом случае речь идет об «управляемой» коммуникации с целью освоения образователь-

ных программ. Модель «равный к равному» может реализовываться здесь в форматах обучения, требующих активного взаимодействия его участников. Участники учебного процесса, опосредованного информационно-коммуникационными технологиями, осуществляют совместное проектирование и создание общего учебного пространства, разрабатывают необходимый учебный контент.

Как мы видим, сетевое обучение реализует два подхода к обучению: индивидуальное и персональное.

Индивидуальное обучение – модель организации учебного процесса, при которой преподаватель взаимодействует лишь с одним обучаемым, учитывая его личностные особенности, создавая психолого-педагогические условия для его развития. Данная модель подразумевает наличие наставника или руководителя, который выстраивает траекторию обучения под студента (слушателя, учащегося). Индивидуальное обучение подразумевает наличие наставника или руководителя, который выстраивает траекторию обучения под студента (слушателя, учащегося). Потому что не все обладают критическим мышлением и способны отфильтровать тот массив информации, который находится в интернет-сети. Преимущество данного обучения заключается в том, что оно позволяет адаптировать содержание, методы и темпы учебной деятельности обучаемого к его особенностям. Вследствие этого обучаемый имеет возможность контролировать затраты своих сил, работать в оптимальное для себя время, что позволяет достигать высоких результатов обученности.

Персональное обучение – это отношение обучаемого к своему образованию, т. е. осознание необходимости обучения тому или иному предмету, получения предпочтительной информации для себя. Плюсы данного обучения:

- самостоятельное управление своим обучением;
- самостоятельная постановка учебных целей;
- обучаемый учиться в своем темпе;
- составление персонального плана обучения (учиться только тому, чего не знаешь);
- индивидуальное общение с преподавателем;
- возможность обучения в одной группе с обучаемыми разного уровня обученности в период изучения определенной темы;

– постоянная проверка усвоенных знаний.

В настоящее время персональное обучение реализуется PLE (Personal Learning Environment – персональная среда обучения), под которой понимаются инструменты, сообщества, службы и совокупность ресурсов, на которых основываются индивидуальные образовательные платформы, предназначенные для использования обучаемыми. Типичная PLE представляет собой учебные блоги (например, Twitter), YouTube и аналогичные ему сайты, RSS-ленты. Таким образом, PLE – это среда, в которой предоставляется возможность самостоятельного управления своим обучением и самостоятельной постановки учебных целей, а также реализуется особый подход к обучению.

Австрийский философ Иван Иллич предложил воплотить идеальную образовательную систему в виде «учебной паутины», которая:

– обеспечивает всем желающим доступ к имеющимся ресурсам в любое время и независимо от их возраста;

– поддерживает усилия всех, кто хочет поделиться своими знаниями и умения, в поиске тех, кто хочет у них научиться;

– предоставляет всем желающим возможность публиковать, представлять на обсуждение общественности результаты своего обучения [8].

Французский педагог Селестен Френе предложил идею расширения взаимодействия учащихся, основанную на следующих принципах организации учебного процесса:

– нет обучения, есть разрешение проблем, анализ, экспертиза;

– нет учебных заданий, есть постоянно задаваемые вопросы;

– нет оценок, но отличаются личные предложения;

– нет ошибок – есть недоразумения;

– нет учебных планов, есть индивидуальное и групповое планирование;

– нет учителя, но есть учитель организации общего дела;

– педагог не воспитывает, а решает общие проблемы;

– нет класса, есть сообщество;

– сообществом правят нормы общежития, принятые самими учащимися [6].

Воплощением идеи С. Френе стало создание школьной корреспондентской сети, где учащиеся разных школ вели переписку между со-

бой, школы-корреспонденты обменивались учебной и социальной информацией. Эксперимент рассматривался как образ контекста «живого общения».

Обучение по модели «равный равному» нашло отражение в теории «горизонтальной» учебной деятельности и обучения, парагогике (или теории взаимного обучения и учения). Принципы парагогике являются адаптированными принципами андрагогике М. Ноулза [10], развитыми в контексте «горизонтального» обучения.

Таким образом, проведя анализ зарубежных источников (Й. Бенклер [11], Е. Верген [12], Д. Сименс [1; 2]) нами сформулированы следующие принципы парагогике, относящиеся к обучению с применением дистанционных образовательных технологий:

1. Коллективный контекст в движении: выявление способов дополнения и изменения контента обучаемыми. Поиск контекстуальных особенностей учебной среды, влияющих на возможность самообразования. Развитие обучаемого определяется по отношению к контексту деятельности других участников среды.

2. Мета-учение как источник знания: использование информации для прогнозирования успеваемости и достижений.

3. Все равны, но при этом все разные: учебный опыт включает осмысление противоположных точек зрения. Оптимальное объединение в учебные группы с рекомендуемым административной курсов преподавателем.

4. Учебная деятельность распределена и нелинейна: определение собственной траектории обучения в учебной среде.

5. Осуществление мотивации и переход к следующей цели: измерение вклада в совместную деятельность.

Между тем в теории парагогике остались мало исследованными вопросы влияния на учебную среду участников посредством обратной связи, системы взаимопомощи, определения целей и их достижения самостоятельно и в группе.

Практическое применение парагогике нашло отражение в контексте P2P University (P2PU), в котором реализуется такая форма дистанционного обучения, как P2P-обучение (peer-to-peer, горизонтальная модель взаимного обучения).

Peer 2 Peer University – это фундаментальный проект открытого образования, организующий процесс обучения вне стен традиционных институтов и дающий учащимся возможности для оценки их достижений.

Проект основан на использовании открытых образовательных ресурсов. Создано некое сетевое сообщество из открытых групп по изучению небольших курсов уровня вуза. Перед началом занятий составляется предварительный план обучения. Работая в группе, участники совместно занимаются поиском, изучением образовательных ресурсов, ведут обсуждения и выполняют задания по заявленным темам курса. Для оценки результатов деятельности участников приглашается эксперт, который предлагает итоговые задания и оценивает их выполнение. Пока не разработана система формального документирования успешного прохождения курсов, но доступные в сети и лицензированные оценки эксперта являются доказательством компетентности в данной области.

Программы курсов P2P призваны помочь непрофессионалам создавать интернет-проекты, разрабатывать свой авторский контент. В курсах P2PU происходит взаимное обучение посредством учебных задач, которые обучающиеся решают сами и помогают решить остальным. Например, в результате реализации проекта Mozilla Drumbeat появится beta-версия сайта Drumbeat, на котором будет размещена база логотипов и их компонентов, а также специальный учебный курс, позволяющий начинающим web-дизайнерам создавать собственную графику, не нарушая при этом авторских прав других дизайнеров.

В P2PU существует три вида курсов: собственно курс (course), учебная группа (study group) и испытание (challenge). Курс-испытание предполагает создание самостоятельного проекта. В результате обсуждения общих для всех участников учебных задач и обмена результатами разрабатывается совместный продукт.

Рассмотренные выше инновационные образовательные технологии предпочтительно использовать в индивидуальном обучении. Для реализации персонального обучения подходит такое новое направление, как ризоматическое обучение, точнее взгляд на учебную деятельность. Познавательная траектория представляет

собой растущую ветвь, у которой нет начала, центра, конца. С точки зрения обучаемого: изучать только то, что интересно или важно на данный момент времени для него.

Основные положения сформулированы канадским исследователем Дэйвом Кормье:

1. Наилучшее обучение – это то обучение, которое готовит нас к неопределенности.
2. Сообщество само может быть содержанием обучения, когда других вариантов нет.
3. Ризома – модель научения тому, как иметь дело с неопределенностью.
4. Ризоматическое обучение предназначено для изучения комплексных предметных областей.
5. Необходимо сделать студентов ответственными за собственную учебную деятельность (а также учебную деятельность других) [13].

С нашей точки зрения ризоматическая модель применима только на стыке областей знаний, где оценивается не результат учебной деятельности, а прилагаемые самостоятельные усилия обучаемых в получении дополнительных сведений смежных дисциплин с использованием информационно-коммуникационных технологий.

В настоящее время в сетевом обучении появились новые понятия «умная комната», «мобильный кампус». Так, например, под мобильным кампусом понимается технологическая платформа, т. е. совокупность инструментов, сетевых сервисов и педагогических технологий в рамках мобильного обучения, позволяющая осуществить совмещение неформального и социального видов (каналов) учебной деятельности с формальным обучением в рамках традиционного учебного заведения [14].

Обучение с применением дистанционных образовательных технологий проходит в открытом коммуникативном пространстве посредством интерактивных занятий, что создает дополнительные возможности для анализа результатов учебной деятельности. Созданная дружественная среда способствует свободному общению между всеми участниками образовательного процесса для осуществления совместных действий для достижения целей обучения. Одновременно преподаватель помогает развитию коммуникативных и креативных способностей, контролирует учебную деятельность обучаемых.

Как показало проведенное нами исследование, наиболее подходящим для определения личного пространства обучаемого в системе обучения с применением дистанционных образовательных технологий будет термин «виртуальное учебное пространство» как система, структурными элементами которой являются: участники учебного процесса; информационные образовательные ресурсы, имеющиеся, а также создаваемые участниками в процессе обучения; взаимодействие участников посредством сетевого сервиса.

Если анализировать вышерассмотренные термины PLE (персональная среда обучения) и LMS (системы управления обучением), то первые концентрируются на обучающихся, а вторые – на учебных курсах. Следовательно, при пересечении персональной среды обучения с системами управления обучением конструируется виртуальное учебное пространство, в котором обучаемые могут пользоваться теми или иными компонентами LMS.

Обоснованием потребности применения виртуального учебного пространства является реальный двусторонний учебный процесс, эффективное использование электронных ресурсов, и на этой основе – интенсификация обучения, организация лично ориентированного обучения, приучение к самостоятельной познавательной деятельности обучаемого.

Виртуальное учебное пространство, посредством которого осуществляется взаимодействие участников учебного процесса, многофункционально. Чем глубже обучаемые погружаются в это пространство, тем полнее раскрываются возможности и его функции как пространства коммуникации, обучения, самообразования, информации.

Обучение в виртуальном учебном пространстве – это взаимодействие участников учебного процесса, которое отражает все характерные ему компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) информационно-коммуникационными средствами.

Эффективность модели «виртуальное учебное пространство» достигается за счет совокупности условий:

- обучение в среде обучения;
- обучение в зависимости от опыта работы;
- в разнопредметных группах.

Примером могут служить открытые онлайн-курсы смежных дисциплин в форме видеоконференций, где происходит укрепление социальных связей между участниками (форумы, блоги, чаты, твиттеры), выдвигаются лидеры по разработке каких-либо проектов, налаживаются внешние междисциплинарные связи. Результатом активного взаимодействия в «виртуальном учебном пространстве» будет создание нового коллективного информационного ресурса.

Таким образом, созданное виртуальное учебное пространство находится в пространстве многоуровневых образовательных программ, что дает возможность для непрерывного образования, для формирования перспектив собственного образования и т. п. Учебное пространство выражает деятельностный характер образования, т. к. состав учебных материалов основывается на отражении реальных ситуаций и направлен на развитие профессиональной компетентности. Каждый обучаемый в результате сотрудничества создает свое учебное пространство, отвечающее его персональным потребностям, выбранной им стратегии обучения.

Библиографический список:

1. Siemens G. What are Learning Analytics? published online at [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.elearnspace.org/blog/2010/08/25/what-are-learning-analytics/> (дата обращения: 02.02.13 г.).
2. Siemens G. Knowing Knowledge [Электронный ресурс]. – URL: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf (дата обращения: 02.02.13 г.).
3. The Knowledge Hunters by Stephen Downes [Электронный ресурс]. – URL: <http://halfanhour.blogspot.com/2010/12/knowledge-hunters.html> (дата обращения: 09.02.13 г.).
4. Корнели Д., Данофф Ч. Парагогика: синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности [Электронный ресурс] / пер. Травкин, И. – URL: <http://www.connected-learning.ru/home/ravnogogika/1st-paper> (дата обращения: 15.02.13 г.).
5. Патаракин Е. Д. Сетевые сообщества и обучение / Е. Д. Патаракин. – М. : ПЭР СЭ, 2006. – 112 с.
6. Полякова В. А. Модель формирования готовности учителя к диалоговому взаимо-

действию в сетевых педагогических сообществах / В. А. Полякова // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 6 – С. 100–106.

7. Smith B. L., MacGregor J. T. What Is Collaborative Learning? National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment at Pennsylvania State University, 1992. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.evergreen.edu/washcenter/natlcpdf/collab.pdf> (дата обращения: 17.02.13 г.).

8. Иллич И. Учебная паутина / Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир = Deschooling Society (1971). – М. : Просвещение, 2006. – 160 с. Глава 6. – URL: http://school4you.ru/uchebniki/Ilich_Ivan/index.htm (дата обращения: 09.02.13 г.).

9. Френе С. Избранные педагогические сочинения / пер. с франц. / сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.

10. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980. P. 43.

11. Benkler Y. Common wisdom: Peer production of educational materials. Center for Open and Sustainable Learning at Utah State University, (2005). [Электронный ресурс]. – URL: http://www.benkler.org/Common_Wisdom.pdf (дата обращения: 02.02.13 г.).

12. Verhagen P. Connectivism: a new learning theory? [Электронный ресурс]. – URL: surf-space.nl/nl/Redactieomgeving/Publicaties/Documents/Connectivism%20a%20new%20theory.pdf (дата обращения: 09.02.13 г.).

13. Dave Cormier [Электронный ресурс]. – URL: <http://davecormier.com> (дата обращения: 15.02.13 г.).

14. Травкин И. Ю. Df. Мобильный кампус // Fun of Teaching, 31.7.2012. [Электронный ресурс]. – URL: funofteaching.tumblr.com/post/28336249496/pdf (дата обращения: 17.02.13 г.).

References:

1. Siemens G. What are Learning Analytics? published online at [Electronic resource]. – URL: <http://www.elearnspace.org/blog/2010/08/25/what-are-learning-analytics/> (accessed 02.02.13).

2. Siemens G. Knowing Knowledge [Electronic resource]. – URL: <http://www.elearnspace.org/>

[KnowingKnowledge_LowRes.pdf](http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf) (accessed 02.02.13).

3. The Knowledge Hunters by Stephen Downes [Electronic resource]. – URL: <http://halfanhour.blogspot.com/2010/12/knowledge-hunters.html> (accessed 09.02.13).

4. Cornely D., Danoff C. *Paragogika: sinerгиya samostoyatel'noy i organizovannoy uchebnoy deyatel'nosti* [Paragogy: Synergy of Independent and Organized Learning Activity]. [Electronic resource]. URL: <http://www.connectedlearning.ru/home/ravnogogika/1st-paper> (accessed 15.02.13).

5. Patarakin E. D. *Setevye soobshchestva i obuchenіe* [Network Communities and Learning]. – Moscow : PER SE, 2006. – 112 p.

6. Polyakova V. A. Forming Teachers Readiness to Interact in Online Educational Communities [Model' formirovaniya gotovnosti uchitelya k dialogovomu vzaimodejstviyu v setevykh pedagogicheskikh soobshchestvakh]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern Problems of Science and Education]*, 2008. – № 6. – P. 100–106.

7. Smith B. L., MacGregor J. T. What Is Collaborative Learning? National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment at Pennsylvania State University, 1992. [Electronic resource]. – URL: <http://www.evergreen.edu/washcenter/natlcpdf/collab.pdf> (accessed 17.02.13).

8. Illich I. *Osvobozhdenіe ot shkol. Proportional'nost' i sovremennyy mir* [Deschooling Society]. – Moscow : Education, 2006. – 160 p. – URL: http://school4you.ru/uchebniki/Ilich_Ivan/index.htm (accessed 09.02.13).

9. Freinet C. *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya* [Selected Pedagogical Works: translated from French]. Edited by B. L. Wolfson. – Moscow : Progress Publishers, 1990. – 304 p.

10. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980. – P. 43.

11. Benkler Y. Common wisdom: Peer production of educational materials. Center for Open and Sustainable Learning at Utah State University, (2005). [Electronic resource]. – URL: http://www.benkler.org/Common_Wisdom.pdf (accessed 02.02.13 г.).

12. Verhagen P. Connectivism: a new learning theory? [Electronic resource]. – URL: surf-space.nl/nl/Redactieomgeving/Publicaties/Documents/Connectivism%20a%20new%20theory.pdf

nts/Connectivism%20a%20new%20theory.pdf (accessed 09.02.13).

13. Dave Cormier [Electronic resource]. – URL: <http://davecormier.com> (address date: 15.02.13).

14. Travkin I. Yu. Mobile Campus [Mobil'nyy kampus]. *Fun of Teaching*, 31.7.2012. [Electronic resource]. – URL: funofteaching.tumblr.com/post/28336249496/pdf

УДК 378.091.398

Влияние социально-культурной среды на систему повышения квалификации педагогов-хореографов

Л. А. Касиманова

The influence of the socio-cultural environment on the system of professional development of the choreography teachers

L. A. Kasimanova

Аннотация. В статье раскрываются возможности процесса повышения квалификации педагогов-хореографов, в системе высшего профессионального образования. Рассматриваются особенности программно-методического обеспечения образовательного процесса, при организации которого делается акцент на художественно-творческое самовыражение, самоактуализацию и саморазвитие основанные на собственном профессиональном опыте, необходимые для повышения квалификации и профессионального становления педагогов-хореографов. Система повышения квалификации определяется как система трех принципов в соответствии с тремя периодами. Дается подробная характеристика создания творческого и методического портфолио. В качестве наиболее перспективной формы повышения квалификации педагогов-хореографов, рассматривается организация дистанционного обучения, виртуальных конференций. Подробно описаны формы и методы сотрудничества, проверенные многолетним опытом. Приведена таблица «Педагогические технологии организации образовательного процесса повышения квалификации педагогов-хореографов».

Abstract. The article describes the opportunities of the professional development process of the choreography teachers, dance companies' artistic directors in the system of higher professional education. The article considers features of the methodological support of the educational process, the organization of which focuses on the creative self-expression, self-actualization and self-development

based on own professional experience necessary for the professional development of the choreography teachers and artistic directors of the dance companies. Professional development system is defined as a system of three principles according to the three periods. We give a detailed description of making creative and methodical portfolio. We consider the organization of the distance learning and virtual conferences as the most promising form of professional development of the choreography teachers and artistic directors of the dance companies. We give a detailed description of forms and methods of cooperation, proved by years of experience. We provide a table "Pedagogical technologies of the organization of the professional training and development of the choreography teachers and artistic directors of the dance companies".

Ключевые слова: повышение квалификации, педагог-хореограф, художественный руководитель хореографического коллектива, портфолио, самовыражение, самоактуализация, саморазвитие, профессиональное становление.

Key words: professional development, choreography teacher, artistic director of the dance company, portfolio, self-expression, self-actualization, self-development, professional growth.

Сегодня существует множество, порой альтернативных, толкований понятия «влияние». Толковый словарь русского языка Д. В. Дмитриева поясняет: «Если вы оказываете влияние на кого-либо или на какую-то ситуацию, значит вы

воздействует (словами, своим примером и т. д.) на других людей таким образом, чтобы они поступали (или ситуация изменялась) так, как вам нужно, или как по вашему мнению, лучше» [1]. «Если же социальную среду условно принимать как совокупность человеческих отношений, то совершенно понятна та исключительная пластичность социально среды, которая делает ее, едва ли не самым гибким средством воспитания... Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса...» [2].

Нам бы хотелось рассмотреть влияние социально-культурной среды на систему повышения квалификации педагогов-хореографов. Влияние это «и процесс и результат, (в рамках ряда подходов влияние не попадает под категорию процессов а рассматривается лишь как результат взаимодействия) существенного изменения смысловых образований, установок, систем ценностей и т. д., а также поведенческой активности человека при взаимодействии в условиях совместной деятельности и общения» [3].

Реализация возможности повышения квалификации на основе профессиональной деятельности позволяет устанавливать ценностные ориентиры в тесной взаимосвязи с культурой и определяет профессиональное становление педагогов-хореографов. Опыт показывает, что прямой перенос исполнительской танцевальной деятельности в педагогическую практику не обеспечивает реализации имеющегося в ней художественно-творческого потенциала, того, что требует педагогически осмысленная профессиональная деятельности педагога-хореографа и выявления тех ее аспектов, которые бы определяли условия реализации образовательного художественно-творческого потенциала в повышении квалификации. Направленностью педагогов-хореографов на профессионально-личностное становление самовыражение, самоактуализацию и саморазвитие, является область его хореографического образования. Акцент делается на развитие личностных, профессиональных хореографических качеств, которые необходимы для повышения квалификации и становлении как специалиста. Нельзя не согласиться с мнением Ю. И. Громова [4] о том, что профессиональное образование педагога-хореографа, руководителя хореографического коллектива включает в себе возможности, *использовать в качестве базы имеющийся*

собственный профессиональный опыт, что позволяет поддержать и повысить его профессиональную хореографическую квалификацию. Однако необоснованность методологической базы профессионального образования педагога-хореографа осложняет решение данных задач. Требуют своего научного обоснования принципы организации повышения квалификации, которые определяли бы специфику повышения квалификации педагогов-хореографов как возможность реализации своего собственного художественно-творческого потенциала. Для реализации процесса повышения квалификации педагогов-хореографов требуется разработать соответствующее программно-методическое обеспечение. При этом обнаруживается еще одна особенность, оно должно акцентировать внимание, как на освоение нового содержания, так и на технико-технологических аспектах его профессионального труда. Таким образом, *специфику профессионального образования педагогов-хореографов, можно выделить на основе совокупности проблем содержания профессиональной хореографической деятельности с одной стороны, и направленностью на его профессиональное хореографическое становление, самовыражение, самоактуализацию и саморазвитие с другой.*

В нашем исследовании анализировался опыт, который сложился в различных образовательных учреждениях культуры и искусства (это разрабатываемые программы, технологии повышения квалификации педагогов-хореографов и руководителей хореографических коллективов), опыт отдельных педагогов в сфере хореографического образования (на примере Академии русского балета (по методике преподавания А. Я. Вагановой [5]), использование в практике современных технологий обучения). Исследования составила опытно-экспериментальная работа, проводимая в гимназии № 587 г. Санкт-Петербурга Фрунзенского района, средней общеобразовательной школе № 8, с углубленным изучением предметов музыкального цикла, дошкольных образовательных учреждениях № 39, 38 г. Санкт-Петербурга, а так же на кафедре современной хореографии НОУ ВПО Институте декоративно-прикладного искусства, и факультете музыка РГПУ им. А. И. Герцена (направление «Педагогическое образование в области хореографии»).

Мы определили систему повышения квалификации педагогов-хореографов, как систему трех принципов:

принцип дополнительности: предоставляет педагогу-хореографу право свободного выбора *содержания* (в соотношении с содержанием базового профессионального образования), *форм* (повышение квалификации, переподготовка, стажировка, самообразование) и *методов* (сочетание различных педагогических ситуаций: ситуации-размышления, ситуации-открытия, ситуации-перспективы), создающих художественно-творческое пространство профессионального роста педагогов-хореографов;

принцип культуротворчества предоставляет педагогам-хореографам дополнительные возможности для креативного самовыражения, самоактуализации и самоосуществления при выборе содержания, определяющего план профессиональной художественно-творческой деятельности педагогов-хореографов, всевозможных интерактивных методов которые позволили бы актуализировать творческие силы на разработку собственной методической литературы, подготовке социально-культурных технологий, реализации танцевально ориентированной практики (фестивали, конкурсы, творческие мастерские) и т. д.;

принцип проективности предоставляющий педагогам-хореографам новые возможности для рефлексивного самосознания своей профессиональной хореографической деятельности, в активной художественно-творческой позиции по отношению к самому процессу повышения квалификации; в формах организации процесса повышения квалификации, основанной на выявление и обобщение педагогического опыта в области хореографического искусства.

Программно-методическое обеспечение процесса повышения квалификации педагогов-хореографов мы, ссылаясь на опыт коллег, определили, в соответствии с *тремя периодами:*

– в первом периоде на основе осмысления имеющегося собственного профессионального опыта педагога-хореографа, художественного через «теоретическое осмысление характеристик художественно-творческого потенциала» [6] танцевально ориентированной практики, выстраивается профессиональная хореографическая деятельность, что обеспечивается в форме

курсов повышения квалификации с помощью программ, содержание которых охватывает широкий спектр проблем реализации художественно-творческого потенциала танцевально-ориентированной практики, обобщения педагогического опыта, создания *методического портфолио*;

– во втором периоде в реальной практической деятельности педагогов-хореографов, в форме творческих лабораторий, мастер-классов, стажировок, научно-практических конференций, проблемных семинаров, опытно-экспериментальной работы, творческих фестивалей и конкурсов создаются условия, позволяющие реализовать, созданные в первом периоде процесса повышения квалификации, подготовленные теоретические модели реализации художественно-творческого потенциала танцевально-ориентированной практики, что обеспечивается с помощью программ, акцент в которых делается на самостоятельную работу педагогов-хореографов, выражающейся в разработке и реализации методических материалов, открытых уроков, творческих проектов; методами работы с педагогами-хореографами, становятся анализ конкретных ситуаций, проведение творческих мастерских и лабораторий, реализация проектов, индивидуальные консультации, видеосъемка, в результате чего – создание *творческого портфолио*;

– третий период в форме тематических семинаров и курсов повышения квалификации направлен на аспектное совершенствование профессионального хореографического мастерства педагогов-хореографов, формирование практических исполнительских и постановочных навыков по реализации художественно-творческого потенциала танцевально ориентированной практики, что обеспечивается с помощью программ, содержание которых дифференцировано в соответствии с отдельными аспектами реализации программы повышения квалификации, и методов анкетирования, лекций, творческих проектов, портфолио.

В результате проведенного анализа нами выявлено особое место в профессиональной подготовке педагогов-хореографов, которое занимает постдипломное образование и повышение квалификации.

Нами выявлены организационные формы процесса повышения квалификации педагогов-хореографов, специфика их построения, мето-

ды, приемы, которые необходимы для оптимизации условий системы повышения квалификации педагогов-хореографов.

Модель системы повышения квалификации педагогов-хореографов включает следующие компоненты: цели, задачи, методологические подходы, дидактические принципы, содержание, образовательные функции, средства, организационные формы, методы, педагогические условия, результат. В системе повышения квалификации педагогов-хореографов, художественного руководителя хореографического коллектива, в рамках теории и методики обучения хореографическому искусству, изучения истории хореографического искусства, спецкурсов, практикумов применяются разнообразные инновационные формы аудиторной и внеаудиторной деятельности: научные проекты, дипломы, курсовые, семинары, мастер-классы, выставочные проекты, праздники-практикумы, работа художественных групп, творческие встречи.

Именно на этих методических подходах построена разработанная нами программа повышения квалификации, основное содержание которой строится на единстве и отличительных особенностях разнообразных видов хореографического искусства. К сожалению, эти тенденции не получили еще должного теоретического осмысления. Исследование, проведенное нами, не решает всех проблем повышения квалификации педагогов-хореографов. Начавшая действовать программа повышения квалификации, долгосрочные проекты международного сотрудничества позволяют констатировать, что кафедра хореографического искусства института музыки, театра и хореографии РГПУ им. А. И. Герцена получила определенное признание в образовательной среде региона. Имеются перспективы расширения многопланового диалога с зарубежными партнерами в различных областях современных форм танца. В качестве наиболее перспективной формы рассматривается организация дистанционного обучения, виртуальных конференций, возможно, выпуск интернет-журнала по проблематике хореографического образования.

В целях совершенствования механизмов процесса повышения квалификации педагогов-

хореографов предполагается развитие научно-образовательной программы «Хореографическое искусство и хореографического образования в современной социально культурной среде». Современный уровень развития позволяет предложить слушателем и партнерам по курсам повышения квалификации такую программу комплексного обучения (по типу организации летних танцевальных школ), в которой слушателем была бы предоставлена возможность познакомиться с новейшими направлениями в современной хореографии (contemporary dance), преподавания теории и методики обучения, а также практических посещений занятий по различным видам хореографического искусства, индивидуальных консультаций со специалистами в области хореографии.

В целях практического взаимодействия при реализации вышеперечисленных задач мы считаем возможным и полезным использовать следующие формы и методы сотрудничества, проверенные многолетним опытом:

- обмен учебными планами и программами, учебно-методическими пособиями, а также их совместная разработка;

- обмен преподавателями для чтения курсов лекций; обмен группами преподавателей с учебно-ознакомительными целями и для проведения научных конференций, семинаров, в том числе в период летних и зимних каникул;

- прохождение стажировки по избранным специальностям в области хореографического искусства;

- проведение совместных научно-исследовательских работ и подготовка публикаций по проблемам хореографического образования. Сегодня в быстроменяющихся условиях социально-экономической жизни страны чрезвычайно востребовано такое качество специалиста, как профессиональная мобильность.

Современный профессионал должен иметь несколько смежных специальностей, чтобы поддерживать свою конкурентоспособность на рынке труда. Подтвердить свою квалификацию можно *документом государственного образца*, пройдя курсы повышения квалификации, которые дадут больше знаний и умений в профессиональной деятельности. Предлагаемая нами краткосрочная программа повышения квалификации – в форме практических и научных семинаров (72–108 академических часов): в

объеме 72 часа и в объеме 108 часов включает в себя следующие дисциплины:

Общепрофессиональные:

- Введение в профессионально-педагогическую специальность
- Возрастная физиология и психофизиология
- Общая психология
- Психология профессионального образования
- Общая и профессиональная педагогика
- Педагогические технологии

Дисциплины отраслевой подготовки:

- Теория и история хореографического искусства
- Танец и методика его преподавания
- Основы актерского мастерства и режиссуры в танце
- Основы хореографической драматургии
- Мастерство хореографа
- Организационно-творческая работа с хореографическим коллективом
- Образцы танцевального репертуара
- Основы менеджмента хореографии

Таблица 1

Педагогические технологии организации системы повышения квалификации педагогов-хореографов

Педагогические технологии организации системы повышения квалификации педагогов-хореографов		
методы	формы организации повышения квалификации	формы организации художественно-творческой деятельности
Информационно-объяснительные	Содержательные: интеллектуально-познавательные;	Фестиваль
Художественно-творческие	Экспериментальные	Концерт
Моделирование профессиональной ситуации	Рефлексивные	Конкурс
Творческие задания	По числу участников: групповые индивидуальные малые группы комбинированные	Конференция Диспут Встреча с деятелями культуры
тесты		
диалоговые (беседы, диспуты)		
исследовательские		
игровые		

РЕЗУЛЬТАТ

Проявление вышеназванных компонентов профессионального хореографического творчества, становление профессиональной культуры педагога-хореографа, художественного руководителя хореографического коллектива.

Цивилизованное влияние социально культурной среды – это, прежде всего, влияние открытое и открыто адресованное к интеллектуальным возможностям человека. Создать формирующую личность среду в системе образования – значит способствовать реализации гуманистической концепции образования ее целям и задачам на всех этапах реализации педагогического процесса [7].

Библиографический список:

1. Дмитриев Д. В. Толковый словарь русского языка. – М., 2003. – С. 73.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. – М., 1968. – 326 с.
3. Кондратьев М. Ю. Ильин В. А. Азбука социального психолога-практика. – М.: ПЕР СЭ. 2007. – 464 с.
4. Громов Ю. И. Работа педагога-балетмейстера в детском хореографическом коллективе. – Л., 1963. –129 с.
5. Ваганова А. Я. Основы классического танца. 7-е изд. – СПб., 2002. – 158 с.
6. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание / Исследования и статьи. – М., 1981. –304 с.
7. Макареня А. А. Культуротворческая среда, статус, структура, функционирование. – Тюмень, ТОГИРРО, 1997. – С. 66–67.

References:

1. Dmitriev D. V. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Dictionary of Russian Language]. – Moscow, 2003. – P. 73.
2. Vygotsky L. S. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of the Art]. – Moscow, 1968. – 326 p.
3. Kondrat'ev M. Yu., Il'in V.A. *Azbuka social'nogo psikhologa-praktika* [The ABCs of Social Psychologist-Practitioner]. – Moscow : PER SE, 2007. – 464 p.
4. Gromov Yu. I. *Rabota pedagoga-baletmeystera v detskom khoreograficheskom kollektive* [The Work of the Chorographer-Teacher in Children's Dance Group]. – L., 1963. – 129 p.
5. Vaganova A. Ya. *Osnovy klassicheskogo tantsa* [Fundamentals of the Classic Dance]. – SPb, 2002. – 158 p.
6. Bakushinsky A. V. Artistic Creativity and Education [Khudozhestvennoe tvorchestvo i vospitanie]. *Issledovaniya i stat'i* [Studies and articles]. – Moscow, 1981. – 304 p.
7. Makarenya A. A. *Kul'turo-tvorcheskaya sreda, status, struktura, funkcionirovanie* [Cultural and Creative Environment, Status, Structure, Functioning]. – Tyumen : TOGIRRO, 1997. – P. 66–67.

УДК 75:372.8+39

Реализация системы изучения этнохудожественной культуры казаков Кубани

Л. В. Мальцева

Implementation of the study on Kuban cossacks' ethnoart culture

L. V. Mal'tseva

Аннотация. На Кубани с помощью искусства реализуется система изучения этнохудожественной культуры казаков. Это составляет основу воспитания на произведениях народных мастеров. Необходимо развивать этнос и тем самым воспитывать молодежь приобщая ее к прекрасному, возвышенному. Необходимо уделять большое внимание предметам эстетического цикла интерес к прошлому родной земли был всегда присущ людям. Культура кубанских казаков выполняет жизненно важные функции в современном обществе. Без единого культурного пространства невозможно возникновение и существование самой этнической общности.

Abstract. In the Kuban system of studying Cossacks ethnoart culture is realized using art. This is the main component of upbringing on the basis of folk artists' works. It is necessary to educate young people introducing them to the ethnic culture. It is necessary to pay great attention to objects of aesthetic cycle, people have always had interest to their native land history. Kuban Cossacks culture performs vital functions in modern society of Kuban. Ethnic community appearance and existence are impossible without a unified cultural space.

Ключевые слова: казаки, культура, традиции, методика, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, кубанское казачество, материал, воспитание.

Key words: Cossacks, culture, traditions, methods, Fine and Applied Arts, Kuban Cossacks, material, upbringing.

Чтобы успешно реализовать и овладеть методикой преподавания при изучении этнохудожественной культуры кубанских казаков, существуют курсы повышения квалификации ра-

ботников образования, в первую очередь, необходимо критически использовать все лучшее, что было достигнуто. Нужно изучать методику как с практической, так и с теоретической стороны, выяснить, что было в старых системах преподавания положительного, и вместе с тем отметить отрицательные стороны обучения.

Традиционное народное искусство рассматривается во взаимоотношении с профессиональным искусством и используется как средство познания культуры в целом. Для восприятия материала необходимо использовать игровые моменты, чтобы почувствовать, как это делали казаки. Воспринимать искусство через жизненные, духовные, нравственно-эстетические функции, чтобы понять и стремиться к новым поискам и тем самым расширить кругозор студентов, преподавателей, учителей проходивших курсы повышения квалификации и людей которые интересуются историей Кубани.

Там, где традиции, где они живы и прочны, там имеется благодатная почва для расцвета профессионального изобразительного и декоративно-прикладного искусства. В Краснодарском крае для этого делается все необходимое, чтобы молодежь не забывала культуру, традиции своих предков. Веками они в своем искусстве – песнях, сказах, былинах, танцах и предметах быта – стремились в художественной форме выразить свое понимание жизни, природы, мира. В этом и раскрывается самобытность культуры кубанских казаков. Возрождение казачества – это обязательное сохранение исторической памяти. Теперь ежегодно отмечаются главные даты, связанные с Кубанским казачьим войском. В нашем крае большое значение уделяется предметам эстетического цикла и в первую очередь – изобразительное, декоративно-

прикладное и народное искусство, которое воспитывает молодежь на традициях и обычаях Кубанских казаков, где они узнают историю своего края, культуру своего народа. Интерес к прошлому родной земли был всегда присущ людям, их волновало, какой была их страна в далекие времена, что происходило на этой земле, где они сейчас живут, учатся, работают.

На Кубани казаки с давних времен занимались различными промыслами и ремеслами. Это гончарное производство, резьба по дереву, вязание, лозоплетение, вышивка, роспись. Они устраивали свой быт, изготавливали мебель, посуду, украшали свой дом, свою одежду. Таким образом развивались промыслы и ремесла. Особое место в ремесленном деле занимает солома. Солома всегда на Кубани была в избытке. Ее много оставалось после уборки хлебов, это самый доступный и дешевый материал для всевозможных поделок. В старину ею набивали матрасы и подушки, использовали для утепления крыш, на корм животным, ее добавляли в глину, когда делали саман. Из нее делали и делают разнообразные плетеные изделия: шляпы, корзины, шкатулки, чехлы для бутылей, коврики, игрушки, сувениры, мебель. Из кукурузных початковых листьев – талаша – делали и различные декоративные изделия, корзины, половики-циновки, игрушки, закладки для книг, изготавливали незатейливые предметы быта: «сухарницу», «домашние тапочки», плели подставки под горячую посуду.

В каждой местности есть свои особенности, своя неповторимая красота природы, свои художественные промыслы. Ознакомить студентов, преподавателей, учителей общеобразовательных школ с богатством родного края при обучении основ изобразительной грамоты, декоративному и народному искусству, это помогает воспитать чувство красоты и любви к искусству, к народным художественным ремеслам и родной природе. Все это можно выполнять на занятиях по изобразительному искусству.

Создавая свои произведения искусства, студенты, которые обучаются на художественно-графическом факультете и на других факультетах, которые интересуются культурой, традицией кубанских казаков, преподаватели, учителя на курсах повышения квалификации, вначале переводят эскизы в материал, находят мотив, опираясь на достижения искусства прошлого,

приумножая и обогащая настоящее. Без новизны не может быть создано настоящего произведения искусства. Через композицию выражается то, что заинтересовало слушателей курсов, студентов, увлекло, то есть дается нравственная и эстетическая оценка. Оценивая работы, следует учитывать доступность решения поставленной перед слушателями курсов данной задачи. Художественно-изобразительные решения для конкретной возрастной группы.

Традиционная культура кубанских казаков выполняет жизненно важные функции в современном обществе. Без единого культурного пространства (имеются в виду, прежде всего важные коммуникативные, интегрирующие функции культуры кубанских казаков) невозможно возникновение и существование самой этнической общности. Традиции любой этнической общности на протяжении истории наследуются, развиваются и изменяются. Поэтому позитивные традиции прошлого казаков сохраняют свою жизненную силу и сегодня. Эти традиции укоренились в культуре этноса в виде определенных правил и образцов поведения. Культура изменялась и изменяется под влиянием технического прогресса. Она испытывает на себе воздействие и мировой культуры, а широкий доступ к информации дает возможность получать сведения и о традициях других культур. Свою лепту в изменения и размывание традиционной культуры вносят и ассимиляционные этнические процессы.

Кубанские казаки, хранили казачьи традиции, и для них не пустыми словами были такие понятия, как честь, доблесть, любовь к родной земле. Огромную роль в возрождении казачества сыграла кубанская творческая интеллигенция. Кубанское казачество снова в центре внимания. К тому, что происходит на Кубани, внимательно присматриваются в других российских регионах. И кто знает, может быть, правы те, кто утверждал, что подлинное возрождение России начинается именно отсюда. Поэтому сегодня необходимо воспитывать молодежь на национальной культуре, приобщать к художественным и эстетическим ценностям, что очень важно в духовном возрождении и обновлении всех структур общества. Все это нужно строить на основе комплексного эстетического воспитания, где народное искусство благоприятно

влияет на каждого человека и обеспечивает его духовное развитие.

Как бы ни изменялась культура, она существует только за счет устойчивых компонентов, передаваемых через поколения. И эти условия обязательны как для города, так и для сельской местности. Для образования таких устойчивых компонентов и используется термин «традиции» (лат. *traditio* – передача, предание). В прошлом это понятие ассоциировалось главным образом с архаическими способами культурного наследия.

Воспитывая молодежь на изобразительном, декоративно-прикладном и народном искусстве, на народной культуре Кубани, всегда следует помнить, что каждый из этих видов имеет свои особенности. Интерес к изобразительному искусству обнаруживается тогда, когда они обращаются к народному творчеству, к народной культуре своего региона.

По новой методике было предложено выполнить куклу в национальном костюме кубанских казаков. В начале, изучается история национального костюма, его особенности, который послужит мощным средством эстетического, духовного и нравственного воспитания. Кукла выполняется поэтапно: 1) модель – то есть голову куклы лепим из глины или пластилина, сушится; 2) изготовление формы. Модель обливается жидким гипсом – отдельно лицевая и отдельно затылочная часть. Модель из формы вынимается. Обе части формы сушатся, затем в каждую из частей втапковывается масса, состоящая из глины, мелко-нарезанной бумаги, клея ПВА, водоземлюльсии; 3) части соединяются, сушатся. Вынимают из формы. Лицевая и затылочные части должны при высыхании плотно соединиться. Получившуюся голову куклы, обработать мелкозернистой шкуркой, покрыть водоземлюльсией. Затем раскрасить гуашевыми красками, покрыть любым прозрачным лаком.

Для тематического задания была предложена тема «Кубанская станица», которую нужно выполнить в технике мозаики, при которой использовались почтовые открытки. При выполнении этого задания будет развиваться чувство композиции, ритма, сформированы графические умения и навыки при выполнении мозаики. Чтобы работа была объемной, заиграла множеством оттенков разного цвета, нужно

сделать небольшую подготовительную работу. Отложить отдельно все оттенки синего цвета, потом все желтые, оранжевые, красные и так далее, разложив их по светлоте. Цвет берется из почтовых открыток. И посмотреть, как красив переход одного цвета в другой. Это нужно для того, чтобы было видно, какие цвета находятся в его распоряжении автора. Теперь выкладываем изображение кусочками из открыток с учетом светлоты.



Декоративная работа «Кубанские казаки»

В данной декоративной работе используется пластилин, тушь, стекло. Эта работа открывает свои секреты, развивает любознательность и не быть равнодушными ко всему, что окружает нас. При этом очень придумываются различные комбинации из разных элементов. Предварительно делается рисунок в цвете на листе бумаги, а затем его переносим на стекло. Делаем контур рисунка тушью. Поверхность покрываем пластилином. После того как выполнена работа, с задней стороны закрываем бумагой или картоном. С помощью пластилина и туши можно сделать самые разнообразные работы и на любую тему.

Это нужно для того, чтобы пропагандировать собственную культуру. Вероятно, все свои силы общество, государство должны направить на укрепление и возрождение культуры. Во все времена именно культура играла самую важную роль в сохранении и передаче традиций. Непременно в каждой семье должны быть семейные реликвии, которые передаются из поколения в поколение. Обязательно устраивать праздники с их главными ритуалами как способами передачи традиций. Не забывать своих предков, которые помогают нам сохранять и передавать память о нашей культуре.

Данная методика дала положительный результат и способствует более успешному решению задач нравственно-эстетического воспитания на традициях и истории родного края. Наш край многонациональный и на занятиях по изобразительному и декоративно-прикладному искусству слушатели узнают об обычаях и культуре казаков и других народов проживав-

Точно так же и выработки умений, навыков и привычек студентов – задача, прежде всего, преподавателя в вузе, организовать учебный процесс. Он должен заранее продумать программу и способы ее реализации, какие необходимы средства и условия, чтобы сформировать умения и навыки школьников в соответствии с возрастными особенностями. Таким обра-

Таблица 1

Уровни развития при выполнении новых заданий в разных группах

Задание	Контрольные группы слушателей 25 человек – 100%			Экспериментальные группы слушателей 25 человек – 100%		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень	низкий уро- вень	средний уровень	высокий уровень
Выполнение куклы	1,2	39,4	59,4	1,0	27,6	71,4
Выполнения кубанской ста- ницы	1,3	40,5	58,2	1,1	23,4	75,5

ших на этой территории. Это способствует не только поднятию уровня нравственного и эстетического воспитания, но и духовному обогащению. Результаты говорили сами за себя.

зом, изобразительное искусство является важнейшим условием учебно-познавательной деятельности учителей в преподавании своего предмета; студентов – оно им пригодится при



Куклы в костюмах кубанских казаков



Кубанская станица



Декоративная работа «Хата»

Все взаимосвязано, умения без знаний невозможны. Творческая деятельность осуществляется на определенном содержательном материале знаний и умений. Воспитывать и обучать нужно не как преподнесение, заучивание и воспроизведение готовых знаний, а как открытие. Несомненно, такой подход активизирует познавательную деятельность студентов, преподавателей вузов, учителей общеобразовательных школ, что способствует развитию мышления, умения решать проблемы, позволяет всесторонне развивать студентов, преподавателей, учителей делать процесс интересным.

прохождении педагогической практики в общеобразовательной школе или в художественной, так как отражает текущие и перспективные потребности общества, выступает инструментарием конструирования и осуществления этой деятельности в изобразительном искусстве.

Были выявлены индивидуально-психологические особенности в развитии и формировании творческих способностей, потребности к изобразительному и декоративно-прикладному искусству. Применяя новую методику (была рассказана история казачества, развитие кубан-

ского костюма, как строились хаты и их внутреннее убранство), в которую была положена основа изучения изобразительной и декоративно-прикладной грамоты, можно значительно быстрее и эффективнее переводить с одного, более низкого уровня развития, на более высокий. То есть более эффективно развивать и формировать эстетические потребности молодежи к искусству, потребность в изобразительной деятельности.

Занятия изобразительным и декоративно-прикладным искусством помогают студентам, учителям постичь красоту труда, самим участвовать в создании эстетически выразительных изделий и получать удовольствие от результатов своей деятельности. В этой работе органично сочетается решение творческих задач с необходимостью овладения различными приемами, материалами с приобретением навыков, позволяющих замыслы воплотить в материале. Материал при работе используется самый простой: 1) для куклы-закрутки нитки, ткань; 2) для куклы гипс или пластилин, ПВА, краски; 3) для мозаики почтовые открытки; 4) для гобелена сетка, шерстяные нитки; 5) для батика белая ткань, клей ПВА, пяльцы; 6) для каменного забора использовали яичную скорлупу; 7) для куклы марионетки нитки, ткань, пуговицы, пробки, крышки, две палочки.

Обучая по данной методике, а методика заключалась в объяснении на доступном и простом языке в результате занятия были интересными и необычными. Они позволили повысить творческие способности, понимать и воспринимать красоту изделий, студенты, учителя школ на курсах повышения квалификации узнали культуру, традиции и обычаи родного края. Занятия на курсах изобразительного и декоративно-прикладного искусства повысили уровень развития образного мышления и воображения в среднем на 55% по сравнению со старой методикой. Студенты приобрели более глубокие знания и навыки в решении образных композиционных задач и в целом получили навыки работать в различных техниках исполнения, что поможет им в дальнейшем при выполнении работ.

Рассматривая проблему формирования потребности в изобразительной деятельности, в художественном творчестве важно не ограничивать знакомство с искусством, а постепенно расширять кругозор. Вовлекать человека в об-

щение с искусством родного края. При соблюдении этого условия изобразительное искусство вообще и, в частности, декоративно-прикладное и народное искусство выступает средством патриотического и интернационального воспитания. Таким образом, такие занятия повышают уровень развития на 73%. Проведенные исследования по изучению этнохудожественной культуры кубанских казаков средствами искусства позволили установить, что художественное образование как молодежи, так и людей пожилого возраста может моделироваться на интегративной основе. Интегрированные занятия соединяют различные виды деятельности.

Приобщение к этнохудожественной культуре Краснодарского края, развивая художественно-творческие способности, – есть верный путь формирования высокой нравственности и культуры. Художественное творчество помогает не останавливаться на достигнутых успехах, постоянно стремиться к самосовершенствованию, к преобразованию мира по законам красоты.

В нашем современном обществе, когда имеет место опережающее развитие научно-технического прогресса, а культурное воспитание отстает, в том числе и нравственное воспитание, очень важно осознать объективную необходимость изучения этнохудожественной культуры своего региона для стабилизации общества, его духовного оздоровления, утверждения приоритета трудовой деятельности на основе гуманизма и высоких социальных идеалов. И в этом поможет искусство со своим укладом.

Библиографический список:

1. Бондарь Н. И. Традиционная культура кубанского казачества (конец XIX – начало XX вв.) Кубанское казачество (Этносоциальный аспект) // Традиционная культура кубанского казачества. – Краснодар : Традиция 1999. – 264 с.
2. История Кубани / под ред. В. Е. Щетнева. – Краснодар : Кубанское книжное издательство, 2004. – 304 с.
3. Корсакова Н. А. Материальная культура казачьего населения Кубани во второй половине XIX – начале XX веков. По страницам истории Кубани: краеведческие очерки / Н. А. Корсакова. – Краснодар : Традиция, 1993. – 120 с.

4. Манукало А. Н. История Кубани / А. Н. Манукало. – Краснодар : Кубанское книжное издательство, 2004. – 210 с.

5. Педагогика / под ред. Л. П. Крившенко. – М. : Проспект, 2004. – 420 с.

6. Чистов К. В. Кубанские станицы / К. В. Чистов. – М. : Наука, 1967. – 230 с.

References:

1. Bondar' N. I. Traditional Culture of the Kuban Cossacks (late XIX – early XX century.) Kuban Cossacks (Ethnosocial aspect) [Traditsionnaya kul'tura kubanskogo kazachestva (konets XIX – nachalo XX vv.) Kubanskoe kazachestvo (Etnosotsial'nyy aspekt)]. *Traditsionnaya kul'tura kubanskogo kazachestva* [Traditional culture of the Kuban Cossacks]. – Krasnodar : Traditsii, 1999. – 264 p.

2. *Istoriya Kubani* [History of Kuban]. Edited by Shchetneva V. E. – Krasnodar : Kubanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2004. – 304 p.

3. Korsakova N. A. *Material'naya kul'tura kazach'ego naseleniya Kubani vo vtoroy polovine XIX – nachale XX vekov. Po stranitsam istorii Kubani: kraevedcheskie ocherki* [The Material Culture of the Kuban Cossack Population in the Second Half of XIX – Early XX centuries. Through Kuban History: Local History Essays]. – Krasnodar : Traditsii, 1993. – 120 p.

4. Manukalo A. N. *Istoriya Kubani* [History of Kuban]. – Krasnodar : Kubanskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2004. – 210 p.

5. *Pedagogika* [Pedagogy]. Edited by Krivshenko L. P. – Moscow : Prospect, 2004. – 420 p.

6. Chistov K. V. *Kubanskiye stanitsy* [Kuban Stanitsa]. – Moscow : Nauka, 1967. – 230 p.

Исследования молодых ученых

УДК 37.013.83+005.95

Технология структурного анализа и проектирования – моделирование систем андрагогического образования

А. П. Костюкова, Т. П. Костюкова

Modelling of andragogical education systems by means of structured analysis and design technique

A. P. Kostyukova, T. P. Kostyukova

Аннотация. В статье рассматриваются три типа систем обучения взрослых методом SADT (Structured Analysis and Design): обучение взрослых как необходимость социализации личности, как возможность получения кадрового роста либо как необходимость получения второго образования на основе нотаций IDEF0 (Integration Definition for Function Modeling). Данный метод использован для анализа функций, выполняемых образовательным процессом (ОП) и отображения механизмов, посредством которых эти функции выполняются. В рамках методологии IDEF0 бизнес-процесс представлен в виде набора элементов-работ, которые взаимодействуют между собой, а также показаны информационные, людские и производственные ресурсы, потребляемые каждым элементом ОП. Особенностью рассмотрения возможных видов систем обучения является внедрение так называемой системы Университета третьего возраста. Применение статистических методов и моделей для анализа конкретных данных привязано к проблемам соответствующей области для выявления тенденций и закономерностей процесса обучения взрослых.

Abstract. The article deals with three types of adult education systems using SADT (Structured Analysis and Design): adult learning as a socialization process, as a possibility for professional

growth and as a necessity to get second higher education on the basis of IDEF0 (Integration Definition for Function Modeling) notations. The Structured Analysis and Design technique is used to analyze functions performing in learning process and to display mechanisms, that are used to perform these functions. In the methodology of IDEF0 the andragogical education process is presented in form of the set of elements, that interact with each other, and in the form of the set of informational, human and industrial resources, that are used by each element. The significant feature of each type of education systems is the application of Third Age University system. The application of SADT and other structure methods for analyses of current systems and current data has gained the understanding of adult education process.

Ключевые слова: обучение взрослых, классификация, методология структурного анализа и проектирования, Integration Definition for Function Modelin, диаграммы, Университет третьего возраста.

Key words: adult learning, classification, structure analysis and design technique, Integrated Definition for Function Modeling, diagrams, Third Age University.

Образование – важнейшая статья в жизни каждого человека. Это целенаправленная познавательная деятельность людей по получе-

нию знаний, умений, либо по их совершенствованию. Значимость образования взрослых также велика, как детское и юношеское образование. И с каждым годом наблюдается ее рост.

В настоящее время в России, как и во всех развитых странах мира, отмечено постепенным становлением нового типа общественно-экономической формации – постиндустриального «информационного» общества. Отличительной чертой постиндустриальной эпохи является перемещение центра тяжести в общественном разделении труда из сферы материального производства в область получения, переработки, передачи, хранения, представления и использования информации. Информатизация – это объективный процесс, связанный с повышением роли и степени воздействия интеллектуальных видов деятельности на все стороны жизни человека, это процесс перестройки жизни общества на основе все более полного использования достоверной и своевременной информации во всех общественно значимых видах человеческой деятельности.

Открытость российского рынка и свобода предпринимательства привели к жесткой конкуренции и вынудили большинство предприятий и фирм перейти к прямому и постоянно расширяющемуся использованию информационных технологий. Как следствие – лавинообразно нарастающая потребность рынка труда в людях, способных грамотно и со знанием дела использовать информационные технологии в своей профессиональной деятельности. Более того, ситуация на рынке труда сегодня складывается таким образом, что взрослому человеку – «хозяину» своей рабочей силы уже практически невозможно ее продать, не имея компьютерных навыков и умений, а это, в свою очередь, обеспечивает мощную мотивацию освоения новых информационных технологий в среде взрослого населения и расширяющийся спрос на соответствующее обучение. Кроме того, для продвижения по профессиональной лестнице, для активного участия в жизни страны и социума недостаточно просто получить профессиональное образование. Сегодня в нашем обществе знания и умения в любых сферах требуют постоянного обновления, чтобы «не отстать от жизни», нужно непрерывное совершенствование профессиональных навыков.

Основное требование современного состояния образования – переход от принципа заучи-

вания к эволюционным принципам: самопознания и саморазвития. Кроме того, необходимость в андрагогическом обучении [1] может возникнуть при смене профессии, потребности в карьерном росте или коренном изменении социально-профессионального статуса. Все более популярным приемом кадровой политики руководителей и подразделений по управлению персоналом является ротация, суть которой состоит в горизонтальных должностных перемещениях с целью повышения квалификации работника, его профессионального разряда или категории. К 34–40 годам работник, как правило, достигает высокой степени профессионализма и требует большего поля для деятельности. В этом случае компания предоставляет такому сотруднику возможности для карьерного роста, углубления знаний, совершенствования умений и навыков в системе повышения квалификации.

Тем не менее, андрагогическое образование [1] имеет свои особенности, связанные с возрастными, психологическими, социальными характеристиками взрослых:

- взрослый обучающийся осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью;

- взрослый обучающийся имеет большой запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег;

- мотивация к обучению определяется стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретные цели;

- учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами.

Характерная тенденция в образовании взрослых – усиливающееся содержательное и организационное обособление, выраженное в расширении сети учреждений, предназначенных исключительно для взрослого населения, в увеличивающемся многообразии предлагаемых ими программ.

К настоящему моменту в России уже сложился рынок образовательных услуг, способный, пока чисто количественно, удовлетворить эту общественную потребность. На этом рынке действуют многочисленные курсы, специали-

зирующиеся на подготовке пользователей персонального компьютера, однако большинство из них не обеспечивает своим выпускникам уровень подготовки, способный содержательно и структурно удовлетворить запросы работодателя. Неадекватность компьютерной подготовки обусловлена, в основном, такими причинами, как игнорирование индивидуальных особенностей личности обучаемых, повсеместное «усреднение» программ обучения без учета специфики профессиональных запросов и ориентации конкретного обучаемого, недостаточная проработанность методик обучения, игнорирование особенностей обучения взрослых.

Таким образом, существует проблема формирования и развития информационной компетентности взрослого населения, обусловленная противоречием между потребностью рынка труда в специалистах, хорошо владеющих современными информационными технологиями и фактической неспособностью рынка образовательных услуг адекватно удовлетворить эту потребность. В этих условиях актуальность и необходимость разработки научных основ обучения взрослых информационным технологиям в системах повышения квалификации становится очевидной. Критерием эффективности создаваемой андрагогической системы повышения квалификации является соответствие формируемой в результате ее применения информационной компетентности обучаемых «профессиональному заказу», определяемому условиями конкретной профессиональной деятельности и требованиями рынка труда, а также высокая степень удовлетворенности обучаемых полученными образовательными услугами.

Потребители образовательных услуг (круг лиц, вновь пришедших и/или первоначально получающих образование) условно разделены на три группы [2; 3]:

- получающие образование для повышения своего социального статуса и расширения круга общения;
- получающие образование по новой для себя специальности (второе высшее образование);
- проходящие курсы по повышению квалификации.

К первой группе относятся те категории лиц, которые не работали (вообще или какое-то время). Чаще всего это домохозяйки и женщи-

ны, находящиеся в длительных отпусках по уходу за ребенком); стремящиеся за молодежью, назовем их «продвинутыми» взрослыми, а также взрослые, которым необходимо овладеть средствами общения для поддержания связи с родственниками, близкими, друзьями. Желание получить образование выражается в виде стремления овладеть новыми технологиями:

- уметь работать с текстовыми, табличными и графическими редакторами (набирать, форматировать, рассчитывать, оформлять, распечатывать текстовые документы и прочие);

- уметь работать с программами для мгновенного общения (в том числе и видеосвязь) и в социальных сетях: icq, agent, skype, e-mail, vkontakte, «одноклассники», «мой мир» и т. д.;

- уметь работать в интернет-пространстве: искать необходимую информацию, посещать интернет-магазины и делать покупки; создавать собственные блоги и темы для общения; бронировать/покупать билеты на транспорт, путевки, туры и т. д.;

- уметь работать с графическими редакторами: Photoshop, CorelDraw;

- уметь работать с носителями информации (флешки, карты памяти и т. д.) и периферийным оборудованием.

Приобретая соответствующие компетенции, данная группа пользователей повышает уровень своей социализации перед обществом, родными, близкими и знакомыми, а также свои моральные ценности.

В Республике Башкортостан уделяется особое внимание повышению качества жизни людей пожилого возраста. В настоящее время в нашей республике к старшей возрастной группе относятся около 20% всех жителей. По мере старения человека изменяется не только состояние его здоровья, но и происходит определенная переориентация жизненных интересов, потребностей, меняется социальный статус в обществе, семье.

Республиканская целевая программа «Народный университет третьего возраста» на 2011–2013 годы разработана во исполнение распоряжения президента Республики Башкортостан от 29 ноября 2010 года № РП – 186 «О республиканской целевой программе «Народный университет третьего возраста» на 2011 год» [4].

Необходимость второй группы обучаемых овладеть новой профессией вызвана последст-

виями кризиса, а также изменением структуры рынка (перенасыщения рынка труда специалистами некоторых профессий и недостаток в других) иными словами, имея дополнительное образование, повышаются шансы найти более подходящее место работы (достаточно высокий и стабильный заработок, приемлемые условия труда или другие бонусы). Для данной группы характерно отставание имеющихся компетенций у персонала по отношению к функциональным потребностям [3].

К данной категории также относятся:

- осужденные и сотрудники уголовно-исправительной системы (в РФ около 20 тыс. чел.);
- люди с ограниченными возможностями;
- безработные с различным уровнем образования, а также лица без профессионального образования, зарегистрированные, как правило, в службе занятости населения и проявляющие наибольшую активность с точки зрения трудоустройства и профессиональной переподготовки;
- военнослужащие, подлежащие увольнению в запас, граждане, уволенные с военной службы, и члены их семей.

Повышение своей квалификации третьей группой пользователей также вызвано окружающей взрослой ситуацией – стремление к карьерному росту, не только повышению в должности на рабочем месте, но и понимание своих возможностей (способностей); личный интерес (вдруг пригодится, новые знания, обмен опытом с профессионалами и возможность расширить инструментарий); условие трудового контракта (договора). К этой группе относятся руководители и специалисты, занятые в экономике и предпринимательстве. На обучение часто приходят люди, которые чувствуют, что им не хватает знаний для дальнейшего ведения бизнеса, при этом они хорошие специалисты в своей сфере деятельности, за плечами у них большой опыт управленческой деятельности. А стремление к приобретению новых компетенций – это признак того, что человек не останавливается в своем развитии, и главная мотивация при этом – не приобретение «корочки», а получение новых необходимых знаний и навыков [3].

Переподготовка кадров – это процесс обучения с целью усовершенствования и углубления знаний работников, а также их подготовка к адаптации к новым условиям жизни.

Необходимость переобучения является неоспоримым аспектом вопроса «зачем / для чего это нужно?»

Но как построить саму систему обучения?

Во-первых, необходимо определить цели программы переподготовки:

- обеспечение соответствия уровня подготовки работника требованиям, предъявляемым к его должности;
- создание условий для мобильности работника с целью наилучшего использования его профессиональных качеств на нескольких видах должностей;
- формирование мотивации и удовлетворенности условиями труда на предприятии.

Переподготовка кадров, таким образом, становится актуальным направлением кадровой политики компании. Вкладывая инвестиции в персонал, предприятие формирует будущий резерв (базу) сотрудников своей компании.

Во-вторых, определить круг обучаемых, направление переподготовки (специальность) и выбрать учебное заведение (центр по переподготовке).

В-третьих, определить тип занятий: групповое или индивидуальное обучение.

Появление всех этих потребностей способствует появлению различных курсов, тренингов; открытию новых учебных заведений, факультетов и т. д. Некоторые из них бесплатные, но большая их часть, конечно же, осуществляется за определенную плату (на коммерческой основе).

Образовательный бизнес-процесс смоделирован согласно выделенным группам обучающихся. Для анализа и проектирования деятельности предприятия использована методология структурного анализа и проектирования [5].

Методология структурного анализа и проектирования (SADT (Structured Analysis and Design) определяет руководящие указания для оценки и выбора проекта разрабатываемого программного продукта, шаги работы, которые должны быть выполнены, их последовательность, правила распределения и назначения операций и методов.

Основная цель использования таких методологий состоит в четком структурировании, разделении функций между блоками программного обеспечения, определении входных, выходных и управляющих данных для каждого блока.



Рис. 1. Контекстная диаграмма процесса обучения для социализации статуса

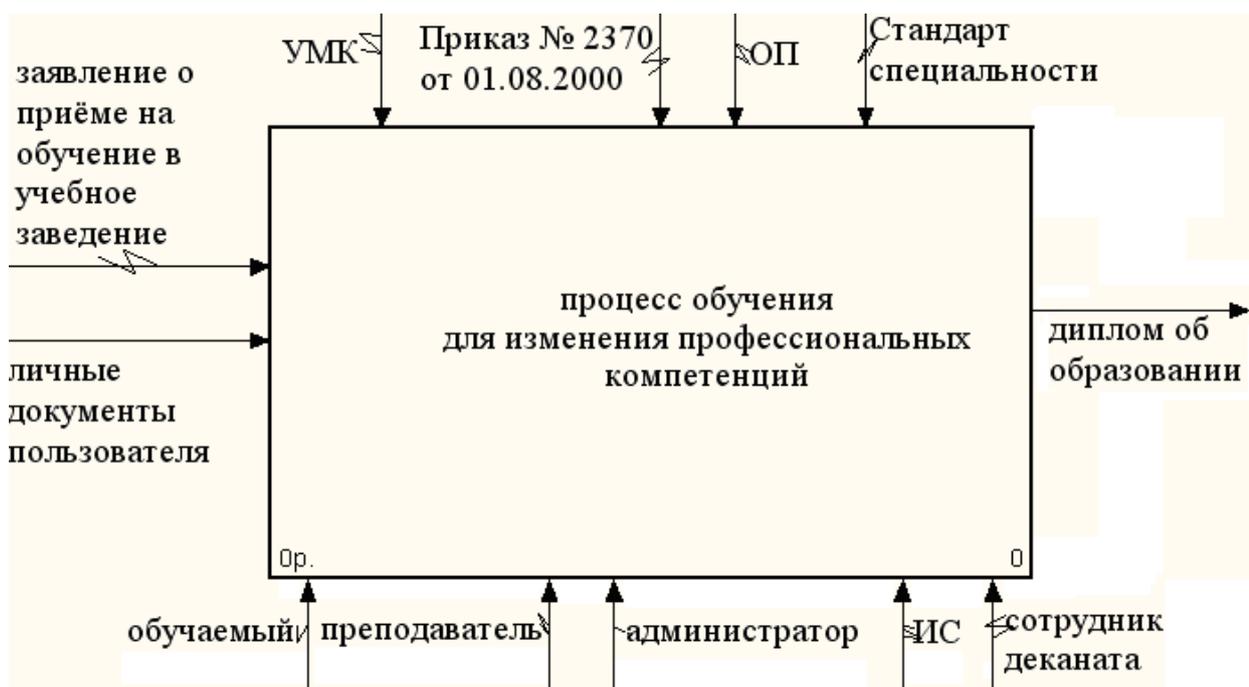


Рис. 2. Контекстная диаграмма процесса обучения для изменения профессиональных компетенций

В дальнейшем, диаграммы, отражающие спецификации поведения, структуры данных для блоков программного обеспечения, транслируются в шаблоны программного кода. На рисунке 1 представлена контекстная диаграмма процесса обучения для социализации статуса в методологии IDEF0 [5].

Входной информацией (input) – являются заявление о приеме на соответствующие курсы

обучения и личные документы обучающегося, необходимые для составления договора о предоставлении платных образовательных услуг, формирования квитанции об оплате, а также выдачи свидетельства о прохождении курсов.

Управление (control – правила, стратегии, процедуры или стандарты, которыми руководствуется работа [5]) – УМК (учебно-методический комплекс) и Государственный

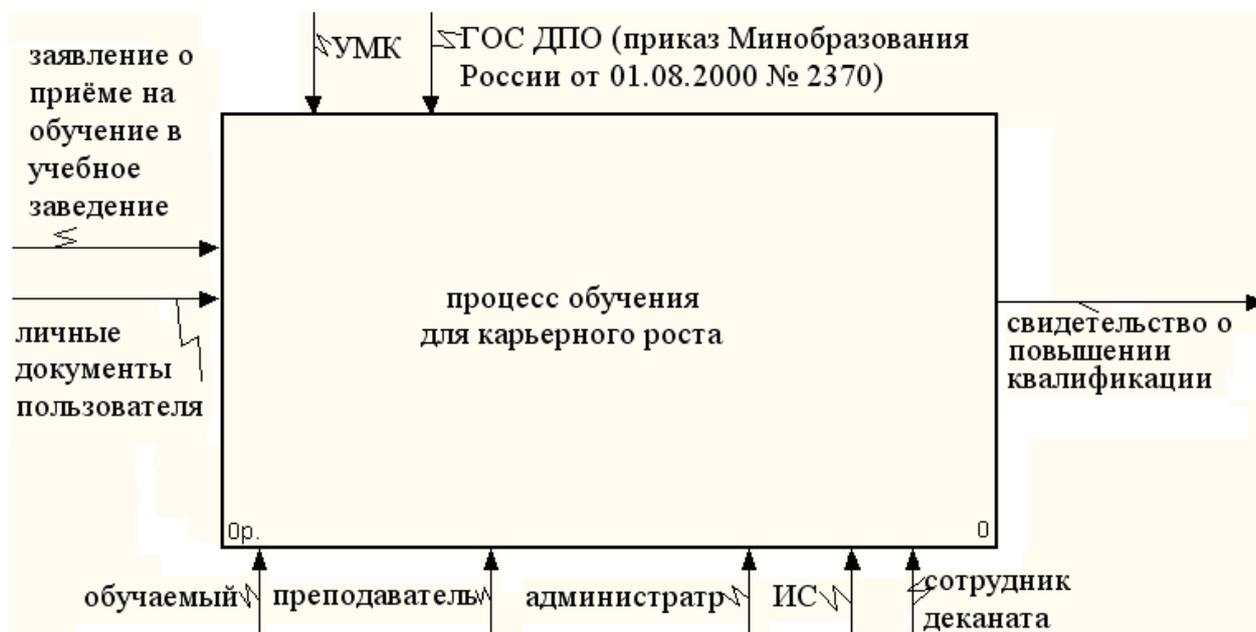


Рис. 3. Контекстная диаграмма процесса обучения для карьерного роста

образовательный стандарт дополнительного профессионального образования (ГОС ДПО) (повышения квалификации и профессиональной переподготовки), согласно которому данная программа обучения должна реализовываться в следующих объемах: от 72 до 100 учебных часов.

Нижние стрелки («механизм») – это ресурсы, которые выполняют работу, например, персонал предприятия, станки, устройства и т. д. [5] (обучаемый, преподаватель, администратор, информационная система и сотрудник деканата).

Выходной информацией (output – материал или информация, которые производятся работой) является сертификат и удостоверение об обучении. На рисунке 2 представлена контекстная диаграмма процесса обучения второй группы обучаемых.

Входная информация и «механизмы» управления не отличаются от предыдущего. Документы, регламентирующие выполнение процесса: УМК и ГОС ДПО, согласно которому данная программа обучения должна реализовываться в следующих объемах: свыше 1000 учебных часов [2]; стандарт специальности, в котором описаны общие положения, дана характеристика профессиональной деятельности, ресурсное обеспечение и т. д.; образовательная

программа. Выходная информация – диплом об образовании.

Процесс обучения для карьерного роста (третья группа обучаемых) представлен на рисунке 3.

Стрелки «вход», «управление» и «механизм» аналогичны первой модели. Согласно ГОС ДПО данная программа обучения должна реализовываться в следующих объемах: 100–500 или 500–1000 учебных часов. В результате обучения пользователь получает («выход») «свидетельство о повышении квалификации».

После идентификации обучаемого в качестве пользователя цифрового образовательного ресурса и регистрации времени входа им в систему появляется возможность доступа к процессу обучения либо к странице оплаты за обучение.

Ожидаемые конечные результаты реализации Программы [4] и показатели ее социально-экономической эффективности:

- освоение гражданами пожилого возраста новых знаний и приобретение ими новых навыков;
- улучшение качества жизни пожилых людей;
- развитие компьютерной грамотности пожилых людей;
- развитие чувства уверенности у людей пожилого возраста;

– повышение стрессоустойчивости пожилых людей.

Если основное социальное обслуживание граждан в основном предоставляется узкому кругу, то программа «Народный университет третьего возраста» охватывает широкий круг населения пожилых людей.

Программные мероприятия систематизированы по следующим направлениям: «Обучение основам компьютерной грамотности», «Обучение английскому языку», «Овладение основами семейной психологии», «Обучение основам и методологии личной гигиены и лечебной физкультуры». Учебные дисциплины выбраны с учетом пожеланий граждан пожилого возраста, которые были высказаны в ходе опроса, проведенного в районах и городах Республики Башкортостан [4].

Реализация программы «Народный университет третьего возраста» позволит пожилым людям улучшить качество жизни, адаптироваться к современным условиям жизни, обрести уверенность в своих силах и реализовать себя.

Данный проект реализуется не только в Башкортостане, но и во многих регионах России. Народный университет реализуется в Челябинской, Архангельской, Тюменской, Кировской, Московской, Ленинградской, Курской, Вологодской, Рязанской, Омской, Новгородской, Самарской, Орловской областях, а также в Ставропольском крае и в Республике Татарстан.

Библиографический список:

1. Змеёв С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2002. – 128 с.

2. Костюкова Т. П., Полякова С. В. Моделирование бизнес-процессов в образовании // Информационные технологии моделирования и управления // Научно-технический журнал. – Воронеж : Научная книга, 2011. – № 3 (68). – С. 274–282.

3. Костюкова А. П., Костюкова Т. П., Полякова С. В. Управление компетенциями взрослой личности в ходе переподготовки персонала //

Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ЧИППКРО. – № 1 (10). – 2012. – С. 11–18.

4. Постановление Правительства Республики Башкортостан от 17 мая 2011 года № 156 «О республиканской целевой программе «Народный университет третьего возраста» на 2011–2013 годы».

5. Маклаков С. В. BPWin и ERWin. CASE средства разработки информационных систем : учебное пособие. – М. : 1999. – 297 с.

References:

1. Zmeev S. I. *Tekhnologiya obucheniya vzroslykh: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy* [Adult Learning Technology]. – Moscow : Academiya, 2002. – 128 p.

2. Kostyukova T. P., Polyakova S. V. Business Process Modeling in Education [Modelirovanie biznes-processov v obrazovanii]. *Informacionnye tehnologii modelirovaniya i upravleniya: Nauchno-tekhnicheskii zhurnal* [Information Technologies in Modeling and Control: Scientific and Technical Journal]. – Voronezh : Scientific book. – 2011. – № 3 (68). – P. 274–282.

3. Kostyukova A. P., Kostyukova T. P., Polyakova S. V. Adult Person Competency Management During Personnel Retraining [Upravlenie kompetencyami vzrosloy lichnosti v khode perepodgotovki personala]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov* [Scientific Support Of A System Of Advanced Training]. – Chelyabinsk : CIRIPS, 2012. – № 1 (10). – P. 11–18.

4. *Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Bashkortostan ot 17 maya 2011 goda № 156 «O respublikanskoy celevoy programme «Narodnyy universitet tret'ego vozrasta» na 2011–2013 gody»* [Resolution of the Government of the Republic of Bashkortostan № 156 of May 17, 2011 “Concerning Republican Target Program “The Third Age University” for 2011–2013”].

5. Maklakov S. V. *BPWin & ERWin. CASE sredstva razrabotki informacionnykh sistem: uchebnoe posobie* [BPWin & ERWin. CASE Technology for Information System Development]. – Moscow, 1999. – 297 p.

УДК 378.091.398+37.018

Повышение квалификации педагогов в области теории и методики воспитания

И. Н. Попова

Teachers' professional development in the field of theory and methods of upbringing

I. N. Popova

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются актуальные проблемы организации повышения квалификации педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в сфере воспитания, и пути их решения. Подготовка специалистов в системе повышения квалификации рассматривается как целенаправленная деятельность по формированию готовности и способности специалистов решать актуальные проблемы в сфере воспитания и социализации несовершеннолетних. Автором статьи предлагается анализ образовательной программы по курсу теории и методики воспитания в постдипломном образовании педагогов, а также технологические аспекты ее реализации, ориентированные на создание условий формирования и развития потенциала воспитательной системы образовательного учреждения посредством развития инновационного потенциала образовательного учреждения в области воспитания и моделирования локальных систем воспитания, основанных на программно-методическом и технологическом обеспечении воспитательного процесса.

Abstract. The present article considers actual problems of the teacher professional development organization and ways to solve them. Training of specialists in professional development system is considered as purposeful activities for forming experts readiness and ability to solve actual problems in the field of minors upbringing and socialization. In the article author provides the analysis of educational program of the training course "theory and methods of upbringing in teachers' postgraduate education". Author also describes technological aspects of realization of this educational program which are aimed at creating conditions for the formation and

development of upbringing system potential of educational institution by means of development of educational institution innovative potential in the field of upbringing and modeling of local upbringing systems, based on methodological and technological support of upbringing process.

Ключевые слова: теория и методика воспитания, кафедра, повышение квалификации педагога, образовательная программа, технологическое обеспечение процесса повышения квалификации педагога в области теории и методики воспитания.

Key words: theory and methods of upbringing, teacher professional development, educational program, technological support of the process of teacher professional development in the field of theory and methods of upbringing.

Процессы глубоких перемен, происходящих в России последние десятилетия и повлекшие за собой широкомасштабные изменения в важнейшей сфере человеческой жизнедеятельности – воспитании детей, показывают, что профессиональные знания и опыт педагогов в области воспитания требуют постоянного обновления в части нормативно-правовой грамотности, содержания приоритетных направлений, технологического обеспечения, направленных на разрешение многочисленных проблем воспитания и социализации несовершеннолетних. Стало очевидным, что осуществление воспитания в образовательных учреждениях – это не просто вид деятельности, в основе которого лежит некий практический опыт, но, прежде всего, – это особая область профессиональных научных знаний, которыми следует целенаправленно овладевать в определенных организационно-педагогических условиях.

Реализация идеи подготовки специалистов в области теории и методики воспитания осуществляется самостоятельными научными подразделениями в структуре учреждений послевузовского дополнительного образования педагогов. К таковым относятся центры и кафедры воспитания, социализации, дополнительного образования. Однако публикаций, отражающих особенности организации, содержания и технологического обеспечения деятельности таких научных подразделений, крайне недостаточно.

В настоящей статье мы представляем обобщенный опыт десятилетней практики организации деятельности кафедры теории и методики воспитания Владимирского областного института повышения квалификации работников образования им. Л. И. Новиковой по подготовке педагогов-воспитателей различных категорий (заместителей директоров по воспитательной работе, социальных педагогов, педагогов-организаторов, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, воспитателей ГПД, интернатных учреждений, специалистов методических служб) к реализации деятельности в области воспитания.

Цель работы кафедры заключается в обеспечении роста профессиональной компетентности педагогов в области воспитания и социализации личности.

Организационную основу деятельности кафедры составляет образовательная программа повышения квалификации работников образования «Теория и методика организации воспитательного процесса в условиях современного образовательного учреждения» – документ, основанный на концептуальной идее целостности и гуманизации педагогического процесса, направленного на личностное развитие ребенка.

Образовательная программа разработана в русле реализации ключевых идей стратегии развития российского образования до 2020 года [1], Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [2]:

- воспитание как социально-педагогическая технология решения проблем современного общества и государства;
- национальный идеал воспитания как идеологическая установка на культурный образец, востребованный современным российским государством и обществом;

– личность в центре государственной образовательной политики, обеспечение равных образовательных прав и возможностей;

– новая культура образования (деятельностный подход, компетентностный подход, проектные технологии, развитие исследовательской культуры и самостоятельности, самосовершенствование и саморазвитие личности и т. д.) как условие развитие человеческого потенциала современной России;

– общественно-государственное взаимодействие, социальное партнерство как факторы развития воспитания в гражданском обществе;

– воспитывающая среда образовательного учреждения как совокупность условий воспитания высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, укорененного в духовных и культурных традициях российского народа.

В качестве основных содержательных линий программы определяются:

– ориентация педагогов на ценностно-смысловые основания своей профессиональной деятельности;

– способность к системному видению педагогической реальности и системному действию в условиях профессионально-педагогических ситуаций;

– овладение современными педагогическими воспитательными технологиями;

– способность к осмыслению и анализу профессионального опыта;

– развитие инновационности в профессиональной сфере;

– моделирование оптимального индивидуального стиля профессиональной деятельности.

С целью реализации преемственности содержания данная программа была разработана с учетом государственного образовательного стандарта для вузов [3] в рамках осуществления подготовки специалистов системы образования по курсу теории и методики воспитания.

Основной целью реализации программы является подготовка специалистов системы образования к осмыслению и решению актуальных проблем воспитания как неотъемлемого условия повышения качества современного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, интересам общества и государства, потребностям каждого гражданина.

Ценность Программы состоит в том, что содержащиеся в ней материалы разрабатывались как инструмент освоения не только системы знаний в области теории и методики воспитания, но и овладения современными воспитательными технологиями [4].

Программа построена по блочно-модульному принципу.

Блок 1. Образование и общество

Модуль 1. Философия образования XXI века.

Модуль 2. Государственная политика в системе образования РФ.

Модуль 3. Безопасная школа.

Модуль 4. Информатизация образования.

Модуль 5. Современные тенденции воспитания.

Блок 2. Основы профессиональной культуры педагога

Модуль 1. Методологическая культура педагога.

Модуль 2. Психологическая культура педагога

Модуль 3. Коммуникативная культура педагога.

Блок 3. Инновационные процессы в содержании образования

Модуль 1. Компетентностный подход в образовании.

Модуль 2. Современные образовательные технологии.

Модуль 3. Организация обучения и воспитания учащихся с особенностями развития.

Модуль 4. Инновационные процессы в методике организации воспитательного процесса.

Блок 4. Контроль качества курсовой подготовки

Каждый блок, модуль реализуется за счет определенных для конкретной группы часов трудозатрат со стороны участников (лекционная, групповая и индивидуальная работа под руководством преподавателя). Время освоения модуля может быть расширено за счет индивидуальных консультаций и возможностей самостоятельной работы участника образовательной программы.

Все модули содержательно и технологически взаимосвязаны, однако могут рассматриваться и как самостоятельная ценность.

Описание каждого модуля включает в себя цели и структуру его изучения, аннотацию содержания, перечень знаний и умений, формируемых в ходе обучения, форму контроля, если она предусмотрена.

Программа содержит варианты учебно-тематических планов для разных категорий слушателей.

В связи с этим успешное освоение слушателями данной программы направлено на формирование готовности и способности эффективно решать практические задачи воспитания на современном этапе развития системы образования:

– создание условий для обеспечения прав личности на основе развития демократической правовой культуры образовательного учреждения;

– формирование и развитие потенциала воспитательной системы образовательного учреждения для становления гражданского общества посредством развития механизмов общественно-государственного управления и взаимодействия в системе социального партнерства с субъектами воспитания;

– развитие инновационного потенциала образовательного учреждения в области воспитания посредством освоения и внедрения современных технологий воспитания в сферах профилактики и коррекции отклоняющегося поведения несовершеннолетних, формирования навыков позитивного взаимодействия с миром, социумом, самим собой;

– освоение эффективных моделей организации воспитательного процесса на основе овладения современными концепциями воспитания;

– моделирование собственных систем воспитания по созданию условий для личностного развития всех участников образовательного процесса и индивидуального программно-методического обеспечения воспитательного процесса;

– совершенствование профессиональной культуры педагога-воспитателя посредством постоянного непрерывного повышения квалификации, участия в сетевых сообществах как инновационной формы развития методического потенциала специалистов в области воспитания.

Решение поставленных задач было бы невозможно в условиях исключительно лекционно-практических форм организации образовательного процесса в ходе курсовой подготовки. Отсюда, технологически реализация данной программы обеспечивается посредством использования как традиционных, так и современ-

менных инновационных форм и технологий послевузовской подготовки специалистов системы образования.

Так, основные подходы в организации деятельности кафедры теории и методики воспитания по подготовке руководителей и педагогов образовательных учреждений можно представить следующим образом:

Профессиональная компетентность специалистов системы образования в области воспитания как показатель результативности деятельности кафедры теории и методики воспитания выражается в сформированности логически обоснованной и внутренне непротиворечивой системы конкретных представлений, знаний и умений в соответствии с современными требованиями

к осмыслению и организации воспитательного процесса в образовательных учреждениях. К таковым относятся:

– представления о сущности воспитания и его роли в целостной структуре образовательного процесса,

– представления о новых направлениях развития теории воспитания в нашей стране и за рубежом,

– знание базовых теорий воспитания и развития личности, закономерностей и принципов воспитания, особенностей взаимодействия в воспитательном коллективе, специфики формирования и развития воспитательных систем,

– знание методики классного руководства и управления детским коллективом,

Таблица 1

Циклограмма деятельности кафедры теории и методики воспитания по организации подготовки специалистов системы образования

Организационные формы повышения квалификации работников образования	Сроки реализации	Технологии повышения квалификации	Предполагаемые результаты
1. Курсы повышения квалификации (72 ч, 108 ч)	1 раз в 5 лет	Лекционно-практические занятия Круглые столы Деловые игры Кейс-технология	Формирование системных знаний в области теории и методики воспитания Формирование и обновление индивидуальной «библиотеки» педагога-воспитателя Портфолио достижений педагога-воспитателя
2. Тематические курсы (36 ч, 72 ч – форма организации очная, дистанционная, очно-заочная)	Ежегодно	Лекционные занятия Тренинги Круглые столы Кейс-технология Вебинары	Тематический портфолио
3. Проблемные курсы (36 ч, 72 ч)	1 раз в 2–3 года	Лекционные занятия Тренинги Групповая проблемная работа Дискуссионные клубы Проектная деятельность	Портфолио достижений педагога-воспитателя Разработка и защита педагогических проектов
4. Семинары (6–18 ч)	Ежегодно	Практикумы Творческие мастерские	Презентация педагогического опыта
5. Педагогический десант (1–3 дня)	По требованию конкретного образовательного учреждения	Погружение в проблему ОУ Тренинги Групповая проблемная работа Творческие мастерские Проектная деятельность	Разработка локальных проектов

– умения применять на практике основные методы и технологии воспитания,

– умения изучать и анализировать разнообразные воспитательные ситуации и принимать педагогически обоснованные решения;

– умения организовывать диагностику и анализ эффективности воспитательного процесса.

Освоение образовательной программы завершается итоговой аттестацией слушателей, которая проводится в соответствии с типовым положением об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов, утвержденным Постановлением Правительства Российской Федерации от 26.06.1995 № 610 [5], с учетом внесенных в него изменений и дополнений (Постановление Правительства Российской Федерации от 10.03.2000 № 213), рекомендаций по итоговой аттестации слушателей образовательных учреждений дополнительного профессионального образования.

Итоговая аттестация слушателей является обязательной и проводится в следующих видах:

1) для социальных педагогов:

– экзаменационные испытания по отдельным модулям в форме тестов, которые определяют уровень освоения слушателями учебного и практического материала;

– разработка и защита практико-ориентированного проекта, позволяющего определить уровень оптимального решения проблем через социальное проектирование. Проект выполняется индивидуально или микрогруппой при научной поддержке преподавателей кафедры;

2) для классных руководителей, педагогов дополнительного образования, педагогов-организаторов, старших вожатых, воспитателей (ГПД, интернатных учреждений, детских домов):

– тестирование на основе диагностики профессиональных знаний, умений и затруднений, направленное на фиксацию представлений слушателей об усвоении содержания учебного материала программы;

– аттестационная выпускная работа, призванная способствовать систематизации и закреплению знаний, полученных практических умений и навыков, формировать у слушателей творческий подход при решении поставленных задач профессионального характера.

В качестве выпускной работы рекомендуются следующие формы (по выбору слушателей):

проект, реферат, модульное представление опыта, портфолио, статья, методическая (научно-методическая) разработка, где выпускная работа направлена на анализ и оценку уровня профессиональной компетентности педагога-воспитателя, представленной в готовности и способности специалиста мобилизовать внутренние и внешние ресурсы, необходимые для решения на практике актуальных проблем воспитания и социализации личности.

Библиографический список:

1. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – URL: [http:// minsvyaz.ru/ru/doc/?id_4=685](http://minsvyaz.ru/ru/doc/?id_4=685) (дата обращения: 15.11.2013).

2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. – URL: http://portal21.ru/news/we_recommend.php?ELEMENT_ID=1890 (дата обращения: 10.11.2013).

3. Коджаспиров Г. М. Педагогика: программы, методические материалы и рекомендации / Г. М. Коджаспирова. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 192 с.

4. Попова И. Н. Технологическое обеспечение повышения квалификации педагогов в области теории и методики воспитания / И. Н. Попова // Проблемы качества повышения квалификации работников образования : материалы второй заочной межрегиональной научно-практической конференции. – М. ; Воронеж : ИЦПКПС МГИСС, ВОИПКРО. – 2005. – С. 263–267.

5. Постановление Правительства РФ от 26 июня 1995 г. № 610 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов» [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/10136741/> (дата обращения: 15.06.2013).

References:

1. Strategiya innovatsionnogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda [Strategy of Innovative Development of Russian Federation for the Period until 2020]. [Electronic re-

source]. URL: http://minsvyaz.ru/ru/doc/?id_4=685 (accessed: 15.11.2013).

2. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Kontsepsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii [The Conception of Spiritual and Moral Development and Education of Russian Citizen]. [Electronic resource]. URL: http://portal21.ru/news/we_recommend.php?ELEMENT_ID=1890 (accessed: 10.11.2013).

3. Kodzhaspirova G. M. *Pedagogika: programmy, metodicheskie materialy i rekomendatsii* [Pedagogy: Programs, Teaching Materials and Recommendations]. – Moscow : Sfera, 2002. – 192 p.

4. Popova I. N. Technological Support of Teachers Professional Development in the Field of Theory and Methods of Upbringing [Tekhnologicheskoe obespechenie povysheniya kvalifikatsii

pedagogov v oblasti teorii i metodiki vospitaniya]. *Problemy kachestva povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya : materialy vtoroy zaochnoy mezhhregional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Quality Problems of Teachers Professional Development: Proceedings of the Second Interregional Scientific and Practical Conference]. – Moscow ; Voronezh, 2005. – P. 263–267.

5. *Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26 iyunya 1995 g. № 610 "Ob utverzhdenii Tipovogo polozheniya ob obrazovatel'nom uchrezhdenii dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya (povysheniya kvalifikatsii) spetsialistov"* [RF Government decree of 26 June 1995 № 610 "On Approving the Standard Regulation about educational institution of additional professional education (Professional Development) of specialists"]. [Electronic resource]. URL: <http://base.garant.ru/10136741/> (accessed: 15.06.2013).

УДК 378.091.398+004

Особенности формирования и развития ИКТ-компетентности учителей общественно-гуманитарных дисциплин в системе последиplomного образования Сумской области

О. А. Подлиняева

Features of humanities teachers' ICT competency development in the postgraduate education system of Sumy region

O. A. Podlinyaeva

Аннотация. В статье охарактеризованы формы повышения квалификации, направленные на совершенствование ИКТ-компетентности учителей общественно-гуманитарных дисциплин в системе последиplomного педагогического образования, в частности тематические курсы, спецкурсы, участие в научно-исследовательской работе. Анализируется структура ИКТ-компетентности учителя-предметника и процесс ее формирования в условиях реализации концепции непрерывного образования. Исследуются причины неактивного использования ИКТ педагогами в профессиональной деятельности. Рассматриваются особенности управления процессом формирования умений по использованию ИКТ в профессиональной деятельности учителя в системе последиplomного образования. Представлены примеры реализации модели формирования ИКТ-компетенций учителей предметов гуманитарного цикла в Сумском областном институте последиplomного педагогического образования, а также создание мотивационно-целевой основы деятельности учителей по использованию ИКТ в учебно-воспитательном процессе.

Abstract. In the article author characterizes forms of professional development aimed at improving the ICT competencies of social sciences and humanities teachers in the postgraduate pedagogical education system, in particular thematic courses, special courses, participation in scientific research. The article presents an analysis of the teachers' ICT competency structure, the process of

its formation in conditions of implementation of the continuing education concept and the reasons of the lack of ICT active use by teachers in their professional activities. This article describes control features of the teacher's ICT competency formation process in the postgraduate education system. The author describes experience of the implementation of the model of the humanities teachers' ICT-competencies formation in the Sumy Regional Institute of Postgraduate Education and the creation of teachers' motivation to use ICT in the educational process.

Ключевые слова: компетентность, ИКТ, последиplomное образование, курсовой период, тематические курсы, межкурсовой период, мотивация, спецкурсы, мастер-класс, научно-исследовательская работа.

Key words: competence, ICT, postgraduate education, course period, thematic courses, period between courses, motivation, special courses, master-class, scientific research.

Современное образование этапа информатизации и глобальной массовой коммуникации характеризуется процессом активного использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), обеспечивающих доступ к глобальным ресурсам Интернет; функционированием систем автоматизации управленческой деятельности, применением электронных средств образовательного назначения, реализованных на базе технологий обработки аудиовизуальной информации и информационного взаимодействия. Работники системы обра-

зования, которые будут использовать в образовательном процессе весь этот арсенал средств, должны, прежде всего, обладать высоким уровнем фундаментальной подготовки в области информатики, без чего вообще невозможна эксплуатация средств ИКТ и реализация их потенциала в образовательных целях, и, кроме того, иметь необходимые психолого-педагогические знания для эффективного осуществления всех функций, связанных с использованием средств ИКТ.

Широкий круг научных исследований посвящен проблемам определения понятия информационной компетентности педагога. Так, Е. Е. Вахромова, Б. С. Гершунский, Дж. Равен, А. В. Растянников, М. А. Холодная толковали понятие компетентности как оценку результативности образования взрослых. Вопросам профессиональной компетентности преподавателя в образовательной деятельности, информационной компетентности учителя посвящены труды В. Г. Воронцовой, Б. С. Гершунского, Л. М. Захаровой, Н. В. Кузьминой, Л. М. Митиной и др. Исследования, раскрывающие содержание методического компонента информационной компетентности учителя как деятельностного инструмента реализации методологической составляющей представлены теорией дидактического цикла обучения Ю. К. Бабанского, В. В. Краевского, И. Я. Лернера; теорией информационного взаимодействия (В. З. Коган). Теоретическим основам компьютерного обучения посвящены работы А. А. Андреева, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунского, В. Г. Кинелева, Е. И. Машбиц, Е. С. Полат и др.

Целью статьи является раскрытие особенностей формирования ИКТ-компетенности учителей общественно-гуманитарных дисциплин с помощью инновационных форм повышения квалификации в условиях последиplomного педагогического образования.

Когда мы говорим о реализации развивающего потенциала информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей общественно-гуманитарных дисциплин, то понимаем, что с позиций системного повышения квалификации профессионализм учителя целесообразно, по нашему мнению, рассматривать как синтез компетенций, включающий предметно-методическую, психолого-педагогическую и ИКТ-составля-

ющие. Формированию ИКТ-компетентности учителей общественно-гуманитарных дисциплин последнее время уделяется пристальное внимание. Анализ научных исследований позволяет сделать вывод о многовариантности определений структуры ИКТ-компетентности учителей. Под ИКТ-компетенцией А. А. Елизаров понимает совокупность знаний, умений и опыта деятельности, причем именно наличие такого опыта является определяющим по отношению к выполнению профессиональных функций [1]. О. М. Шилова и М. Б. Лебедева [2] определяют ИКТ-компетентность как способность индивида решать учебные, бытовые, профессиональные задачи с использованием информационных и коммуникационных технологий. В. Ф. Бурмакина и И. Н. Фалина под ИКТ-компетенцией подразумевают уверенное владение всеми составляющими навыками ИКТ-грамотности для решения текущих вопросов в учебной и иной деятельности, при этом акцент делается на сформированность обобщенных познавательных, этических и технических навыков. В этом определении, на наш взгляд, подменяются понятия «компетенция» и «компетентность» в том смысле, который мы определили выше [3]. Компетентность педагогов в области ИКТ рассматривается Л. М. Горбуновой и А. М. Семибратовым «как готовность и способность педагога самостоятельно и ответственно использовать эти технологии в своей профессиональной деятельности» [4]. Таким образом, под ИКТ-компетентностью учителя-предметника мы будем понимать личное качество учителя, проявляющееся в его готовности и способности самостоятельно использовать информационно-коммуникационные технологии в своей предметной деятельности.

Процесс формирования ИКТ-компетентности учителя должен носить развивающий характер. Развитие ИКТ-компетентности определяется переходом на новый, более совершенный уровень компетенции. Рассматривая различные подходы к уровням (этапам) формирования ИКТ-компетентности учителя можно выделить следующие варианты: базовый и предметно-ориентированный уровень (по А. А. Елизарову) базовый, общий профессиональный (по М. Б. Лебедевой и А. М. Шиловой) базовый, углубленный, профессиональный (по М. А. Го-

руновой). Уровни ИКТ-компетентностей Л. М. Горбунова и О. М. Семибратов предлагают связать с составлением и разделением компетенций между учреждениями системы дополнительного профессионального образования (используя принцип распределенности). В связи с этим они рассматривают минимальный уровень как ИКТ-грамотность, базовый – как ИКТ-умелость (медиаальную компетентность), и уровень ИКТ-компетентности [4]. Мы считаем, что реализация развивающего потенциала информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей общественно-гуманитарных дисциплин будет обеспечена, если:

- определены организационно-педагогические и дидактические условия реализации развивающего потенциала информационно-коммуникационных технологий;

- обеспечено поэтапное развитие ИКТ-компетентности учителя-предметника;

- выявлены критерии и показатели эффективности использования ИКТ в системе повышения квалификации учителей общественно-гуманитарных дисциплин;

Как показывает практика, педагоги не очень активно используют ИКТ на уроках, и это обусловлено целым рядом объективных причин:

- не все учителя психологически готовы к использованию ИКТ в образовательном процессе;

- недостаточное количество электронных средств, способных адекватно решать педагогические задачи учителя при изучении конкретной темы;

- отсутствие четких методических рекомендаций по использованию имеющихся на отечественном рынке электронных средств обучения;

- низкий уровень владения программными средствами для создания собственных электронных средств обучения (презентаций, электронных учебников, тренажеров и т. д.);

- лимит времени у учителя для создания собственного электронного дидактического материала, а также для изучения, разработки и внедрения новых компьютерных методик обучения.

Однако одной из основных причин, которая не дает возможности учителям-предметникам эффективно использовать информационно-коммуникационные технологии в профессио-

нально-педагогической деятельности, является недостаточный уровень их подготовленности к использованию этих технологий. Управление процессом формирования умений по использованию ИКТ в профессиональной деятельности учителя в системе последиplomного образования, по нашему мнению, заключается в управлении внешними детерминантами – определении соответствующего содержания, распределение его во времени, отбор методов обучения в процессе познавательной деятельности, организация процесса обучения в соответствии с поставленными задачами, определение рациональных сроков поэтапной обработки составляющих умений, которые формируются. Мы придерживаемся модели, созданной Л. Л. Макаренко на основе системно-деятельностного подхода [5]. Модель включает в себя целевой, содержательный, операционно-деятельностный, корректирующий и оценочно-результативный компоненты. Целевой компонент функционально объединяет цели и задачи формирования умений использовать информационно-коммуникационные технологии в своей профессиональной деятельности. Необходимым условием для этого является осознание учителем мотивов и цели данной деятельности. Несмотря на то, что само понятие цели является необходимым структурным элементом любой деятельности, ее осознание всегда определяет способ и характер деятельности слушателя курсов повышения квалификации, соответственно, можно говорить о связи цели и активности слушателя в деятельности. Основными задачами процесса формирования ИКТ-компетентностей являются:

- грамотное применение в учебном процессе педагогических программных средств по специальности;

- знание возможных воздействий ИКТ на профессиональную методическую систему обучения;

- создание и применение собственных программ при проведении учебно-воспитательного процесса в своей профессионально-педагогической деятельности.

Научно обоснованный отбор содержания процесса формирования ИКТ-компетентностей является одним из важных условий эффективной реализации. Итак, содержательный компонент является следующим структурным компонентом модели. Содержательный компонент моде-

ли формирования ИКТ-компетенций учителя-предметника реализуется в Сумском областном институте последипломного педагогического образования с помощью следующих видов деятельности:

Научная деятельность (проведение исследований и педагогических экспериментов по использованию информационно-коммуникационных технологий для разработки научных тем кафедр) представлена разработкой и реализацией регионального интернет-проекта с международным участием «Сумские летописи» <http://istoriya.sumy.ua/>. Задача проекта – дать учащимся, студентам, учителям и преподавателям возможность вместе работать с новыми социальными сервисами, а также собрать масштабную и подробную историю родного края, материалы которой можно использовать не только в учебно-воспитательном процессе. Проект «Сумские летописи» является масштабным экспериментом по изучению возможностей ВикиВики в учебной практике. Коллективный гипертекст является идеальным полем для педагогической технологии сотрудничества. Эта новая электронная школьная доска, на которой могут писать все участники учебного процесса, является удачным примером общего ресурса. Это выгодно отличает его от разного рода презентаций. Реализация проекта – заметное событие в образовательной среде Сумщины, поскольку впервые открылся простор равных возможностей, где можно думать и действовать совместно, используя поддержку программных агентов, память баз данных и интеллектуальный потенциал каждого. Летопись не стремится копировать проект всемирной энциклопедии. Это более свободная форма эксперимента, в рамках которого его участники учатся думать и действовать, как сетевое сообщество.

Методическая деятельность (разработка необходимых методических материалов и проведение методических мероприятий с педагогическими кадрами области по вопросам информатизации образования) осуществляется Сумским ОИППО по следующим направлениям:

- создание электронных образовательных ресурсов с использованием технологии Smart;
- создание информационной образовательной среды Сумской области;

– создание многоуровневой модели образовательной среды для обучения и развития учащихся на базе школьных нетбуков;

- создание электронного банка учебных проектов по общеобразовательным дисциплинам;
- создание образовательных онлайн-обществ для образования в течение жизни.

Операционно-деятельностный компонент отражает процессуальную сущность формирования ИКТ-компетенций у учителя-предметника. Эти составляющие формируются через следующие этапы: пропедевтический, базовый, интегрально-методический и практически рефлексивный. На пропедевтическом этапе предполагается актуализация у слушателей минимума необходимых знаний, обеспечивающих общеучебные умения использовать компьютер для решения учебных задач. Базовый этап формирования ИКТ-компетенций характеризуется осознанием и восприятием слушателями общей цели и конкретных задач внедрения информационно-коммуникационных технологий в преподавании профессиональных предметов, усвоением знаний соответствующих отраслей использования компьютеров в учебно-воспитательном процессе и включает умение решать профессиональные задачи с помощью ИКТ по готовым образцам. Этот этап имеет подражательный характер овладение умениями и реализуется путем многократного воспроизведения и заучивания действий и операций, отрабатываются.

На интегрально-методическом этапе формирования ИКТ-компетенций предусматривается формирование у учителей обобщенных умений использовать информационно-коммуникационные технологии для решения широкого круга профессиональных задач в новых условиях деятельности. Этот этап характеризуется проявлением высокого уровня активности и самостоятельности в процессе практического использования приобретенных знаний и предыдущих умений, расширением сферы поисковой деятельности в процессе овладения теоретической основой умений.

На практико-рефлексивном этапе предусматривается формирование у учителей полифункциональных умений. Для этого на основе структуры и содержания учебных программ по специальным дисциплинам формируется готовность учителя самостоятельно, сознательно

и рационально организовывать индивидуальную творческую профессиональную деятельность с помощью ИКТ в реальных условиях профессиональной деятельности.

Контрольно-корректирующий компонент модели включает контроль за результатами подготовки, выявление отклонений и их устранение. Регулирование процесса обучения осуществляется слушателями путем саморегулирования, а также посредством выполнения индивидуальных заданий.

Оценочной-результативным компонентом предполагается оценивание преподавателем и самооценка слушателями достигнутых в процессе подготовки результатов, соответствия их поставленным учебно-воспитательным задачам, проектирование новых задач. Это достигается на основе анализа результатов диагностирования, выполнения и защиты творческих индивидуальных заданий и проектов.

Осознание слушателями мотивов и цели деятельности является необходимым условием формирования ИКТ-компетентности. Успешность работы по их формированию зависит от мотивационно-целевой основы деятельности, осознание их профессиональной значимости. Согласно методологическому принципу ведущей роли мотивов в деятельности личности, в мотивационном компоненте процесса формирования ИКТ-компетентности у учителей общественно-гуманитарных дисциплин акцентируем внимание на: позитивном отношении к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности, интерес к ИКТ как средства профессиональной деятельности, осознание цели педагогической деятельности в среде, насыщенной средствами информационно-коммуникационных технологий, желание пополнять свои знания о дидактических возможностях и методических особенностях использования информационно-коммуникационных технологий, что является необходимой предпосылкой формирования ИКТ-компетентности как составляющих профессиональной подготовки.

Для формирования и поддержания на определенном уровне информационной компетентности специалистов системы профессионального образования необходима организация непрерывной информационной подготовки, которая является обязательной составляющей образовательного процесса, направленной на подготов-

ку специалистов, способных эффективно использовать средства информационных и коммуникационных технологий для решения практических задач профессиональной деятельности. Решение этой задачи остается актуальным для системы последипломного образования Украины. Таким образом, внедрение и использование информационно-коммуникационных технологий во всех сферах жизни человека, общества, экономики, государства, в том числе и в последипломном образовании, учитывая мировые тенденции, необходимо для того, чтобы Украина занимала достойное место среди стран мира.

Библиографический список:

1. Базовая ИКТ компетенция как основа интернет-образования учителя: тезисы доклада А. А. Елизарова на конференции RELARN-2004 июнь 2004 г. – Ассоциация RELARN [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.relarn.ru/conf/conf2004/section3/3_11.html (дата обращения 15.09.2013).
2. Лебедева М. Б., Шилова Е. Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать? / М. Б. Лебедева, Е. Н. Шилова / Информатика и образование. – 2004. – № 3. – С. 95–100.
3. Бурмакина В. Ф., Фалин И. Н. ИКТ-компетентность учащихся. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.sitos.mesi.ru/Default.aspx?id=6> (дата обращения 10.10.2013).
4. Горбунова Л. М., Семибратов А. М. Построение системы повышения квалификации педагогов в области информационно-коммуникационных технологий на основе принципа распределенности. Конференция ИТО-2004. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2004/Moscow/Late/Late-0-4937.html> (дата обращения 11.10.2013).
5. Макаренко Л. Л. Компьютерная грамотность как составляющая профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Л. Макаренко. – К., 2007. – 24 с.

References:

1. Elizarova A. A. Basic ICT Competencies as the Basis of Teachers' E-Learning: Author's Thesis [Bazovaya IKT kompetentsiya kak osnova Internet-obrazovaniya uchitelya: tezisy doklada

А. А. Elizarova na konferentsii RELARN-2004]. *Association «RELARN»* [Electronic resource]. URL: http://www.relarn.ru/conf/conf2004/section3/3_11.html [Accessed: 15.09.2013].

2. Lebedeva M. B., Shilova E. N. What is the ICT Competency of Pedagogical University Students and how to form it? [Chto takoe IKT-kompetentnost' studentov pedagogicheskogo universiteta i kak ee formirovat'?] *Informatika i obrazovanie*, 2004. – № 3. – P. 95–100.

3. Burmakina V. F., Falin I. N. *IKT-kompetentnost' uchashchikhsy* [Learners' ICT Competencies]. [Electronic resource]. URL: <http://www.sitos.mesi.ru/Default.aspx?id=6> [Accessed: 10.10.2013].

4. Gorbunova L. M., Semibratov A. M. *Postroyeniye sistemy povysheniya kvalifikatsii pedagogov*

v oblasti informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy na osnove printsipa raspredelennosti. Konferentsiya ITO-2004. [Building System of Teachers' Professional Development in the Field of Information and Communication Technologies on the Basis of the Principle of Distribution. Conference "IT in Education" 2004]. [Electronic resource]. URL: <http://ito.edu.ru/2004/Moscow/Late/Late-0-4937.html> [Accessed: 11.10.2013].

5. Makarenko L. L. *Komp'yuternaya gramotnost' kak sostavlyayushchaya professional'noy podgotovki budushchikh uchiteley nachal'noy shkoly: Avtoref. dis. kand. ped. Nauk* [Computer Literacy as the component of Future Elementary School Teachers' Professional Training: Author's Thesis]. – K., 2007. – 24 p.

УДК 371.13

Индивидуальная методическая система преподавателя колледжа

А. С. Кахаров

Individual methodological system of college teacher

A. S. Kakharov

Аннотация. В соответствии с представлениями о характере профессиональной деятельности в колледже описывается сущность методической системы преподавателя, раскрывается ее индивидуальный контекст. Подчеркивается подвижность элементов индивидуальной методической системы, что определяется влиянием на ее внутреннее содержание обогащения профессионального и жизненного опыта преподавателя. Красной нитью проходит идея о том, что методическая система задает границу достижения преподавателем целей профессиональной деятельности, что открывает широкие возможности для использования в учебной работе новых педагогических средств. Целостный формат представления индивидуальной методической системы обеспечивает рассмотрение в статье ее основных функций: гносеологической, проективной, внедренческой и рефлексивной. Проведена интерпретация указанных функций в контексте становления и функционирования индивидуальной методической системы. Показана взаимосвязь активной позиции преподавателя в воплощении методической системы и повышения качества подготовки обучаемых в колледже. Специальное внимание в статье уделено обоснованию содержания и структуры индивидуальной методической системы.

Abstract. This article describes the essence of teacher's methodological system, its individual context in accordance with understanding the nature of professional activities in college. Author highlights mobility of the individual methodological system elements, which depends on teacher's gaining new professional and life experience. Au-

thor describes the idea that methodological system defines boundaries to teachers' achieving the objectives of professional activities that opens up opportunities to use new pedagogical means in educational activities. Consideration of the basic functions (gnoseological, designing, implementational and reflexive) of the individual methodological system provides its holistic representation. These functions were interpreted in the context of the formation and functioning of individual methodological system. The interrelation of teacher's active position in implementing methodological system and college students' education quality improvement is shown. Special attention is paid to substantiation of the individual methodological system content and structure.

Ключевые слова: преподаватель колледжа, индивидуальная методическая система, функции методической системы, цели методической деятельности, методический стиль.

Key words: college teacher, individual methodological system, individual methodological system, methodological system functions, goals of methodological activities, methodological style.

Преподавательская деятельность, осуществляемая в профессиональном колледже, относится к числу профессий, требующих от работника целого ряда качеств. Он должен владеть содержанием преподаваемого предмета на профессиональном уровне, развивать в себе познавательные потребности и обширные исследовательские интересы, уметь преломлять полученные теоретические знания к реальному процессу подготовки студентов, совершенствовать глубину, гибкость и самостоятельность мышления. Практика показывает, что преподаватель действует тем успешнее, чем более он

подготовлен в методическом отношении. Иными словами, речь идет о наличии у преподавателя методической системы.

Анализ литературных источников показывает, что феномен «методическая система» (в контексте «методическая система педагога») в научной литературе используется достаточно часто, но при этом неоднозначно определяется. Отметим, что в данном случае мы не принимаем во внимание методические материалы, раскрывающие результаты методической деятельности учителей, активно внедряющих современные педагогические технологии и являющиеся участниками конкурсных отборов в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование». Здесь методическая система учителя рассматривается как описание опыта педагогической деятельности, что далеко не всегда отражает ключевые признаки рассматриваемого понятия.

Если же вести разговор о научной литературе, то обращают на себя внимание такие контексты интерпретации понятия «методическая система», как образовательная модель (В. М. Жучков [1]); концепция обучения (Д. Ф. Ильясов [2; 3], М. В. Шептуховский [4]); педагогическая технология (Л. И. Боженкова [5]); динамическое образование (О. Н. Пономарева [6]).

Основательную разработку проблемы в интересующем нас ключе предпринял в свое время А. М. Пышкало. По его мнению, методическая система представляет собой «структуру, компонентами которой являются цели обучения, содержание обучения, методы обучения, формы и средства» [7, с. 7]. К этому надо добавить, что разработанную А. М. Пышкало методическую систему Г. Е. Саранцев предлагает дополнить новыми компонентами. Он исходит из того, что в современной практике образования особое внимание уделяется личности обучаемого и его саморазвитию. В соответствии с этим им предлагается включить в состав методической системы результаты обучения и учет индивидуальности обучающихся [8, с. 10].

Имеются и другие точки зрения, в которых предлагается дополнить или уточнить состав методической системы. Однако подобная детализация методической системы, на наш взгляд, является неперспективной. Есть основания полагать, что методическая система не должна

быть чересчур детализирована. В ней следует видеть лишь ориентировочную основу, что позволит оставить место для творчества преподавателя. В этой связи в определении феномена «методическая система» следует опираться на позицию Н. В. Кузьминой, которая считает, что методическая система состоит из тех же компонентов, что и педагогическая система. Отличие, по ее мнению, обнаруживается лишь в том, что каждый из таких компонентов приобретает методические функции [9].

Эта позиция получила развитие в исследованиях С. Н. Поздняк, Т. Г. Буржинской и Т. К. Смыковской. Так, С. Н. Поздняк, раскрывая вопросы проектирования содержания методической подготовки учителя, понятие «методическая система учителя» рассматривает в контексте углубления представлений о сущности методической компетентности [10]. Она говорит о методической компетентности учителя как средстве отражения опыта его профессиональной деятельности. В качестве признаков методической системы автор называет следующие характеристики: «Она персонифицирована, неповторима, инерционна и в то же время динамична, поскольку обогащается профессиональным и жизненным опытом учителя» [там же, с. 62].

Ценными являются выводы С. Н. Поздняк о том, что характер развития методической системы задает верхнюю границу достижения целей профессиональной деятельности. Поэтому совершенствование методической системы учителя, считает автор, позволяет реализовывать в учебном процессе новые целевые возможности, новые педагогические и методические идеи, эффективные методы и приемы, технологии обучения [там же].

Заслуживающим внимания является акцентирование внимания не столько на методических знаниях и умениях учителя, сколько на его способности применять соответствующие знания и умения в реальной практике педагогической деятельности, принимать ответственные решения при выполнении педагогических задач, предвидеть их последствия. Не случайно автор говорит о том, что методическая система в некотором плане даже задает границу достижения целей профессиональной деятельности, что, как несложно предположить, открывает широкие возможности для использования в

и ценности, внутренняя позиция, опыт профессиональной деятельности, личностные качества и система отношений с коллегами и студентами (учащимися). В этой связи целесообразно говорить об индивидуальной методической системе преподавателя. Тем более что выше уже отмечалось, что в качестве важных признаков методической системы следует видеть неповторимость, персонифицированность, обогащенность жизненным и профессиональным опытом. Последнее обстоятельство (обогащенность жизненным и профессиональным опытом) указывает на принципиально важное отличие рассматриваемой индивидуальной методической системы. Подразумевается индивидуальная методическая система преподавателя.

Термин «индивидуальная» в данном случае подчеркивает тот факт, что речь идет о методической системе конкретного преподавателя. В преломлении к методической системе индивидуальный контекст обнаруживается не только в постановке целей (что уже само по себе важно), но и в том, что у каждого преподавателя в осуществлении педагогической деятельности имеются вполне определенные представления и предпочтения, своего рода образцы, на которые он склонен опираться. У преподавателей складывается своеобразный характер взаимоотношения с обучающимися, формируется отношение к тем или иным педагогическим методам и приемам. В конечном счете, в дальнейшем это приводит к образованию педагогических пристрастий. Это, как раз, и указывает на индивидуальный подтекст методической системы преподавателя. Более того, мы полагаем, что акцентуация внимания именно на индивидуальной методической системе обеспечивает повышение эффективности профессиональной деятельности в колледже, с одной стороны, и профессиональной самореализации преподавателя, с другой стороны.

В соответствии с этим индивидуальную методическую систему преподавателя колледжа следует рассматривать как идеальную конструкцию, отражающую представления преподавателя об организации и осуществлении педагогической деятельности, раскрывающую его методические предпочтения, характер взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса и отношение к тем или иным педагогическим методам и приемам и опреде-

ляющую, в конечном счете, направленность на результативную учебную работу обучающихся. Другими словами, индивидуальная методическая система преподавателя раскрывает пути, с помощью которых могут быть определены и реализованы целевые, организационно-педагогические и процессуально-действенные средства обучения и воспитания воспитанников колледжа.

Целостное представление об индивидуальной методической системе молодого преподавателя может быть достигнуто, если рассмотреть ее основные функции. Исходя из анализа научной литературы, выявлены следующие функции методической системы: гносеологическая, проектировочная, внедренческая и рефлексивная.

Гносеологическая функция имеет целью правильное и достоверное познание педагогического процесса как объекта методического осмысления. По существу, гносеологическая функция включает в себя описание и объяснение педагогических явлений и процессов. Речь идет об изучении конкретных технологий обучения и воспитания, об осмыслении и интерпретации педагогического потенциала современных методов решения учебно-познавательных задач, об осознании ведущих идей педагогики и психологии в проектировании образовательного процесса в профессиональном колледже. Важное место здесь занимает и осознание преподавателем самого себя, своих индивидуально-психологических особенностей в профессиональной деятельности.

Проектировочная функция предполагает, так называемое, «опережающее отражение» в сознании преподавателя создаваемой методической системы. Она проявляется в операционном и технологическом обеспечении методической работы молодого преподавателя колледжа и выражается в проектировании содержательных, организационно-педагогических и процессуально-действенных средств взаимодействия субъектов педагогического процесса, а также в определении наиболее эффективных методических приемов решения учебно-познавательных задач.

Внедренческая функция заключается в пропаганде и продвижении эффективного опыта методической деятельности молодого преподавателя колледжа. Здесь важно определить про-

дуктивные пути продвижения эффективного методического опыта. Речь, в частности, может идти о пропаганде, непосредственном и опосредованном проникновении в опыт, различных формах ознакомления преподавателей с новым словом науки (научно-методические конференции, проблемные семинары, недели психолого-педагогической науки, деятельность научных лабораторий, совместная деятельность преподавателей и ученых и т. д.).

Рефлексивная функция индивидуальной методической системы преподавателя предполагает анализ и осмысление своей педагогической деятельности. В процессе такого осмысления появляется реальная возможность осуществить оценку своих способностей, выявить сильные и слабые места в педагогической деятельности, определить перспективы и пути ее совершенствования.

Таким образом, определение и интерпретация функций индивидуальной методической системы преподавателя колледжа (рис. 1) позволяет понять особенности ее становления

и функционирования, учесть объективные закономерности и условия развития в общем контексте педагогической деятельности. Их гармоничное взаимодействие и реализация в практической педагогической деятельности зависит, прежде всего, от самого преподавателя, от его активности и инициативы в повышении качества профессиональной подготовки обучающихся в колледже.

При установлении внутреннего строения индивидуальной методической системы преподавателя колледжа целесообразно придерживаться подхода в определении структурных компонентов методической системы учителя, предложенного Т. К. Смыковской [12], а также учитывать индивидуальный контекст осуществления преподавателем педагогической деятельности. На этом основании в структуре индивидуальной методической системы выделим три элемента: цели методической деятельности, индивидуальный методический стиль преподавателя, организационные формы, методы и средства педагогической деятельности.



Рис. 1. Функции индивидуальной методической системы преподавателя колледжа

Цели методической деятельности выступают регулятором индивидуальной методической системы преподавателя, выражающим ее содержание и предметно-смысловую направленность. Цели отражают своего рода «философию» педагогической деятельности преподавателя; они фиксируют целевые характеристики образовательных концепций и технологий, которые преподаватель принимает и использует в практической деятельности. Они воссоздают смысл педагогических идей, которые определяют качественное своеобразие индивидуальной методической системы преподавателя.

Индивидуальный методический стиль деятельности преподавателя является разновидностью стиля его педагогической деятельности. Отличие его состоит в том, что входящие в его структуру педагогические средства являются насыщенными методическими функциями. Индивидуальный стиль педагогической деятельности рассматривается через совокупность устойчивых характеристик деятельности преподавателя, которые проявляются в контексте любого ее содержания, мотивов и характерологических особенностей преподавателя. В сущности, предполагается выработанная в соответствии со сформировавшимися у преподавателями индивидуально-своеобразными психологическими качествами система педагогических средств и способов взаимодействия с обучающимися.

В качестве ключевых характеристик индивидуального методического стиля преподавателя, как и Т. К. Смыковская, предлагаем рассматривать содержательные характеристики стиля, динамические характеристики стиля и результативность [12]. Содержательные характеристики методического стиля преподавателя проявляются в ориентации на процесс или результат методической работы; развертывание преподавателем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в педагогической деятельности. Динамические характеристики отражаются в гибкости, устойчивости и переключаемости деятельности преподавателя. Результативность как характеристика методического стиля представлена уровнем знаний и умений студентов, а также интересом студентов к учебно-профессиональной деятельности.

Организационные формы, методы и средства педагогической деятельности раскрывает процессуальный контекст педагогической деятельности молодого преподавателя. Он определяет те формы, методы и средства, которые осваивает молодой преподаватель и использует в реальной практической деятельности. Профессиональное мастерство преподавателя проявляется в умении проектировать данный элемент методической системы, находить и определять оптимальное сочетание форм, методов и средств в различных условиях педагогической деятельности.

Библиографический список:

1. Жучков В. М. Теория и практика проектирования инновационных педагогических технологий для педагогических вузов в предметной области «Технология» : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – СПб., 2001. – 414 с.
2. Ильясов Д. Ф. Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения) // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3 (40). – С. 153–156.
3. Ярычев Н. У., Ильясов Д. Ф. Концепция самообучающейся организации в отражении тенденций развития современной школы // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 247–254.
4. Шептуховский М. В. Методическая система подготовки будущих учителей начальных классов к обучению школьников курсу «Окружающий мир» : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Шуя, 2009. – 43 с.
5. Боженкова Л. И. Методическая система обучения геометрии, ориентированная на интеллектуальное воспитание учащихся общеобразовательной школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – М., 2007. – 46 с.
6. Пономарева О. Н. Методическая система обучения экологии в средней школе : дис. ... канд. д-ра наук : 13.00.02. – Пенза, 2000. – 270 с.
7. Пышкало А. М. Методическая система обучения геометрии начальной школе : авторский доклад по монографии «Методика обучения геометрии в начальных классах», представленной на соискании ... д-ра пед. наук. – М. : Академия наук СССР, 1975. – 60 с.

8. Саранцев Г. И. Методология и методика обучения математике. – Саранск, 2001. – 144 с.

9. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980. – С. 16–17.

10. Поздняк С. Н. Проектирование содержания методической подготовки учителя географии в контексте требований компетентностного подхода // Педагогическое образование. – 2009. – № 3. – С. 60–67.

11. Буржинская Т. Г. Методическая система будущего учителя как профессионально-педагогический феномен // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 6. – С. 108–110.

12. Смыковская Т. К. Теоретико-методологические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2000. – 383 с.

References:

1. Zhuchkov V. M. *Teoriya i praktika proektirovaniya innovatsionnykh pedagogicheskikh tekhnologiy dlya pedagogicheskikh vuzov v predmetnoy oblasti "Tekhnologiya"* : dis. d-ra ped. nauk 13.00.02 [Theory and Practice of Designing Innovative Pedagogical Technologies for Pedagogical Universities in the Subject Area "Technology": Author's thesis]. – SPb, 2001. – 414 p.

2. Il'yasov D. F. Learning Organization as a Phenomenon and Strategy (Case Study: Educational Institution) [Samoobuchayushchayasya organizatsiya kak fenomen i strategiya (na primere obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya)]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education]. – 2013. – № 3 (40). – P. 153–156.

3. Yarychev N. U., Il'yasov D. F. The Concept of Learning Organization in the Developmental Tendencies of the Modern School [Kontseptsiya samoobuchayushcheyasya organizatsii v otrazhenii tendentsiy razvitiya sovremennoy shkoly]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. – 2011. – № 4. – P. 247–254.

4. Sheptukhovskiy M. V. *Metodicheskaya sistema podgotovki budushchikh uchiteley nachal'nykh klassov k obucheniyu shkol'nikov kursu "Okruzhayushchiy mir"* : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.08 [Methodological System of Training Primary School Teachers to Learning Course "Environment": Author's thesis]. – Shuya, 2009. – 43 p.

5. Bozhenkova L. I. *Metodicheskaya sistema obucheniya geometrii, orientirovannaya na intellektual'noe vospitanie uchashchikhsya obshcheobrazovatel'noy shkoly* : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 [Methodological System of Learning Geometry Oriented to Intellectual Education of Secondary School Students: Author's thesis]. – М., 2007. – 46 p.

6. Ponomareva O. N. *Metodicheskaya sistema obucheniya ekologii v sredney shkole* : dis. ... kand. d-ra nauk : 13.00.02 [Methodological System of Learning Ecology: Author's thesis]. – Penza, 2000. – 270 p.

7. Pyshkalo A. M. *Metodicheskaya sistema obucheniya geometrii nachal'noy shkole* : avtorskiy doklad po monografii «Metodika obucheniya geometrii v nachal'nykh klassakh», predstavlennoy na soiskanii d-ra ped. nauk [Methodological System of Learning Geometry in Primary School: Author's thesis]. – М.: Akademiya nauk SSSR, 1975. – 60 p.

8. Sarantsev G. I. *Metodologiya i metodika obucheniya matematike* [Methodology and Methods of Learning Geometry]. – Saransk, 2001. – 144 p.

9. Kuz'mina N. V. The Concept of "Educational System" and the Criteria for its Evaluation [Ponyatie "pedagogicheskaya sistema" i kriterii ee otsenki]. *Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya* [Methods of System Pedagogical Research]. – Л., 1980. – P. 16–17.

10. Pozdnyak S. N. Designing the Content of Methodological Preparation of Geography Teacher in the Context of Requirements of Competency-Based Approach [Proektirovanie soderzhaniya metodicheskoy podgotovki uchitelya geografii v kontekste trebovaniy kompetentnostnogo podkhoda]. *Pedagogicheskoe obrazovanie* [Pedagogical Education]. – 2009. – № 3. – P. 60–67.

11. Burzhinskaya T. G. The Future Teacher Methodological System as Professional Pedagogical Phenomenon [Metodicheskaya sistema budushchego uchitelya kak professional'no-pedagogicheskiy fenomen]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental Researches]. – 2008. – № 6. – P. 108–110.

12. Smykovskaya T. K. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy proektirovaniya metodicheskoy sistemy uchitelya matematiki i informatiki* : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 [Theoretical and Methodological Basis of Designing Methodological System of Mathematics and Informatics Teacher: Author's thesis]. – М., 2000. – 383 p.

УДК 371.125

Коммуникативная мобильность педагога-психолога

А. Н. Алгаев

Communicative mobility of educational psychologist

A. N. Algaev

Аннотация. Исходя из анализа содержания профессиональной деятельности педагога-психолога, в статье раскрывается современное представление о коммуникативной мобильности данной категории педагогических работников общеобразовательного учреждения. Предлагаемый подход к определению коммуникативной мобильности позволяет выйти за рамки узкоутилитарного ее понимания. Рассматриваемое понятие возводится до уровня принципа субъекта деятельности. Обосновывается, что подобная интерпретация позволяет обнаружить в коммуникативной мобильности возможности для позитивного развития педагога-психолога. Отдельное внимание уделяется вопросу обоснования механизма осуществления мобильности. Подчеркивается, что опора на диалектические законы позволяет вскрыть универсальный характер мобильности педагога-психолога, увидеть ее многоаспектность, разноплановость и разнофакторность. Сущностная интерпретация коммуникативной мобильности педагогов-психологов осуществляется в контексте основных осуществляемых ими функций: психопросветительской, психопрофилактической, консультационной, психокоррекционной и психодиагностической.

Abstract. The article discusses contemporary understanding of the communicative mobility of educational psychologist proceeding from the analysis of educational psychologist's professional activities content. The proposed approach to the definition of communicative mobility allows to go beyond its one-sided understanding. This concept is now considered as principle of subject of activities. This interpretation allows to find in communicative mobility the opportunities for positive development of educational psychologist. Special attention is paid to the substantiation of the me-

chanism for implementing mobility. Author emphasizes that reliance on dialectical laws allows to reveal the universal nature of the educational psychologist's mobility, to see its multidimensionality and diversity. Essential interpretation of the educational psychologist's communicative mobility is carried out in the context of educational psychologist's basic functions: psychoeducational, psychoprophylactic, consulting, psychocorrectional and psychodiagnostic.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, педагог-психолог, мобильность, коммуникация, коммуникативная мобильность педагога-психолога.

Key words: comprehensive school, educational psychologist, mobility, communication, communicative mobility of educational psychologist.

Внимание, которое сегодня уделяется роли педагога-психолога в школе педагогов-психологов, определяется стремлением общества и государства результативно решать задачи в сфере общего образования. Практика убедительно показывает, что для этого оказывается недостаточным профессионализм исполнителей. Важное значение приобретает психологическое сопровождение деятельности и взаимодействия субъектов образовательных отношений в общеобразовательном учреждении.

По нашим данным, к квалифицированной психологической консультации готовы обратиться более 32% руководителей общеобразовательных учреждений. Порядка 54,7% учителей испытывают различного рода трудности во взаимодействии с учащимися и их родителями. Немалая часть учителей (34,8%) систематически сталкиваются с проблемами в общении с руководством общеобразовательного учреждения и своими коллегами. При этом получен-

ные нами данные не противоречат результатам, отраженным в научных исследованиях. В ряде источников содержатся выводы, указывающие на существование связи между отсутствием должности психолога на предприятии или в учреждении и усугублением психологического климата в соответствующем коллективе, а также снижением производительности труда [цит. по 1, с. 4]. Эти выводы со всей очевидностью могут быть экстраполированы и на учреждения образовательной сферы, что указывает на то существенное значение, которое сегодня играет педагог-психолог в современной школе.

Учитывая совместный и кооперативный характер деятельности педагогов-психологов, специфику ее осуществления в различных условиях общеобразовательного учреждения, имеет смысл говорить о приоритете развития у педагогов-психологов коммуникативной мобильности. В качестве инструментов для этого могут быть использованы ресурсы внутриорганизационного обучения [2; 3; 4 и др.].

Обращаясь к уточнению сущности понятия «коммуникативная мобильность», отметим сначала, что мобильность является отражением тенденций интенсификации производства, необходимостью приспособления работников к новым или изменяющимся условиям профессиональной деятельности. Это в полной мере относится и к педагогам-психологам общеобразовательных учреждений, которые сегодня переживают кардинальные преобразования, вызванные, в первую очередь, переходом на новые образовательные стандарты.

В отечественных научных публикациях мобильность чаще всего определяется как способность или готовность работников изменять свое социальное (социально-профессиональное) положение, а также систематически обновлять содержание осуществляемых функций в сложившейся системе занятости. Отметим, однако, что такое понимание мобильности характерно, прежде всего, для кадрового менеджмента.

Мобильность, рассматриваемая в этом контексте, предполагает не только трансформацию содержания профессиональной деятельности работников, но и преобразование характера и условий ее выполнения. При этом соответствующие изменения отражаются как на статусных, так и на социальных характеристиках работников. Хотя в научной литературе мобильность работников ча-

ще всего отождествляется с изменением их профессионального статуса. Например, С. А. Кугель говорит о мобильности как об изменении профессионального статуса работника, выражающегося в видоизменении его специальности или специализации. Мобильность, по мнению автора, затрагивает изменение его квалификационного уровня, занимаемой должности и места трудовой деятельности [5].

Рассматривая мобильность в наиболее общем плане, а именно как подвижность и способность к быстрому передвижению, следует сказать и о том, что ее объектом могут выступать как отдельные работники, так и их группы, а также целые трудовые коллективы. Здесь опять же прослеживается специфика кадрового менеджмента, в котором мобильность предстает в качестве одного из проявлений закона перемениы труда. Как известно, данный закон устанавливает прямую взаимосвязь между изменением в средствах и технологиях трудовой деятельности и изменением характера экономических отношений в производственных коллективах и между отдельными их представителями. Исходя из этого, в качестве важнейшей функции мобильности в экономической литературе обычно рассматривается обеспечение расслоения кадровых ресурсов, в наиболее полной мере отвечающих потребностям современного производства. Не случайно, здесь мы находим упоминания о необходимой и избыточной мобильности. Авторами полагается [5], что использование такой терминологии позволяет зафиксировать внимание на том, в каких проявлениях производственных отношений следует стимулировать или, напротив, ограничивать действие процессов мобилизации.

В социологической литературе термин «мобильность», как правило, используется в сочетании «социальная мобильность». Причем социальная мобильность отождествляется с многообразием проявлений людей в системе общественных отношений. Такое обобщенное понимание мобильности дает широкие возможности для конкретизации ее типов и видов. Например, в социологии выделяют межпоколенную и внутривпоколенную виды социальной мобильности, а также два ее ключевых вида – вертикальную и горизонтальную.

В некоторых научных дисциплинах очень часто вместе с понятием «мобильность» применяет-

ся понятие «мобилизация». Известно, что мобилизация означает приведение конкретных сил и средств в активное состояние, которое необходимо для достижения какого-либо замысла. Хотя в психологии и физиологии мобилизация используется и в более конкретном значении. В социологическом же контексте мобилизация соотносится с образованием корреляльных сообществ, то есть таких социальных групп, для которых характерны взаимная ответственность, согласованные цели социальной деятельности и единая социальная идентичность.

Нам также удалось выяснить, что некоторые авторы рассматривают мобильность не только как характеристику личности, свидетельствующую о ее подвижности и способности к скорому изменению, но и как определенный ее аспект или определенную часть. Ф. А. Гайсин, в частности, пользуется понятием «мобильность мышления», под которой им понимается некая возможность трансформировать знания и освоенные способы деятельности в новые условия, на новые предметы и ситуации [6].

Данное определение является ценным с точки зрения понимания механизма мобильности как характеристики личности. Предполагая, что мобильность представляет собой своего рода возможность, которая может быть реализована при определенных условиях, можно говорить и о том, что мобильность – это всего лишь потенция человека. Не случайно, в некоторых источниках есть упоминание о потенциальной и актуальной мобильности.

В социальной педагогике мобильность получает более конкретное значение и обуславливает стремление авторов подчеркнуть роль социализирующих факторов в развитии человека. Один из ярких представителей социальной педагогики, А. В. Мудрик, стремится показать влияние городской инфраструктуры на мобильность человека. Он говорит о том, что мобильность – это своеобразная реакция, отклик на различного рода факторы, которыми обладает город. Кроме того, мобильность также характеризует готовность человека к осуществлению изменений, соотносящихся с жизнью в городе. Например, по мнению автора, такие изменения могут касаться места жительства или работы, интересов, вкусов, характера времяпрепровождения [7].

Здесь в явном виде прослеживаются главные атрибуты мобильности – подвижность и измен-

чивость. Подвижность обнаруживается в существовании у человека реакций на различные проявления социальной сферы. Изменчивость видится в трансформации характера жизнедеятельности человека и его впечатлений. Учитывая многообразие информации, которой сегодня обладает современный город, можно прогнозировать широкий спектр таких впечатлений. Более того, данный подход к определению мобильности позволяет увидеть различные смыслы, которые она в себе несет. По крайней мере, два таких смысла можно выделить со всей очевидностью. Во-первых, мобильность предполагает адаптацию человека к изменяющимся условиям городской инфраструктуры, что вполне согласуется традиционным подходом к определению данного понятия. Во-вторых, человек не остается безучастным и проявляет активность в части осуществления различного рода влияния на окружающую его городскую среду.

Предложенный подход ценен еще и тем, что позволяет существенно расширить границы в представлении о мобильности, выйти за рамки узкоутилитарного понимания ее как подвижности и изменчивости. Рассмотрение мобильности возводится до уровня принципа субъекта деятельности. Более того, такое понимание позволяет увидеть существенный потенциал мобильности для позитивного развития человека. Иными словами, в определении акцент смещен с понимания мобильности как категории деятельности на ее интерпретацию как категории субъекта деятельности. Ценным является обнаружение в мобильности как категории субъекта деятельности возможностей для позитивного развития личности.

Анализ различных точек зрения позволил установить тот неоспоримый факт, что мобильность рассматривается, как правило, в двух взаимозависимых контекстах – как характеристика или черта личности человека и как проявление его деятельности. При этом второй подход встречается в научной литературе гораздо чаще и является отражением специфики социокультурных процессов на современном этапе развития нашего общества.

В основу объяснения механизма осуществления мобильности как проявления деятельности человека положены основные диалектические законы: закон перехода количественных

изменений в качественные и закон единства и борьбы противоположностей. Такая интерпретация позволяет вскрыть универсальный характер мобильности, подчеркнуть его многоаспектность, разноплановость и разнофакторность. Подобный подход также дает возможность выяснить социальные механизмы движения человека в системе общественных отношений и соотнести мобильность с понятиями «перемещение», «циркуляция», «колебание объема группы».

Что касается второго контекста рассмотрения мобильности как черты личности, то здесь, прежде всего, предполагаются трактовки психолого-педагогического плана. Здесь особо ценными являются те из них, в которых делается попытка отождествления понятий «мобильность» и «субъектность». В результате появляется возможность трактовать мобильность как активное и избирательное преобразовательное отношение человека к себе, осуществляемой деятельности и к своему окружению. Именно это обстоятельство позволяет говорить о мобильности как движущей силе позитивного развития личности.

В данной статье мы опираемся на положение о том, что в качестве исходного понятия при определении соответствующего коммуникативной мобильности выступает критерий или признак, которые раскрывают изменения в содержании и характере деятельности педагога-психолога. Одним из таких признаков может выступать коммуникация. Это связано с тем, что коммуникация является неотъемлемой составляющей поведения большинства людей. Педагог-психолог общеобразовательного учреждения относится к их числу, прежде всего.

В научной литературе существует ряд интерпретаций понятия «коммуникация». В «Психологическом энциклопедическом словаре» М. И. Еникеева коммуникация представлена в трех основных значениях: «1) процесс передачи информации, ее кодирование, дешифровка...; 2) обмен информацией любого вида между различными системами связи; 3) акт общения между людьми посредством знаковых систем, смысловой аспект социального взаимодействия» [8, с. 180].

В «Большой современной энциклопедии» по педагогике Е. С. Рапацевича коммуникация рассматривается как понятие, которое по сво-

ему содержанию близко к общению, но при этом имеет несколько больший объем [9, с. 236]. В энциклопедии также подчеркивается, что коммуникация ассоциируется с такой связью, посредством которой осуществляется обмен информацией между системами в обществе, а также живой и неживой природе. Данное пояснение очень хорошо показывает превосходство объема понятия «коммуникация» по сравнению с понятием «общение».

Можно привести определения коммуникации из ряда других источников. В любом случае складывается представление о том, что коммуникация отражает своего рода связи и отношения некоторых объектов, имеющих как материальную, так и духовную структуру. Иными словами, коммуникация не ограничивается обменом информацией между людьми; такой обмен вполне может осуществляться между самими разными системами. Однако, справедливости ради, надо заметить, что обмен информацией между людьми, а также ее циркуляция в обществе составляет основное содержание данного понятия. При этом, правда, предполагается, что такое взаимодействие с информацией, прежде всего, направлено на обеспечение воздействия на социальные процессы. Интерпретируя некоторые определения, можно прийти к выводу о том, что в качестве основных форм существования коммуникации может выступать общение, осуществляемое посредством обмена между людьми сообщениями, представленными в знаковом виде.

Руководствуясь подобными представлениями о коммуникации, покажем ее место в профессиональной деятельности педагога-психолога.

Следует отметить, что деятельность педагогов-психологов характеризуется явно проявляющейся личностно-профессиональной направленностью. Характер их деятельности определяется спецификой закономерностей, проявляющихся в реальной практике общеобразовательных учреждений. Кроме того, на деятельность педагогов-психологов непосредственное влияние оказывают различного рода регламентации, среди которых на первом месте находятся профессиональные принципы и нормы. Практика подтверждает, что в большинстве своем эти регламентации обуславливаются принятым в школе приоритетом гуманистиче-

ских ценностей и субъект-субъектным характером взаимодействия различных участников образовательных отношений. Имеются многочисленные исследования, в которых установлена зависимость эффективности деятельности психологов и постоянного соблюдения ими норм и принципов профессиональной деятельности.

С целью определения сущностных признаков профессиональной деятельности педагогов-психологов обратимся к исследованию Л. В. Темновой, в котором приводится определение понятия «психолог». Под ним автор понимает профессионалов, отвечающих тенденциям и требованиям современного общества и непосредственно осуществляющих профессиональную деятельность, которая имеет ярко выраженный общественно значимый контекст в части изучения явлений психологического плана, распространения психологических знаний и развития практики психологической деятельности [1, с. 101].

Упомянутые в определении требования общества к профессиональной деятельности психологов находят проекцию в формулировках принципов их труда. Среди таких принципов Л. В. Темнова называет: принцип профессиональной компетентности, принцип ненанесения ущерба испытуемому, принцип беспристрастности, принцип конфиденциальности, принцип позитивно ориентированной активности, принцип нравственной ответственности и самостоятельности, принцип креативности и инвариантности [1, с. 102–105].

В своей совокупности эти принципы регулируют и упорядочивают все основные аспекты профессиональной деятельности психологов. Они вполне справедливы и по отношению к профессиональной деятельности педагогов-психологов общеобразовательных учреждений. При этом некоторые из этих принципов имеют исключительно важное значение. Прежде всего, предполагается принцип конфиденциальности, который предусматривает неразглашение и корректное использование сведений и данных, имеющих в распоряжении психолога. Соблюдение этого принципа требует осуществление систематического контроля за результатами психологических диагностик и доступа к ним участников образовательных отношений.

Во взаимодействии педагогов-психологов с учителями, учащимися и их родителями бес-

прецедентное значение имеет принцип беспристрастности. Данный принцип требует объективного и справедливого отношения к любому из указанных участников образовательных отношений в школе. Важно, чтобы педагоги-психологи в своих действиях и формулируемых выводах опирались на научно обоснованные и проверенные данные. Считается, что реализация данного требования определяется не только объективной позицией, занимаемой педагогами-психологами, но и использованием совершенного психологического инструментария.

Еще один принцип связан с позитивно ориентированной активностью педагогов-психологов в своей деятельности. Предполагается, что последним в силу специфики труда в общеобразовательной школе приходится принимать участие в различных сторонах жизнедеятельности участников образовательных отношений. При этом объектом внимания педагогов-психологов является не только особенности появления и становления различных функциональных структур и образования личности, но и факторы, которые препятствуют их развитию. По существу, здесь особенно ярко проявляется требование гуманистической направленности профессиональной деятельности педагогов-психологов.

Что же касается многообразия аспектов и сторон деятельности педагогов-психологов, то здесь можно выделить психологическое просвещение, психологическую профилактику, психологическое консультирование, психологическую диагностику и психокоррекцию. Обращает на себя внимание широкий диапазон функций, которые осуществляют педагоги-психологи общеобразовательных учреждениях. Оказываемые ими соответствующие психологические услуги представлены от просветительских в части преодоления психологической безграмотности большинства участников образовательных отношений и формирования у них желания применять психологические знания в практической деятельности до коррекционных, связанных с ликвидацией нарушений и отклонений в поведении человека.

Совершенно очевидно, что такой обширный круг задач требует обладания педагогами-психологами уникальными способностями и неизбежно сказывается на характере их профессиональной деятельности. В значительной

степени это обуславливается тем обстоятельством, что по роду своей деятельности им постоянно приходится сталкиваться с различными проявлениями индивидуальности человека. Ситуация усложняется еще и тем, что сам педагог-психолог также является неповторимой индивидуальностью. При этом в круг его задач входит взаимодействие с людьми, которые имеют различные возрастные, социальные и культурные характеристики.

Принимая во внимание особенности деятельности педагогов-психологов, а также учитывая то место, которое в этой деятельности отводится коммуникациям, можем перейти к уточнению понятия «коммуникативная мобильность педагогов-психологов». Коммуникативная мобильность будущих педагогов-психологов – это интегративная характеристика, отражающая их способность адаптироваться к осуществлению эффективной коммуникации в различных условиях психопросветительской, психопрофилактической, консультационной, психокоррекционной и психодиагностической работы и приводить коммуникативные знания, умения и опыт в состояние наивысшей готовности к взаимодействию с различными участниками образовательных отношений в школе.

Данное определение построено по принципу «через ближайший род и видовое отличие». Хорошо прослеживается присутствие в определении признаков родового понятия – мобильности. Эти признаки находят отражение в таких формулировках, как «адаптироваться к осуществлению эффективной коммуникации» и «приводить ... знания, умения и опыт в состояние наивысшей готовности». Видовое отличие раскрывается не только акцентированием внимания на коммуникативной составляющей в профессиональной деятельности педагогов-психологов («эффективная коммуникация», «коммуникативные знания, умения и опыт», «готовность к взаимодействию»), но и учетом специфики их профессиональной деятельности («психопросветительская, психопрофилактическая, консультационная, психокоррекционная и психодиагностическая работа», «взаимодействие с различными участниками образовательных отношений в школе»). При этом заметим, что в качестве участников образовательных отношений предполагаются учителя, учащиеся и их родителями, с которыми педагоги-

психологи осуществляют непосредственное взаимодействие. Кроме того, говоря о коммуникации в деятельности педагогов-психологов, также имеются ввиду три ее основных контекста: установление связи с различными объектами окружающей педагогической действительности, осуществление общения, массовый обмен информацией.

Библиографический список:

1. Темнова Л. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. – М., 2001. – 325 с.
2. Ильясов Д. Ф. Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения) // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3 (40). – С. 153–156.
3. Ильясов Д. Ф., Ильясова О. А. Бенчмаркинг-технологии в непрерывном профессиональном развитии педагогов общеобразовательной школы // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6 (43). – С. 199–202.
4. Ярычев Н. У., Ильясов Д. Ф. Концепция самообучающейся организации в отражении тенденций развития современной школы // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 247–254
5. Кугель С. А. Профессиональная мобильность в науке. – М. : Мысль, 1983. – 256 с.
6. Гайсин Ф. А. Образование в условиях обновления духовной жизни / Ф. А. Гайсин. – Уфа : НУР – Полиграфиздат, 1997. – 248 с.
7. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. – М. : Ин-т практической психологии, 1997. – 368 с.
8. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь. – М. : Проспект, 2010. – 560 с.
9. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.

References:

1. Temnova L. V. *Lichnostno-professional'noe razvitie psikhologa v sisteme vysshego obrazovaniya : dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.13* [Personal and Professional Development of Psychologist in Higher Education System: Author's thesis]. – М., 2001. – 325 p.

2. Il'yasov D. F. Learning Organization as a Phenomenon and Strategy (Case Study: Educational Institution) [Samoobuchayushchayasya organizatsiya kak fenomen i strategiya (na primere obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya)]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education]. – 2013. – № 3 (40). – P. 153–156.
3. Il'yasov D. F. Benchmarking in the Continuing Professional Development of the Comprehensive School Teachers [Benchmarkingovyte tekhnologii v nepreryvnom professional'nom raz-vitii pedagogov obshcheobrazovatel'noy shkoly]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education]. – 2013. – № 6 (43). – P. 199–202.
4. Yarychev N. U., Il'yasov D. F. The Concept of Learning Organization in the Developmental Tendencies of the Modern School [Kontseptsiya samoobuchayushcheysya organizatsii v otrazhenii tendentsiy razvitiya sovremennoy shkoly]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. – 2011. – № 4. – P. 247–254.
5. Kugel' S. A. *Professional'naya mobil'nost' v nauke* [Professional Mobility in Science]. – M. : Mysl', 1983. – 256 p.
6. Gaysin F. A. *Obrazovanie v usloviyakh obnovleniya dukhovnoy zhizni* [Education in Conditions of Renewal of Spiritual Life]. – Ufa : NUR – Poligrafizdat, 1997. – 248 p.
7. Mudrik A. V. *Vvedenie v sotsial'nuyu pedagogiku* [Introduction to Social Pedagogy]. – M. : In-t prak-ticheskoy psikhologii, 1997. – 368 p.
8. Enikeev M. I. *Psikhologicheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Encyclopaedic Dictionary of Psychology]. – M. : Prospekt, 2010. – 560 p.
9. Rapatsevich E. S. *Pedagogika: Bol'shaya sovremennaya entsiklopediya* [Pedagogy: Large Modern Encyclopedia]. – Mn. : Sovremennoe slovo, 2005. – 720 p.

Современная школа

УДК 37.013.8+378.091.398

Особенности создания образовательной среды, способствующей развитию субъектной позиции педагога

И. Ю. Кузнецова, А. Г. Апухтина

Features of creation learning environment contributing teacher's subject position development

I. U. Kuznetsova, A. G. Apukhtina

Аннотация. В статье рассматриваются особенности создания образовательной среды учреждения дополнительного профессионального образования, способствующей развитию субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации. Образовательная среда как условие реализации и развития субъектной позиции педагога характеризуется контекстностью обучения, созданием ситуаций для самоопределения и выбора параметров обучения, открытостью и многоканальностью коммуникации участников образовательного процесса и способствует реализации и развитию субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации через конструирование и реализацию индивидуальной образовательной траектории, проявление образовательной активности, инициативы, осуществление разных способов взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, а также возможностью выбора образовательной программы повышения квалификации, различных видов образовательных услуг, форм повышения квалификации, сроков и форм курсового обучения.

Abstract. The article considers features of creation learning environment in Institution of Continuing Professional Education aim to develop teacher's subject position during the process of professional development. Learning environment as a condition for the implementation and devel-

opment of teacher's subject position is characterized by: contextual learning, creation of situations for self-determination and educational parameters choice, open and multi-channel communication of participants during the educational process. Learning environment promotes: implementation and development of teacher's subject position during the process of professional development by means of designing and implementation of an individual educational trajectory, educational activity, initiative, implementation of different ways of interaction with other participants of educational process, and also the possibility of choosing an educational program of professional development, different types of education services, forms of professional development, dates and types of education courses.

Ключевые слова: андрагогический подход, образовательная среда, повышение квалификации, субъектная позиция педагогов, субъект-субъектное взаимодействие, преподаватели-андрагоги.

Key words: Andragogical approach, learning environment, professional development, teacher's subject position, subject-subject interaction, teacher-andragogue.

Субъектная позиция педагога предполагает его активность в учебной деятельности в роли не только исполнителя, но и организатора этой

деятельности, т. е. участия в целеполагании, планировании, рефлексии учебного процесса. Повышение квалификации для педагогов является точкой пересечения профессиональных и образовательных интересов. Обучаясь на курсах, педагоги стремятся разрешить затруднения, с которыми сталкиваются в профессиональной деятельности. В процессе обучения преподаватели-андрагоги создают субъектно-ориентированные ситуации – специально конструируемые педагогические ситуации, актуализирующие проявление субъектных качеств, требующие проявления субъектного опыта, содержащие потенциал для проявления субъектной позиции педагогов.

Образовательная среда как зона взаимодействия субъектов образовательного процесса друг с другом может рассматриваться в нескольких аспектах:

- профессионального и личностного взаимодействия;
- профессионально-личностного роста;
- стимулирования реализации и развития субъектной позиции;
- взаимодействия профессионалов с образовательными средствами, несущими культурные образцы знаний и опыта.

Чаще всего образовательная среда рассматривается как совокупность информационных ресурсов образовательного учреждения, технологий обучения и обеспечения учебного процесса, реализованных в рамках единых принципов построения и обеспечивающих полный цикл или его логически завершенную часть.

Образовательная среда учреждения дополнительного профессионального образования должна предоставлять возможности для реализации и развития субъектной позиции личности.

Процесс повышения квалификации, способный обеспечить развитие субъектной позиции педагога должен:

- стать для его участников событием, обладающим эмоциональным воздействием, что возможно благодаря созданию в учебном пространстве развивающей образовательной среды – особого пространства взаимодействия, в котором обучающийся чувствует себя личностно включенным в проживаемую на занятиях ситуацию, осознает значимость приобретаемого опыта;

– вызывать потребность осмысления происходящего, чтобы учебный процесс оценивался обучающимся как самоизменение, а не как «насаждение» ему со стороны обучающихся чужих целей, задач и т. д.;

– стимулировать педагогов, обучающихся на курсах к самостоятельному освоению необходимых знаний, саморазвитию личностно значимых педагогических умений и профессиональных компетенций.

Чтобы педагог не был пассивным потребителем информации, а сам процесс повышения квалификации – формальным, необходимо обеспечить возможность проявления субъектной позиции взрослого в образовательной среде курсов. Свобода действия педагога в период повышения квалификации является условием его творчества, осознанной мотивации, актуализации потребности в рефлексии собственной деятельности, способствует осознанию выбора, формированию субъект-субъектных отношений.

Создание образовательной среды, включающей использование технологий и методов, соответствующих особенностям взрослых, позволит педагогу проявить себя как субъекта образовательной деятельности и расширить рамки (увеличить степень) свободы в выборе форм и содержания повышения квалификации [1].

Для взрослого, обладающего определенным жизненным и профессиональным опытом, сложившейся системой ценностей особенно важно учитывать контекстность обучения. Контекстное обучение [лат. contextus – тесная связь, сцепление, сплетение] – обучение, в котором динамически моделируется предметное и социальное содержание профессионального труда, тем самым обеспечиваются условия трансформации учебной деятельности обучающегося в профессиональную деятельность специалиста [2].

В контекстном обучении педагог с самого начала находится в деятельностной позиции, поскольку обучение выстраивается не как предоставление информации, а в контексте разрешения педагогами моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, а также используется психолого-дидактически обоснованное сочетание индивидуальных и групповых форм работы при ведущей роли групповых; это позволяет каждому педа-

гогу делиться своим интеллектуальным, личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только деловых, но и социально-нравственных качеств личности.

Учитывая особенности взрослых обучающихся, наиболее эффективно использовать технологии обучения, основанные на идеях субъектно-деятельностного и андрагогического подходов, учитывающих потребности и образовательные запросы обучающихся педагогов и обеспечивающие обмен опытом и совместный поиск решения профессиональных проблем. Оптимальными в этом случае являются методы активного обучения, поскольку они разумно используют жизненный и профессиональный опыт обучающихся, мотивируют обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности.

Методы активного обучения базируются на экспериментально установленных фактах о том, что в памяти человека запечатлевается (при прочих равных условиях) до 90% того, что он делает, до 50% того, что он видит, и только 10% того, что он слышит. Следовательно, наиболее продуктивные способы обучения должны основываться на активном включении обучающихся в соответствующие действия.

Среди методов активного обучения в последние годы стали выделять методы интерактивного обучения, осуществляемого в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия участников и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем. Интерактивное обучение предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение, опыт и знания участников образовательного процесса, служит источником их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, это повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения. Поэтому интерактивные методы

обучения наиболее продуктивны в образовании взрослых, поскольку взрослые имеют большой жизненный и профессиональный опыт [3].

На основе выделенных признаков к формам интерактивного обучения можно отнести: тренинги (коммуникативные, сенситивные, личностного роста), которые могут включать в себя дискуссионные и игровые методы обучения, педагогические студии; встречи с приглашенными специалистами; педагогические мастерские, модерацию.

К методам интерактивного обучения (метод обучения – способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи) относятся: дискуссионные методы: диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики, анализ ситуаций морального выбора, «мозговой штурм», метод «круглого стола», эвристическая беседа и др.; игровые методы: дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие) игры; ролевые игры, организационно-деятельностные игры; проектирование различных программ, групповую работу с авторскими пособиями, иллюстративными материалами, обсуждение специальных видеозаписей, включая запись собственных действий.

Оптимальным способом сочетания современных требований к содержанию образования взрослых выступает модульный принцип построения учебных программ. Модули могут интегрироваться в различные образовательные программы, могут быть адаптированы для самостоятельного изучения, стимулируют осознание педагогами собственных потребностей в процессе разработки образовательного маршрута. Также к достоинствам модульного построения содержания образования отнесем эффективность, поскольку учебный процесс строится на основе диагностических данных; гибкость, связанную с возможностью вводить те или иные компоненты модуля в образовательные программы; открытость, позволяющую не накладывать никаких ограничений на методику и вид занятия; экономичность, проявляющуюся в возможности расширять область применения модулей без их специальной разработки; управляемость, основанную на учете уровня подготовки слушателей и их отношения к обучению. Подобный анализ необходим не только для организаторов обучения как основа для проверки эффективности образова-

тельной программы. Он становится важным средством развития способности взрослых к рефлексивному осмыслению проделанной ими учебной работы [4].

Наиболее значимым условием для реализации субъектной позиции педагога является возможность выбора индивидуальной образовательной траектории. Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) представляет собой целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую педагогу позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателем учреждения дополнительного профессионального образования педагогической поддержки его профессионального самоопределения и самореализации.

Индивидуальная образовательная траектория характеризуется:

- обеспечением реализации права педагогам на выбор темпа обучения, уровня осваиваемой образовательной программы;
- вариативностью компонентов содержания (набора учебных модулей), отраженных в индивидуальной образовательной программе;
- возможностью адаптации индивидуальной образовательной программы к меняющимся запросам;
- наличием целевого, содержательного и технологического компонентов, предусматривающих успешность в образовательном процессе и отражающей интересы, возможности и потребности обучающегося;
- ориентацией образовательного процесса на продуктивность и творчество, учет индивидуальных особенностей обучающихся, развитие образовательных потребностей.

Структура ИОТ может быть представлена следующими компонентами: целевое назначение, исходный уровень знаний обучающегося, продолжительность обучения, ожидаемый результат, индивидуальная образовательная программа (перечень учебных модулей), индивидуальный образовательный маршрут, организационно-педагогические условия, формы аттестации достижений обучающегося.

Индивидуальные программы повышения квалификации предлагаются педагогам, которые желают самостоятельно освоить курс по-

вышения квалификации. Для осуществления полноценной работы по курсу назначается научный руководитель из числа профессорско-преподавательского состава кафедр, определяются дни консультаций по возникшим затруднениям.

Индивидуальная образовательная программа (ИОП) согласовывается с куратором курсов и содержит полный перечень названий учебных модулей инвариантного и вариативного блоков образовательной программы, которые предстоит освоить взрослому обучающемуся (в течение определенного времени с момента начала обучения), с указанием количества часов, последовательность и предполагаемые сроки их освоения; а также выбрать форму итоговой аттестации по окончании реализации образовательной программы.

В свою очередь индивидуальный образовательный маршрут – это целенаправленно проектируемая, структурированная программа действий обучающегося на фиксированном этапе его обучения (в течение учебного года или другие сроки), обеспечивающая реализацию им индивидуальной образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки (то есть обучающийся определяет, в какой последовательности, в какие сроки, какими средствами будет реализована индивидуальная образовательная программа). То есть индивидуальный образовательный маршрут представляет собой зафиксированную последовательность этапов реализации индивидуальной образовательной программы с учетом конкретных условий осуществления образовательного процесса. Поскольку эти условия изменяются, индивидуальный образовательный маршрут также корректируется.

Выбор того или иного индивидуального образовательного маршрута определяется следующими факторами:

- особенностями, интересами и потребностями взрослого обучающегося в достижении необходимого образовательного результата;
- профессионализмом профессорско-преподавательского состава;
- возможностями учреждения дополнительного профессионального образования удовлетворить образовательные потребности обучающихся;

– возможностями материально-технической базы учреждения.

Таким образом, по сравнению с учебным планом индивидуальный образовательный маршрут является более гибким, позволяющим конструировать временную последовательность, формы и виды организации взаимодействия субъектов образовательного процесса, номенклатуру видов работы в зависимости от образовательных потребностей, индивидуальных способностей и возможностей взрослого обучающегося (уровень готовности к освоению программы, исходный уровень образования, профессионального опыта и т. д.).

При организации процесса повышения квалификации на основе индивидуальной образовательной траектории процесс образования понимается как управление обучающимися своей собственной образовательной траекторией, задача преподавателя-андрагога – помочь обучающемуся нарабатывать собственные техники, приемы работы, необходимые в построении и реализации им своей личной индивидуальной образовательной программы.

Качество реализации образовательных программ обеспечивается за счет:

– создания необходимых условий учебного процесса (высокий уровень профессионализма преподавательского состава; организация образовательной среды для самостоятельной работы и обучения по индивидуальным образовательным программам, возможность выбора форм обучения, комфортность обучающихся в образовательном процессе, удовлетворяющая современным требованиям материально-технической базы, доступность использования компьютерной техники и интернет-ресурсов, соответствие условий обучения требованиям СанПиН);

– обеспечение качества учебного процесса (новизна и доступность предлагаемых знаний; наличие необходимых дидактических материалов в учебном процессе, техническая оснащенность занятий; применение новых методов и технологий в обучении; возможность разрешения обучающимися своих профессиональных проблем; создание участниками в процессе повышения квалификации и переподготовки методического и прикладного продукта; удовлетворение запросов и потребностей участников курсов).

Данные позиции оцениваются слушателями института при заполнении выходной анкеты после освоения образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Вариативность содержания, организации и методики повышения квалификации выступает с одной стороны как «набор» условий, возможностей реализации профессионалам своих потребностей и интересов: от глобальных (состояние социально-экономической системы, влияние средств массовой информации и др.) до локальных (бытовые, производственные, семейные и др.). С другой стороны, вариативность обусловлена профессионально-личностными потребностями специалиста, избирательностью его интересов. Как бы ни были важны статусные или социально-демографические характеристики педагога, определяющую роль в профессиональной и образовательной деятельности играет его субъектная позиция. В повышении квалификации важно создать условия, предоставляющие педагогу разнообразный выбор, возможности для саморазвития. Возможность выбора образовательного маршрута, участие в разработке и реализации образовательной программы, ответственность за результаты своего обучения позволяет педагогам в полной мере проявить себя как субъекта образовательной деятельности. Такая организация образовательной среды курсов повышения квалификации позволяет интегрировать профессиональное, общекультурное и личностно-творческое содержательные поля, дает возможность выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов педагогов и осуществлять андрагогическое сопровождение их профессионально-личностного развития.

Библиографический список:

1. Кузнецова И. Ю. Андрагогические условия развития субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2011. – 24 с.
2. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М., 2009. – 396 с.
3. Вавилова Л. Н. Интерактивное обучение / Л. Н. Вавилова, Т. С. Панина // Образование и наука известия УрО РАО. – 2007. – № 6 (48). – С. 29–38.

4. Вершловский С. Г. Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3–8.

References

1. Kuznecova I. Yu. *Andragogicheskie usloviya razvitiya sub'ektnoy pozitsii pedagoga v protsesse povysheniya kvalifikatsii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Andragogical Conditions of Teacher's Subject Position Development During the Process of Professional Development: Author's thesis]. – Kemerovo, 2011. – 24 p.

2. Verbickiy A. A. *Lichnostnyy i kompetentnostnyy podkhody v obrazovanii: problemy integratsii* [Larionova O. G. Personal and Competency-based Approaches in Education: Integration Problems]. – Moscow, 2009. – 396 p.

3. Vavilova L. N., Panina T. S. Interactive Learning [Interaktivnoe obuchenie]. *Obrazovanie i nauka izvestiya UrO RAO*. – 2007. – № 6 (48). – P. 29–38.

4. Vershlovskiy S. G. Adult as a Subject of Education [Vzroslyy kak sub'ekt obrazovaniya] *Pedagogika*. – 2003. – № 8. – P. 3–8.

УДК 378.12+378.091.398

Анализ информационно-исследовательской компетентности преподавателя вуза в системе повышения квалификации

С. И. Беленко

Analysis of the research competence of HEI (higher education institution) academic staff in the professional development system

S. I. Belenko

Аннотация. В статье рассматриваются результаты анкетирования, проведенного с целью анализа и изучения информационно-исследовательской компетентности преподавателей вузов. Данные исследования являются основой разработанного учебно-методического комплекса «Информационные технологии в образовании» для слушателей курсов повышения квалификации руководителей органов управления образованием по программе «Менеджмент в образовании». Уделено внимание аспектам актуализации компетентностного подхода в отечественной практике в период модернизации образования. Рассматриваются основные положения, которые были сформулированы в «Стратегии модернизации содержания общего образования», где подчеркивалось, что понятие компетентность шире понятий знания, или умения, или навыка, оно включает в себя также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности, обучающихся и имеет когнитивную, операциональную, технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие.

Abstract. The article considers the results of the questionnaire survey aim to study the research competence of the HEI academic staff. Research data formed the basis of educational and methodical complex "Information Technology in Education" designed for professional development courses "Management in education" for the heads of the Department of Education. The article highlights the aspects of competency-based approach actualization during the modernization of education. The main provisions of "Strategies of general education content modernization" are considered.

They reveal that concept of competence is broader than concept of knowledge or skills. It also includes students' experience of independent work and personal responsibility, and comprises cognitive, operational, technological, motivational, ethical, social and behavioral components.

Ключевые слова: информационно-исследовательская компетентность, повышение квалификации, дополнительное образование, дистанционное обучение.

Key words: Research competence, professional development, additional education, distance learning.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поисков путей оптимального развития информационно-исследовательской компетентности преподавателя вуза и эффективности его деятельности в едином информационном пространстве. Повышенные требования к преподавателю обусловлены изменениями в социальной и экономической сфере общества, а так же, быстрыми темпами внедрения информационных технологий, в том числе и в образовательный процесс. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года в качестве приоритетной цели определила подготовку квалифицированного специалиста, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [1]. Именно такие требования являются приоритетными с точки зрения потенциального работодателя, по-

скольку, в системах работы с персоналом оценка работников осуществляется на основе компетентностного подхода.

С другой стороны, реализация новой парадигмы – «обучение на протяжении всей жизни» (ЮНЕСКО), развитие информационных технологий, становление глобального информационно-педагогического пространства, повышение уровня науковедческой компетентности – предполагают изменения в содержании и технологиях подготовки преподавателей высшей профессиональной школы. В контексте создания Единого образовательного пространства, международным сообществом в материалах ЮНЕСКО были определены ключевые компетенции, необходимые для успешной работы и получения дальнейшего высшего образования [2].

В отечественной практике компетентностный подход актуализировался в период модернизации образования. Основные положения были сформулированы в «Стратегии модернизации содержания общего образования», где подчеркивалось, что понятие компетентность шире понятий знания, или умения, или навыка, оно включает в себя также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности, обучающихся и имеет когнитивную, операциональную, технологическую, мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие [3; 4].

При проведении исследования автор основывался на том, что основными характеристиками компетентности в области информационных технологий (ИТ) можно назвать: способность к оценке и интеграции опыта деятельности в современной инфосреде; стремление к развитию личных творческих качеств; наличие высокого уровня общей коммуникативной культуры, теоретических представлений и опыта организации информационного взаимодействия; наличие потребности в саморефлексии; освоение культуры получения, отбора, воспроизведения, преобразования и интеграции информации, как в учебной деятельности, так и в самостоятельных научных исследованиях.

Несмотря на большую работу, проводимую в этом направлении, мы считаем, что проблема *недостаточной компетентности* преподавателей вузов остается по-прежнему актуальной.

Для дополнительного обоснования данного вывода, в рамках нашего исследования был проведен ряд диагностических процедур (анкетирование), позволивших оценить современное состояние проблемы готовности преподавателей вузов к осуществлению информатизации высшего образования и их отношение к его форме.

Анкетирование профессорско-преподавательского состава вузов г. Ростова-на-Дону было направлено на достижение следующих целей:

1) изучить объем фактического использования информационных технологий в учебном процессе;

2) оценить готовность и потребности преподавателей в информатизации учебного процесса;

3) выявить отношение преподавателей к информационным технологиям, а также формам и содержанию повышения квалификации в области информационных технологий;

4) выявить участие и уровень применения информационных технологий в научно-исследовательской работе преподавателей.

Исходя из этих целей, преподавателям было предложено ответить на вопросы анкеты, состоящей из двух разделов (вопросы преподавания и научная работа). Ответы на вопросы первого из этих разделов позволили оценить степень освоения и использования преподавателями в профессиональной деятельности новых информационных технологий.

В исследовании большой интерес представляла гуманитарная образовательная область, поскольку по литературным данным именно в этой области наиболее слабо внедряются новые информационные технологии. Среди опрошенных преподавателей: 68% – представляли гуманитарную образовательную область, 14% – естественнонаучную и 18% – техническую.

Одним из косвенных показателей, характеризующих квалификацию преподавателей, является количество преподаваемых предметов. Этот вопрос заслуживает особого обсуждения, так как затрагивает одну из основных проблем преподавания – проблему «качества и количества». Многие исследователи считают нормальным явлением ведение одним преподавателем 2–3 предметов, если результаты промежуточной аттестации (остаточные знания по предмету) находятся в пределах 3,2–3,7 балла.

Исследования по качеству преподавания показывают, что увеличение количества преподаваемых предметов одним преподавателем значительно снижают этот показатель. Настораживает тот факт, что в нашем исследовании количество преподаваемых предметов 5 и более составляет 22% и есть предположение, что эта тенденция со временем будет усиливаться. По мнению автора, данное положение можно объяснить следующими основными факторами. Первый фактор – *экономический*. Во многих вузах сложилась ситуация (оплата труда, неполная нагрузка и др.), которая приводит преподавателей к необходимости заниматься смежной деятельностью – дополнительный доход в сфере бизнеса или преподавание в других вузах. Поиск дополнительного дохода мешает преподавателям концентрироваться на преподавании и тратит их время на дополнительную работу, что влечет некачественную подготовку к процессу обучения из-за нехватки времени. Второй фактор – *образовательный*. Он объясняется появлением новых специальностей и переходом на новые образовательные стандарты. Появляются новые дисциплины, имеющие одно концептуальное ядро, но отличающиеся спецификой специализации. Например, на экономических факультетах, дисциплины «Информационные системы в экономике», «Информационные ресурсы в менеджменте», «Информатика» могут читаться одним преподавателем. Это повышает требования к *квалификации* преподавателя и подтверждает наш тезис о *развитии компетенций как основы высокого профессионального мастерства*.

Результаты опроса показывают, что значительно улучшилось положение в вопросах технического оснащения. В учебных заведениях растет количество учебных и рабочих мест, оснащенных компьютерной техникой последнего поколения. Среди опрошенных преподавателей 74% имеют личный персональный компьютер, в большинстве случаев с выходом в Интернет 26% – не имеют. Данная ситуация позволяет преподавателям эффективно использовать современные технологии при подготовке учебного материала как на работе, так и в домашних условиях. Доступ к ресурсам сети Интернет дает дополнительную возможность обновления учебного материала, расширяет кругозор преподавателя и, главное, способствует повыше-

нию квалификации, развитию и усилению информационной компетентности.

Рассматривалась также оценка преподавателями своих собственных навыков пользователя ПК. Не смотря на то, что оценка носит субъективный характер, она отражает общую тенденцию усиления заинтересованности преподавателей в применении информационных технологий в учебном процессе и использования компьютеров в учебно-исследовательской деятельности.

Исследование показало, что свои навыки пользователя персонального компьютера часть преподавателей оценивают, как плохие (18%), либо считают, что таковые у них вовсе отсутствуют (11%).

Интересные результаты, на наш взгляд, дал ответ на вопрос об обучении работе на компьютере. Примерно третья часть опрошенных преподавателей, 29% – обучалась работе с ПК при получении базового образования в вузе, 20% – проходили курсы повышения квалификации, 44% – обучались работе с ПК *самостоятельно* и 7% – не обучались нигде. Как показывает практика и исследования специалистов, самостоятельное обучение работе на компьютере носит фрагментарный и незаконченный характер. Специалисты приветствуют желание и стремление освоить компьютер самостоятельно, но всегда рекомендуют курсы повышения квалификации [5]. Данное распределение подтверждает одну из исходных гипотез исследования о *недостаточном развитии информационной компетенции и необходимости ее развития в системе повышения квалификации*.

Большой средний возраст преподавателей говорит о том, что при обучении в вузе в их базовом образовании отсутствовал предмет «Информатика и вычислительная техника». Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство преподавателей восполняют этот пробел в своем образовании самостоятельно. Таким образом, по нашему мнению, весьма актуальной становится *задача повышения эффективности самостоятельной работы преподавателей по развитию и формированию информационной компетентности и профессиональных навыков применения новых образовательных технологий*.

Интеграция образовательной среды помимо развития общих компетенций, связанных с но-

выми технологиями, предполагает развитие *информационно-коммуникативных компетенций*, основным пунктом которых являются навыки работы в сети Интернет [5]. Поэтому при анкетировании отдельно был включен вопрос о навыках работы в Интернете. При кажущейся простоте вопрос имеет специфические особенности. Под «хорошей», квалифицированной работой в Интернете понимается не только умение быстро находить необходимую информацию, но и умение организовать собственную web-страницу, умение активно участвовать в интернет-конференциях и т. д. При уточнении ответов выяснилось, что большинство преподавателей хорошо справляются с вопросами поиска информации и использования E-mail, и только 20% из ответивших «хорошо» (12% из общего числа опрошенных преподавателей) имеют навыки создания web-страницы и участия в интернет-конференциях.

С вопросом о навыках работы в Интернете тесно связан вопрос об использовании ресурсов сети в профессиональной деятельности. Современные подходы в педагогике требуют внедрение новых информационных технологий в учебный процесс и интенсификации обмена информационными потоками в едином образовательном пространстве. По данным опроса только 15% преподавателей в полной мере соответствуют современным требованиям.

Частичное использование интернет-ресурсов в профессиональной деятельности говорит о «моральной» готовности преподавателей и плохой «технологической» подготовке. Это двоякий вопрос: либо преподаватели знают, *где* искать необходимую информацию, но не знают, *как* использовать в учебном процессе, либо – наоборот.

В настоящий момент по многим дисциплинам накоплен большой материал, который представлен в различных вариантах мультимедийного оформления. Бесспорным является тот факт, что инновация в области новых образовательных технологий начинается не с момента ее провозглашения, а с применения компьютеров в учебном процессе. При анкетировании рассматривался вопрос об использовании компьютерного класса в учебном процессе. При имеющихся возможностях 45% опрошенных преподавателей не используют компьютерный класс, 32% – используют редко и только

23% – используют часто. Имеются в виду дисциплины, в которых компьютерная поддержка непосредственно не предусмотрена учебным планом, и применение компьютеров значительно расширяет границы предмета и прививает новые практические навыки по предмету.

В результате анкетирования отмечен факт, что число преподавателей, имеющих опыт применения ИТ в образовательном процессе слишком мало, чтобы можно было серьезно говорить о внедрении новых информационных технологий в учебный процесс.

Данные исследования являются частью диссертационной работы, выполняемой на кафедре управления образованием РГПУ, которая непосредственно участвует в реализации образовательных программ по дополнительному образованию и повышению квалификации и профессиональной переподготовки руководителей органов управления образованием и преподавателей. Поэтому в анкету был включен вопрос о возможности повышения квалификации, позволяющий изучить потенциальные сферы и направления деятельности. Анкетирование показало: 66% преподавателей повышают квалификацию за пределами вузов, в которых работают, что говорит о плохой организации вопросов переподготовки или нехватке кадров по ее реализации.

Вопрос о применении дистанционных форм обучения в повышении квалификации показал, что менее половины опрошенных – 47% имеют представление о дистанционном обучении и только 11% имеют опыт применения. Эти данные подтверждают одно из исходных предположений нашего исследования *об использовании дистанционных форм обучения как перспективного направления в системе повышения квалификации*.

В наших исследованиях в анкету предлагалось ответить на три вопроса, связанных с научной деятельностью преподавателя:

– *научно-методическая работа* – подразумевает научную работу, связанную прямым или косвенным образом с учебным процессом (разработка новых учебных курсов, написание УМК, учебно-методических пособий, учебников);

– *научно-исследовательская работа* – это непосредственно научная деятельность препода-

давателя (проведение теоретических, экспериментальных или комплексных исследований, написание диссертаций, научных статей, монографий);

– применение компьютеров в научной работе – косвенный показатель умений и навыков преподавателя в использовании компьютерных технологий в научных исследованиях.

Анализ ответов на первый вопрос показывает, что большинство преподавателей – 55% занимаются «стандартной» научно-методической работой (УМК и печатные статьи, как необходимость и обязанность перед кафедрами, чтобы не «тянуть» вниз отчетные показатели). Из всех опрошенных, примерно третью часть – 36%, можно отнести к преподавателям, которые занимаются серьезными научными исследованиями и, к сожалению, 9% опрошенных преподавателей (примерно каждый десятый) не занимаются научно-методической и научно-исследовательской работой.

Интерес для анализа, по нашему мнению, представляет ответ на вопрос о мотивации участия преподавателей в научно-исследовательской работе. Следует обратить внимание на то, что 15% преподавателей не участвуют в научных исследованиях. Это не мотивированный отказ заниматься научной работой, а отказ из-за нехватки временного ресурса который тратится на дополнительную работу.

Последний вопрос касался применения компьютеров в научной работе. Половина опрошенных применяют компьютеры для оформления результатов исследований в пределах стандартных программ (MS Office, текстовый и табличный редакторы). Моделированием и системными исследованиями занимаются 12% преподавателей и 27% опрошенных применяют специальные программы в своих научных исследованиях.

Средний процентный показатель ответов «нет» на все вопросы анкеты – 15%.

Полученная фактическая информация свидетельствует о комплексном влиянии научно-исследовательской деятельности на профессиональную компетентность преподавателя. При этом самооценка преподавателями значимости научного исследования для его профессиональной деятельности совпадает более чем в 90% всех ответов.

Самое большое влияние научная компетентность преподавателя оказывает на эффективность труда преподавателя в целом (69,4%). Среди опрошенных преподавателей – 44,2% отмечают влияние научно-исследовательской деятельности на воспитание интереса к науке. В ответах (44%) отмечается, что научная работа влияет на авторитет преподавателя.

Преподаватели вузов отмечают незначительное использование результатов научно-исследовательской деятельности в учебном процессе на общем фоне исследовательской работы в вузе.

В результате анализа полученных данных были выявлены следующие зависимости и тенденции.

1. Проблематика исследований в основном актуальна, но лишь 33,7% из них имеют непосредственный выход на совершенство вузовского обучения и профессиональную подготовку кадров. Свыше 40% работ относятся к общенаучной области и их результаты не могут быть использованы непосредственно в вузе.

2. Научная ценность исследовательской работы преподавателей относительно невелика. Лишь около 8% ученых действительно вносят вклад в теорию науки на уровне создания научных концепций. Около 30% разрабатывают проблемные технологии на стыке смежных наук и еще 30% – решают частные практические задачи. Около 40% преподавателей вуза самостоятельно определили стратегию исследования. Они же хорошо владеют методологией научного исследования и обладают высокой компетентностью.

3. Связь теории с практикой в научных исследованиях довольно велика: так или иначе, она прослеживается в 86% работ. Причем, данные научных отчетов и экспертизы в этой области почти совпадают.

Результаты анализа свидетельствуют о том, что в вузах работают преподаватели, которые в большинстве своем видят перспективу применения информационных технологий в учебном процессе и научных исследованиях. Это означает, что для полноценного и широкомасштабного применения новых технологий существуют весьма важные и основательные предпосылки.

Библиографический список:

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – (<http://www.ed.gov.ru/ministry/pravo/rp393.html>).

2. Делор Ж. Образование: скрытое сокровище. – UNESCO, 1996. – С. 37.

3. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. – М., 2000. – С. 23.

4. Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – С. 14.

5. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. – Интернет-журнал «Эйдос». – 2005.

References:

1. *Koncepciya modernizacii rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010 goda* [Concept of Modernization of Russian Education until 2010] (<http://www.ed.gov.ru/ministry/pravo/rp393.html>).

2. Delors J. *Obrazovanie: skrytoe sokrovishche* [Learning: The Treasure Within]. – UNESCO, 1996. – 37 p.

3. Novikov A. M. *Rossiyskoe obrazovanie v novoy epokhe* [Russian Education in a New Era]. – Moscow, 2003. – 23 p.

4. *Strategiya modernizacii obshchego obrazovaniya. Materialy dlya razrabotki dokumentov po obnovleniyu obshchego obrazovaniya* [Strategies of general education modernization. Materials for the development of documents on general education updating]. – Moscow, 2001. – 14 p.

5. Hutorskoy A. V. Technology of designing key and subject specific competencies [Tehnologiya proektirovaniya kljuchevykh i predmetnykh kompetency]. *Internet Journal "Eidos"*. – 2005.

УДК 378.091.398

Компетентностный подход к подготовке современного учителя биологии

М. Н. Мирнова

Competence-based approach to preparation of the modern teachers of biology

M. N. Mirnova

Аннотация. В статье представлен опыт работы кафедры методики преподавания биологии, химии и естествознания Южного федерального университета Ростова-на-Дону по формированию профессиональной компетентности учителей биологии. Организация курсов повышения квалификации основана на компетентностном подходе к определению содержания и результатов подготовки современного учителя биологии. Под компетентностным подходом к профессионально-педагогическому образованию мы понимаем единую систему определения целей, отбора содержания, организационного и технологического обеспечения процесса подготовки будущего учителя на основе выделения специальных, общих и ключевых компетенций. Это гарантия высокого уровня усвоения профессиональных компетенций и результативность профессионально-педагогической деятельности учителя. Особенность программы повышения квалификации в модульном подходе к ее построению и организации обучения слушателей, что является эффективным средством развития профессиональной компетентности учителей биологии.

Abstract. The article presents working experience of the Department of Teaching Methods in Biology, Chemistry and Natural Sciences of Southern Federal University, Rostov-on-Don, in biology teachers professional competence formation. Organization of professional development courses is based on competency-based approach to the content and results of biology teachers training. We understand the competency-based approach to professional pedagogical education as a unified system for determining aims, content, organizational and technological support of the teacher

professional development by determining special, general and key competencies. This system guarantees the high level of professional competence learning and effectiveness of professional teacher activity. The peculiarity of the professional development program is the module approach to construction and organization of the learning process which is the effective means of biology teachers professional development.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, методическая компетентность, методическая компетенция, учитель биологии, курсы повышения квалификации.

Key words: Competency-based approach, professional competence, methodical competence, methodical competency, teacher of biology, professional development courses.

Компетентностный подход к определению содержания и результатов подготовки современного учителя, требует пересмотра устоявшихся подходов как к содержанию, так и к организации учебного процесса, его научно-методическому сопровождению, способам управления самостоятельной работой.

К настоящему времени накоплен определенный научный опыт осмысления сущности таких категорий, как «компетенция» и «компетентность» (А. Н. Дахин, О. Е. Лебедев, Г. Б. Голуб, Т. В. Иванова, А. В. Баранников, О. В. Чуркова, В. И. Третьяков, А. В. Хуторской и др.). Появились публикации по проблемам профессионально-педагогической компетентности современного учителя (В. А. Адольф, В. М. Антипова, А. Г. Бермус, А. Н. Дахин, О. А. Козырева, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, М. М. Митина,

Г. А. Пахомова, В. А. Трайнев, и др.). О. В. Романова исследовала формирование профессиональной компетентности учителя химии в условиях информатизации образования [1].

В рамках разработанного профессионального стандарта педагогической деятельности (опубликован в Вестнике Минобразования № 7 за 2007 год) под компетентностью понимается новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [2].

Под компетентностным подходом к профессионально-педагогическому образованию мы понимаем единую систему определения целей, отбора содержания, организационного и технологического обеспечения процесса подготовки будущего учителя на основе выделения специальных, общих и ключевых компетенций, гарантирующих высокий уровень усвоения и результативность профессионально-педагогической деятельности учителя.

Кафедра методики преподавания биологии и химии, как и факультет естествознания в целом, до 2012 года – Педагогического института, с сентября 2012 – в составе Южного федерального университета, участвует в подготовке бакалавра и магистра педагогического образования. Исходя из собственного опыта и понимания профессиональных задач, обеспечивает повышение квалификации учителей биологии, химии и естествознания Ростовской области, осуществляет тесное взаимодействие с общеобразовательными учреждениями (прохождение педагогической практики студентов факультета, продвижение и методическое сопровождение инновационных образовательных проектов, проведение инновационной и научно-исследовательской работы на базе учреждений, создание сетевого педагогического сообщества, педагогических лабораторий учителей, организация и проведения курсов повышения квалификации).

Кафедра осуществляет повышение квалификации учителей биологии, химии и естествознания, разработала ряд программ. Например, реализует программу курсов «Компетентностный подход в обучении химии и биологии в школе» (72 часа). Общая цель данной про-

граммы состоит в повышении квалификации учителей химии и биологии средней общеобразовательной школы в области модернизации содержания и технологий обучения на основе компетентностного подхода для обеспечения качества образования учащихся в соответствии с требованиями образовательных стандартов второго поколения.

Особенности программы повышения квалификации в модульном подходе к ее построению и организации обучения слушателей, что является эффективным средством развития профессиональной компетентности учителей биологии. При этом для обеспечения перехода слушателей с одного уровня развития компетентности на другой в структуру каждого модуля кроме изучения содержания определенного объема учебного материала (учебного элемента) входит время и специальные процедуры для педагогической рефлексии и контроля качества усвоения материала.

Поскольку в наших условиях система повышения квалификации учителя биологии должна быть мобильной и в достаточной степени учитывать индивидуальные особенности каждой личности. Была спроектирована блочно-модульная программа повышения квалификации как способ реализации модели развития профессиональной компетентности учителей биологии и химии, основанная на педагогических условиях развития информационно-образовательной среды вуза и предметной компетентности учителей биологии в процессе их обучения на курсах повышения квалификации.

В задачи программы входят: формирование представлений слушателей о сущности и дидактических возможностях компетентностного подхода в обучении учащихся средней школы как идеологии обеспечения нового качества образования; становление представления слушателей о современных педагогических технологиях, позволяющих реализовать компетентностный подход в обучении химии и биологии в школе; формирование профессионального понимания и направленности слушателей к освоению и внедрению в образовательный процесс технологий, обеспечивающих реализацию компетентностного подхода; создание условий для овладения основами моделирования содержания и технологий обучения на основе компетентностного подхода.

Аудиторные занятия проводятся в интерактивном режиме с использованием мультимедийного оборудования. Содержание аудиторных занятий включает как теоретический материал, так и большой объем практических рекомендаций и конкретных примеров использования современных образовательных технологий в учебной работе по химии и биологии (проведение обучающего тренинга, мастер-класса и др. активных форм работы).

Самостоятельная работа выполняется слушателями курсов обязательно и представляет собой профессиональную проектную деятельность, осуществляемую по программе курсов с использованием рекомендованных источников информации и собственного педагогического опыта. Самостоятельная работа нацелена на создание практически значимых методических разработок, реализующих идеи компетентностного подхода в обучении химии и биологии.

Задания для самостоятельной работы и рекомендации по их выполнению слушатели получают в первый день занятий, а по окончании курсов представляют результаты работы в форме, выбранной самим слушателем (реферат, сценарий урока, проект, электронная презентация, доклад, веб-сайт и пр.). Объем работы – произвольный, но не менее 10 страниц текста. Лучшие работы педагогов-слушателей курсов могут быть рекомендованы к публикации.

Выявлено, что основными принципами системы повышения квалификации учителей биологии должны стать: индивидуализация, преемственность, саморазвитие; опережающий характер; технологичность; модульность; открытость; гибкость и многообразие содержания, средств, способов и форм; учет потребностей регионального рынка труда.

Рассмотрим как осуществляется обучения слушателей на курсах на основе компетентностного подхода. Переход к компетентностной модели подготовки специалиста требует понимания сущности и состава тех компетенций, за формирование которых ответственна кафедра методики. Профессиональная педагогическая компетентность понимается сегодня как: методологическая, предметная, психолого-педагогическая, методическая. Для ее формирования требуется: переосмысление цели и результата образования, модернизация содержа-

ния образования, оптимизация образовательных технологий.

Не раскрывая здесь всей сложности состава компетенций, отметим, что методическая компетентность учителя биологии определяется как одна из главных и наиболее сложных по составу. Методическая компетентность предполагает способность учителя (преподавателя) биологии организовать передачу знаний, опыта, формирование личности, методически интерпретировать учебное содержание. В системе методической подготовки, сложившейся на кафедре методики преподавания химии, биологии и естествознания, отражен принцип последовательного расширения и усложнения профессиональных умений, или компетенций. Но методическая компетентность – интегральная характеристика, она вбирает в себя и базовые знания и умения предметного содержания и все остальные компоненты подготовки.

На основе анализа содержания методической подготовки выстроили технологическую схему, осуществления учебного процесса, отражающую постепенный переход от алгоритмических технологий, позволяющую формировать базовую систему профессиональных знаний, умений и навыков, к продуктивным образовательным технологиям, основанным на самостоятельном эвристическом характере познавательной деятельности, широко использовании различных видов практико-ориентированных активных методов обучения, ведущих к формированию собственно профессиональной компетентности.

Такая последовательность в применении образовательных технологий соответствует направлению усложнения состава и сложности основных профессиональных умений, движению от минимального уровня развития компетентности и ее высшему выражению.

Одной из актуальных проблем совершенствования подготовки современного учителя биологии и химии на основе компетентностного подхода является проблема организации эффективной системы повышения квалификации на базе кафедры методики преподавания биологии, химии и естествознания ЮФУ, налаживание и организационное подкрепление связей с инновационными общеобразовательными учреждениями, оказание методической помощи администрации, педагогам на основе договора

о сотрудничестве (подготовка к участию в профессиональных конкурсах, подготовке к аттестации общеобразовательного учреждения, организации и проведения методических и педагогических советов, школьных внеклассных мероприятий).

Широкое использование в образовательном процессе информационно-коммуникационных и педагогических технологий приводит к созданию единой профессиональной информационно-образовательной среды, комфортность работы в которой зависит от постоянного расширения компетентности профессиональной деятельности и профессионального роста слушателя. Находясь в единой профессиональной информационно-образовательной среде, слушатель находится в одной дидактической системе и может пользоваться средствами ее и дистанционного обучения. Работа слушателей по программе курсов предполагает владение компьютером. В ЮФУ разработана и апробирована электронная обучающая среда MOODLE, которая нашла отражение в учебном плане курсов: в разделе «работа в MOODLE» определен объем самостоятельной работы (в часах) [3].

Выполненные слушателями задания вносятся ими на сайт ЮФУ, анализируются и оцениваются руководителем программы повышения квалификации, на основании чего принимается решение о выдаче слушателю сертификата о прохождении курсов. Слушатели обеспечиваются необходимыми для самостоятельной работы материалами на электронных носителях.

Реализация компетентностного подхода предусматривает широкое использование активных и интерактивных форм проведения занятий с учителями биологии, химии и естествознания (компьютерные симуляции, деловые игры, разбор конкретных ситуаций, тренинги, мастер-классы) в процессе активизации самостоятельной работы, которая в сочетании с внеаудиторной работой формирует и развивает профессиональные навыки обучающихся.

Выяснили, что при компетентностном подходе правильная организация самостоятельной работы в значительной мере помогает приобрести необходимые компетенции, предъявляемые к выпускникам курсов.

Самостоятельная работа обучающихся подкрепляется учебно-методическим и информационным обеспечением, имеющимся на

кафедре (доступ в Интернет, смарт-доски, наличие электронных учебников, включающих школьные учебники и электронные методические пособия, учебно-методические пособия, конспекты лекций, учебное программное обеспечение).

Для стимулирования самостоятельной работы преподавателями кафедры внедрены инновационные образовательные технологии, такие как: деловые игры, мастер-классы специалистов, направленные на формирование у обучающихся общекультурных, профессиональных и профильных компетенций, модульная технология в конструировании рабочих программ и учебных пособий, метод проектов, технология портфолио.

Технологии обучения на курсах повышения квалификации предполагает организацию и управление продуктивной самостоятельной работой. Этому требованию отвечают проектная технология, информационно-коммуникативные технологии, организационно-деятельностные игры и др.

Изменяется характер и аудиторной работы. На практических занятиях преобладают проблемные семинары, дискуссии, мозговой штурм, деловая игра. Лекции также изменяются по характеру. Из репродуктивно-информативных они становятся установочными, крупноблочными, проблемными, визуальными. Складываются следующие виды самостоятельной работы: работа с источниками информации (ИТ), реферирование, рецензирование, разработка проекта, конструирование, моделирование учебного процесса.

Практикуются следующие формы представления результатов самостоятельной работы: доклад, реферат, web-сайт, мультимедийная презентация, буклет, информационный бюллетень, пособие, мастер-класс, диссертация [4].

Виды работы преподавателя в управлении самостоятельной работой очень разнообразны. Некоторые из них: разработка заданий, создание пособий, инструктаж, планирование, рекомендации литературы, консультирование, проверка выполнения, учет результатов, рейтинговая оценка. Изменяется и подход к оценке результатов на основе компетентностного подхода. Традиционные репродуктивные формы зачета заменили рейтинговой системой оценки, технологией «портфолио», расширением форм

проведения текущей и итоговой аттестации, защитой проекта.

Практиковали проведение научно-методологического семинара как базу для дискуссионной площадки, на семинар приглашали кроме слушателей курсов также студентов магистратуры, преподавателей факультета и методистов города, авторов учебников биологии и химии издательства «Просвещение». Научно-методологический семинар представлял собой коллективную форму работы слушателей курсов, студентов магистрантов под руководством ведущих специалистов в области научной дидактики и специалистов-практиков, ведущих опытно-экспериментальную работу в образовательных учреждениях различного уровня. Практиковали защиту творческих работ учителей биологии и химии перед студентами магистрантами. Так, проведен мастер-класс учителя химии О. А. Рублевой на тему «Развитие предметных компетенций на уроках химии», учителя биологии З. Б. Роговенко на тему «Развитие метапредметных компетенций в процессе организации проектной деятельности учащихся» и др.

Организация и проведение научно-методологического семинара способствовали развитию профессиональной компетентности, проявляющей себя как готовность использовать современные методы науки для решения сложных профессиональных задач в инновационных условиях.

Повышение уровня методологической и методической подготовки для слушателей курсов – разрешение возникающих научных проблем; обучение решению задач, возникающих на всех этапах обучения, критическому оцениванию проделанной работы, оцениванию новизны и практической значимости; тренировка выступления и защиты образовательного проекта по своей теме.

С целью осуществления мониторинга процесса подготовки выпускников и реализации компетентностной модели специалиста разрабатываем инструментарий измерения компетентности. Средства оценивания должны выявлять как содержательный, так и деятельностный компоненты подготовленности выпускника, что предполагает демонстрацию компетенций или их применение в конкретной ситуации.

Данный путь предусматривает следующие индикаторы компетентности: 1) составление

портфолио слушателей курсов – папки наработок; 2) применение в учебном процессе практико-ориентированных и ситуационных заданий; 3) обязательная публичная защита проектных работ; 4) введение в практику входного, промежуточного и итогового контроля тестирования; 6) увеличение количества видов самостоятельной работы, позволяющих студентам продемонстрировать свои компетенции; 7) разработка тестов профессионально-методической компетентности;

На основе комплексной оценки, осуществленной с помощью рассмотренных средств измерения, мы можем сделать вывод о сформированности компетентности выпускников курсов повышения квалификации. Решение данного вопроса поможет подготовить современного учителя, способного удовлетворить социальный заказ общества, и повысить качество образовательного процесса как в школе, так и в вузе.

Библиографический список:

1. Романова О. В. Формирование профессиональной компетентности учителя химии в условиях информатизации образования. – Ростов н/Д. : ИПО ЮФУ, 2011. – 153 с.
2. Компетентностный подход в педагогическом образовании : учебное пособие / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпициной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.
3. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. – М., 2010. – 170 с.
4. Мирнова М. Н. Компоненты информационно-образовательной среды и ее функционирование в образовательном пространстве вуза // Образование. Наука. Инновации. Южное измерение. – Ростов н/Д., 2012. – № 5 (2). – С 43–52.

References:

1. Romanova O. V. *Formirovanie professional'noy kompetentnosti uchitelya khimii v usloviyakh informatizatsii obrazovaniya* [Formation of Teacher of Chemistry Professional Competence During the Informatization of Education]. – Rostov-on-Don, 2011. – 153 p.
2. *Kompetentnostnyy podkhod v pedagogicheskom obrazovanii: uchebnoe posobie* [Competency-based Approach in Pedagogical Education:

Study Guide]. Edited by V. A. Kozyrev, N. F. Radionovoy, A. P. Tryapitsina. – SPb : RGPU publishing house of A. I. Herzen, 2005. – 392 p.

3. *Metodika ocenki urovnya kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov* [Technique for Teachers Skill Level Estimation]. Edited by V. D. Shadrikov, I. V. Kuznetsova. – Moscow, 2010. – 170 p.

4. Mirnova M. N. Components of the Information and Learning Environment and its Functioning

in Educational Space of Higher Education Institution [Komponenty informacionno-obrazovatel'noy sredy i ee funkcionirovanie v obrazovatel'nom prostranstve vuza]. *Obrazovanie. Nauka. Innovatsii. Yuzhnoe izmerenie [Education. Science. Innovations. Southern Measurement]*. – Rostov-on-Don, 2012. – № 5 (2). – P. 43–52.

УДК 316.612+371.15

Профессиональное самоопределение как компонент профессионального становления личности

Т. Н. Долгушина, С. Н. Юревич

Professional self-determination as a component of professional growth

T. N. Dolgushina, S. N. Yurevich

Аннотация. В статье рассматриваются подходы зарубежных и отечественных ученых к определению понятия «профессиональное самоопределение». Профессиональное самоопределение рассматривается в научных исследованиях в качестве неотъемлемого и существенного компонента профессионального становления личности. Профессиональное самоопределение является составной частью общего процесса самоопределения и характеризует личностную, профессиональную и социальную зрелость человека. Анализ исследований проблемы профессионального самоопределения показывает, что философско-методологические аспекты самоопределения связаны с сознательным регулированием жизнедеятельности человека, с пониманием им смысла жизни, личной ответственностью, нравственным выбором. Проблема профессионального самоопределения значительно актуализируется в условиях непрерывного образования, систематического повышения квалификации специалистов. От продвижения ее теоретических разработок в значительной степени зависит успешность организации практических мероприятий по повышению эффективности профессионального самоопределения обучающихся всех уровней.

Abstract. The article examines the approaches of foreign and domestic scholars to the definition of “professional self-determination”. Professional self-determination in research is considered as an integral and essential component of professional growth. Professional self-determination is a part of the general self-determination process and characterizes the professional and social maturity of person. The analysis of research on the problem of

professional self-determination shows that the philosophical and methodological aspects of the self-determination are associated with conscious regulation of life activities, with the understanding of one’s own purpose of life, personal responsibility and moral choice. The problem of professional self-determination becomes actual in continuing education, professional development system. Theoretical development of the problem promotes successful organization of practical activities to enhance the effectiveness of learners’ professional self-determination.

Ключевые слова: профессиональное становление, самоопределение, профессиональное самоопределение, виды самоопределения (личностное, жизненное, социальное и пр.), субъект профессиональной деятельности.

Key words: professional growth, self-determination, professional self-determination, types of self-determination, person engaged in professional activities.

Проблема изучения профессионального самоопределения личности является одной из важнейших научно-практических проблем, поскольку проблема выбора профессии, уточнение этого выбора время от времени встает на протяжении трудовой жизни человека. Кроме того, как показывают результаты экспериментальных исследований, многие выпускники школы выбирают профессию случайно, оказываясь не в состоянии сколько-нибудь мотивированно обосновать свой выбор. Но даже мотивированный выбор будущей профессии не всегда гарантирует успешность профессионального самоопределения. Это объясняется тем, что о завершенности процесса самоопределения

трудно говорить до того, как человек сам, в ходе профессиональной деятельности или в условиях учебно-профессионального труда, максимально ее имитирующих, не подтвердит свои возможности, не сформирует устойчивого положительного отношения к себе как профессионалу. Профессиональное самоопределение, выбор профессии становится особенно актуальной проблемой в эпоху перемен, кризисных моментов развития общественных отношений.

К проблеме организации профессионального самоопределения человека обращались многие теоретики и практики образования. Однако анализ научной литературы (философской, социологической, психолого-педагогической) демонстрирует неоднозначность подходов исследователей к феномену профессионального самоопределения личности.

В философии «самоопределение» рассматривается как понятие этики, как «деятельное отношение к ситуации», противоположное понятиям косности, «инертности сердца».

В психологии значительными исследованиями в области профессионального самоопределения являются работы зарубежных исследователей (Х. Дибберн, А. Маслоу, А. Ро, К. Роджерс, Д. Сьюпер, Э. Фромм, Д. Фромман, Х. Хекхаузен, Э. Эриксон и др.).

Лидеры гуманистической психологии, обратившись к экзистенциализму, выявили психологическую детерминацию, объясняющую развитие человека, его стремление к самоактуализации, творческой реализации своих потенциальных возможностей. Круг проблем, связанных с профессиональным самоопределением личности, разрабатывался ими в рамках теорий «профессионального развития» и концепций профориентации. Исследования Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса обращены к истокам активности человека, его «росту «изнутри».

Г. Олпорт резко возражал против общепринятого в то время постулата, что развитие – это адаптация, приспособление человека к окружающему миру. Он доказал, что в основе развития человеческой личности лежит как раз потребность взорвать равновесие, достичь новых вершин, т. е. потребность в постоянном развитии и совершенствовании.

Фундаментальной предпосылкой развития теории К. Роджерса явилось положение о том,

что люди используют свой опыт для очерчивания, определения себя. В этом им помогает самооценка как движущая сила развития, их «самость» или представление о себе, основанное на прошлом опыте, данных настоящего и ожиданиях будущего. Для К. Роджерса самость – это измеряющая структура, постоянно подлежащая переопределению, так как основным мотивом человека является тенденция к самореализации, что и обеспечивает ее личностный рост.

А. Маслоу предложил концепцию профессионального развития и выделил в качестве центрального понятия самоактуализацию, как стремление человека совершенствоваться, проявлять себя в значимом для него деле («через увлеченность значимой работой»). В его концепции близкими к понятию «самоопределение» являются такие понятия, как «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление».

Р. Мэй в своей теории исходил из положения о том, что одним из важнейших свойств человеческой психики является способность воспринимать себя как субъекта, и как объект. Эти два полюса сознания задают пространство свободы воли, под которой Р. Мэй подразумевал свободу выбора одного из двух состояний и возможность смены одного состояния другим. Процесс становления личности, по мнению Р. Мэя, связан с развитием самосознания, которое характеризуется интенциональностью и осознанием своей идентичности.

Движущей силой развития человека, по мнению Ш. Бюлер, является врожденное стремление человека к самоосуществлению. Именно способность индивида ставить цели, наиболее соответствующие его внутренней сути, в которых определяется полнота, степень самоисполненности, Ш. Бюлер называет самоопределением. Следует подчеркнуть, что в исследованиях зарубежных ученых в качестве основы самореализации рассматривается стремление человека выразить себя посредством деятельности. Так, К. Ясперс определяет понятие самоопределения через «дело», которое выполняет человек. Рассматривая процесс профессионального самоопределения через приобретение установок и трудовых навыков, Э. Хейвигхерст считает, что овладение ими позволяют человеку стать полноценным работником.

Согласно теории конгруэнтности Я-концепции и профессии Д. Сьюпера, представления человека о самом себе – это важнейший детерминант профессионального становления. Человек, считает Д. Сьюпер, неосознанно ищет профессию, в которой он будет сохранять соответствие своим представлениям о себе, а, «входя в профессию», будет искать осуществления этого соответствия. Выбор профессии, по мнению Д. Сьюпера, должен проходить с учетом своего образа «Я», интеллектуальных особенностей, способностей, ценностей, интересов, отношения к труду и профессии, собственных потребностей, черт личности.

Таким образом, в зарубежной психологии профессиональное самоопределение понимается как процесс раскрытия резервов личности, ее творческого начала, уникальности, неповторимости, и тесно связывается с самореализацией, самоактуализацией, самотрансценденцией, самопознанием. По мнению В. Франкла, самоопределение предполагает не только самореализацию, но и расширение своих изначальных возможностей – самотрансценденцию, понимаемую ученым как способность «выходить за рамки самого себя», а главное – в умении человека находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни.

Различия в трактовке профессионального самоопределения зарубежными авторами рассмотрены в работах В. П. Борисенкова, В. В. Веселовой, Б. Л. Вульфсона, С. С. Гриншпун, З. А. Мальковой и др. Обобщая зарубежный опыт, они пришли к выводу о том, что профессиональное самоопределение учащихся представляет собой длительный и непрерывный процесс оказания индивидуальной помощи обучающимся при выборе будущей профессии. Исследователи подчеркивают, что помощь в профессиональном самоопределении трактуется зарубежными учеными, прежде всего, как помощь в самореализации.

В отечественной науке проблему профессионального самоопределения человека изучали философы, социологи, психологи, педагоги (Н. А. Бердяев, Б. М. Бим-Бад, И. С. Кон, П. Г. Щедровицкий и др.). Представления отечественных исследователей о процессе самоопределения развивались в следующей логике: если поначалу больше внимания уделялось труду как таковому, то в дальнейшем акцент

в исследованиях все больше перемещался в сторону нахождения путей «приспособления», «адаптации» работника к выполняемой деятельности. Важным моментом в исследовании проблемы профессионального самоопределения явилась книга Н. Рыбникова «Психология и выбор профессии» (1925 г.) – первый труд по проблеме профессионального самоопределения в отечественной науке.

В исследованиях профессионального самоопределения личности в советский период можно выделить три основных психологических направления, в русле которых решалась эта проблема. Первое направление характеризует исследование профессионального самоопределения в связи и с анализом проблемы жизненного самоопределения личности (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев). Второе направление разрабатывалось в контексте изучения возрастных закономерностей формирования личности (Л. И. Божович). Третье направление связано с разработкой проблемы формирования человека как субъекта профессиональной деятельности (Е. А. Климов, В. В. Чебышева).

Главным преимуществом первого из названных выше подходов является то, что в нем идея процессуальности самоопределения неразрывно связана с анализом уровней социальной детерминированности данного процесса. Это, в свою очередь, необходимая предпосылка целостного и адекватного анализа психологических особенностей профессионального самоопределения личности на разных стадиях ее профессионального становления.

В работах С. Л. Рубинштейна и Б. Г. Ананьева проблема самоопределения рассматривалась в связи с исследованиями жизненного пути человека. По мысли С. Л. Рубинштейна, проблема самоопределения личности не может быть разрешена в отрыве от проблемы взаимоотношений человека с окружающим миром, ибо определение себя и отношение к самому себе являются ключевыми моментами в понимании феномена самоопределения, в значительной степени зависят от отношения человека к окружающим и окружающим к нему. Он писал: «Человек не только находится в определенном отношении к миру, но и сам определяет это свое отношение, в чем и заключается сознательное самоопределение человека» [1, с. 243].

С. Л. Рубинштейн отмечал, что смысл детерминизма заключается в подчеркивании внутреннего момента в самоопределении, верности себе, неодностороннему подчинению внешнему. Только внешняя детерминация ведет за собой пустоту, отсутствие сопротивляемости, избирательности по отношению к внешним воздействиям или простое приспособление к ним. Вскрывая специфику человеческого существования, он подчеркивал, что она заключается в мере соотношения самоопределения и определения другими. Самоопределение не замкнуто внутри личности и не посвящено ей же. Иными словами, оно не «монологично», и включает соотношенность с другими субъектами. С. Л. Рубинштейн подчеркивал значение деятельности для самоопределения. Ученый писал, что линия, идущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал. В деятельности человека, в его делах практических и теоретических психическое, духовное развитие не только проявляется, но и совершается.

Второй теоретический источник формирования представлений о профессиональном самоопределении в советской психологии составили работы, в которых исследовались основные психологические закономерности развития личности в подростковом и юношеском возрасте. В исследованиях Л. И. Божович проблема профессионального самоопределения изучалась в контексте исследований психологических закономерностей в формировании личности старшего школьника. Было показано, что потребность в самоопределении является центральным компонентом социальной ситуации развития старшеклассников, а самоопределение – «мотивационным центром, который определяет их деятельность, поведение и отношение к окружающему» [2]. Самоопределение по Л. И. Божович формируется в 16–17 лет и связано с необходимостью решать проблему своего будущего. Однако подлинное самоопределение не заканчивается с окончанием школы, оно связано с формированием позиции взрослого человека и завершает последний этап онтогенетического развития личности.

Наконец, третье направление представлено работами, в которых профессиональное самоопределение рассматривается в русле проблем

формирования человека как субъекта деятельности профессионального труда. Анализ особенностей его самосознания позволил ученым (Е. А. Климов, В. В. Чебышева) сформулировать некоторые общие положения управления этим процессом.

Обобщая различные подходы, отметим, что в отечественной психологии под профессиональным самоопределением понимают:

– многомерный и многоступенчатый процесс, который можно рассматривать под разными углами зрения: а) как серию задач, которые ставит общество перед личностью и которые ей следует решать; б) как процесс поэтапного принятия решения, посредством которого человек формирует баланс между собственными предпочтениями, интересами, целями и требованиями трудовой деятельности, потребностями общества и т. п.; в) как процесс формирования личности профессионала, его индивидуального стиля и оценки деятельности (В. А. Бодров);

– процесс развития личности в профессиональной деятельности на основе наиболее полного использования ею своих способностей и индивидуально-психофизиологических возможностей. Этот процесс не может быть ограничен каким-то одним этапом, он занимает весь период активной трудовой деятельности (А. А. Деркач);

– избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретно выбранной профессии. Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексировывает, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии (Э. Ф. Зеер);

– важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов (Е. А. Климов);

– определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма (А. К. Маркова);

– самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-истори-

ческой (социально-экономической) ситуации (Н. С. Пряжников);

– процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ его самореализации, достигаемый благодаря согласованию внутриличностных и социально-профессиональных потребностей (Т. А. Родионова).

Отличительной особенностью отечественных исследований проблемы профессионального самоопределения личности является тот факт, что в отечественной психолого-педагогической литературе процесс профессионального самоопределения никогда не рассматривался обособленно, а только как разновидность самоопределения и всегда во взаимосвязи с личностным, жизненным, социальным и другими видами самоопределения.

Различные виды самоопределения представлены в исследованиях Л. И. Божович, Н. Н. Захаровой, Н. С. Пряжниковой, Н. В. Самоукиной, Л. Д. Столяренко, С. Н. Чистяковой и др.

Так, Н. С. Пряжников выделяет следующие типы самоопределения: личностное, жизненное и профессиональное самоопределение [3].

По его мнению, первый тип – профессиональное самоопределение – это самостоятельное, осознанное и добровольное построение, корректировка и реализация профессиональных перспектив. Все это предполагает выбор профессии, получение профессионального образования и совершенствование в данной профессиональной деятельности.

Второй тип – жизненное самоопределение, куда помимо профессиональной деятельности относятся учеба, досуг, вынужденная безработица и др. И хотя профессиональное самоопределение часто является наиболее значимым для многих людей, но даже оно реализуется в определенном контексте жизни. Таким образом, современное понимание карьеры – это не только успешность в данной деятельности, но и успешность всей жизни.

Третий тип – личностное самоопределение – может рассматриваться как высший тип жизненного самоопределения, когда человеку удастся действительно стать хозяином ситуации и всей своей жизни. Личностное самоопределение – это нахождение самобытного «образа Я», постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей.

Принципиальным отличием личностного самоопределения от самоопределения жизненного является то, что человек не просто «овладевает ролью», а создает новые роли и в каком-то смысле даже занимается социально-психологическим нормотворчеством. По А. Г. Асмолову, личностное самоопределение – это способность оценивать себя изменяющегося во времени, осознанно влиять на процесс и результат собственного развития, занимать активную позицию, осуществляя «нормотворчество», внося свой вклад в обогащение культуры [4].

Н. С. Пряжников отмечает, что в современном мире, когда основную часть времени взрослые люди проводят на работе, личностное самоопределение в большей степени связано с профессиональным самоопределением (с «главным делом» жизни). Поэтому главной (идеальной) целью профессионального самоопределения является постепенное формирование внутренней готовности самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (профессионального, жизненного и личностного), постепенно формируя готовность рассматривать себя развивающимся в рамках определенного времени, пространства и смысла, постоянно расширять свои возможности и максимально их реализовывать [3]. Процесс профессионального самоопределения рассматривается Н. С. Пряжниковым как процесс нахождения «промежуточных» смыслов в непрерывном стремлении к главному, обобщающему смыслу своей профессиональной деятельности и всей жизни, а также связывается с помощью человеку в нахождении личностных смыслов в выбираемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности.

Период с 90-х годов XX века по настоящее время характеризуется как период смены системы ценностей и в целом менталитета россиян по отношению к цели, мотивации, направленности, содержанию и результативности самоопределения. Произошла смена всей парадигмы самоопределения, которая в настоящее время определяется как достижение самодостаточности социально-общественных структур на основе стремления отдельной личности к достижению личностно возможного и социально значимого результата в избранной сфере деятельности.

Сегодня смысловые «сдвиги» позволяют обеспечить успешность профессионального самоопределения, акцентировав внимание на вопросах общественного и профессионального признания результатов деятельности специалиста [5].

Современный этап развития общества, характеризующийся социально-культурным плюрализмом, свободой и открытостью, влечет за собой изменения требований к личности как субъекту социальной эволюции и актуализирует проблему развития способности человека самоопределяться не только в профессиональной и личностной, но и в политической, экономической, бытовой и других ситуациях, разумно сочетая личные, общественные, профессиональные и иные интересы.

Ведущей стратегией модернизации профессионального образования и системы повышения квалификации стала ориентация их потенциала и ресурсов на формирование специалиста как личности, обладающей способностью к профессиональному и социокультурному самоопределению.

Социокультурное самоопределение специалиста воплощает идеи воспитания человека, с одной стороны, социального, то есть способного занять свое место в обществе (социально самоопределился), с другой стороны, – культурного, присваивающего культуру и преобразующего ее в своей деятельности. «Социальное» и «культурное», по мнению М. С. Кагана, растворены друг в друге, ибо в любом социальном явлении всегда присутствует человек как носитель социальных ролей, культурных ценностей, субъект творческой активности. Показателями социокультурного самоопределения выступают: социальная активность, готовность и способность к творческой самореализации, к преобразованию жизненной и профессиональной среды. В этой связи обостряется проблема формирования личности и субъекта профессиональной деятельности, способной реализовать себя в конкретных социокультурных условиях.

В. Ф. Сафин и Г. П. Ников, подробно рассмотрев в своем исследовании такие формы самоопределения как жизненное, социальное и профессиональное, а также их взаимосвязь, пришли к выводу о том, что в психологическом плане самоопределившаяся личность – «это субъект, осознавший, что он хочет (цели, жиз-

ненные планы, идеалы), что он есть (свои личностные и физические свойства), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что от него хочет или ждет коллектив, общество субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений» [6].

По мнению авторов, профессиональное и иные виды самоопределения взаимозависимы и взаимообусловлены. В одних случаях они предшествуют одно другому, например, личностное и социальное самоопределение могут предшествовать и способствовать профессиональному, чаще всего они происходят одновременно.

Однако, несмотря на значимость всех видов самоопределения, именно профессиональное самоопределение, подчеркивает Е. А. Климов, является системообразующим центром для всей системы возможных «самоопределений» человека как субъекта деятельности и гражданина [7].

Профессиональное самоопределение личности является составной частью общего процесса самоопределения и характеризует личностную, профессиональную и социальную зрелость личности. Профессиональное самоопределение определяется как Я-концепция человека, отражающая его понимание, переживания и намерения, предметные действия в профессиональной деятельности в конкретных социокультурных условиях.

В соответствии с основными стадиями профессионального становления – формирование профессиональных намерений, профессиональное обучение и воспитание, вхождение в профессию и, наконец, полная или частичная реализация личности в профессиональном труде – выделяются и основные этапы профессионального самоопределения (Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова).

Профессиональное самоопределение нельзя рассматривать как некоторый «финал» процесса развития. Делая последовательные выборы, человек не сужает свои возможности, теряя невыбранные варианты, а наоборот, открывает для себя новый мир, расширяет свой выбор. Сделанный профессиональный выбор и приобретаемый на избранном пути опыт меняют всю картину дальнейших возможностей выбора и меняют направление дальнейшего развития человека. Меняют, но не ограничивают, по-

сколько открывают ранее недоступные возможности, – писал Е. А. Климов [7]. Формируясь как субъект профессиональной деятельности, и формируя отношение к себе как к деятелю, человек развивается как личность.

Библиографический список:

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 2000. – 328 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 293 с.
3. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учеб. пособие / Н. С. Пряжников. – М. : Академия, 2008. – 117 с.
4. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М., 1999. – 312 с.
5. Занина Л. В. Профессиональная успешность как ключевая цель системы повышения квалификации учителя // Л. В. Занина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ЧИППКРО, 2013. – № 1 (14). – С. 5–9.
6. Сафин В. Ф., Ников Г. П. Психологические аспекты самоопределения личности / В. Ф. Сафин, Г. П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 4. – С. 23–25.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2005. – 226 с.

References:

1. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. – Moscow, 2000. – 328 p.
2. Bozhovich L. I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its Formation in Childhood]. – Moscow : Prosveshchenie, 1968. – 293 p.
3. Pryazhnikov N. S. *Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika: ucheb. posobie* [Professional Self-Determination: Theory and Practice]. – Moscow : Academia, 2008. – 117 p.
4. Asmolov A. G. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov* [Cultural-Historical Psychology and Worlds Constructing]. – Moscow, 1999. – 312 p.
5. Zanina L. V. Professional Success as a Key Goal of Teachers Development System [Professional'naya uspeshnost' kak klyuchevaya tsel' sistemy povysheniya kvalifikatsii uchitelya]. *Scientific Support Of A System Of Advanced Training*. – Chelyabinsk : CIRIPS, 2013. – № 1 (14). – P. 5–9.
6. Safin V. F., Nikov G. P. Psychological Aspects of Self-Determination. [Psikhologicheskie aspekty samoopredeleniya lichnosti]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal]. – 1984. – V. 5 – № 4. – P. 23–25 .
7. Klimov E. A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya: ucheb. posobie* [Psychology of Self-Determination]. – Moscow : Academia, 2005. – 226 p.

УДК 376.5+303.09

Разработка методических рекомендаций для педагогов по интегральной оценке академической и интеллектуальной одаренности обучающихся

В. В. Камышин

Methodological recommendations for teachers for integral assessment of pupils' academic and intellectual giftedness

V. V. Kamyshin

Аннотация. Используя системный анализ и теорию принятия решений, разработаны рекомендации педагогам по реализации в дидактике одношаговых методов решения задач с векторным показателем эффективности для интегральной оценки академической и интеллектуальной одаренности обучающихся. Предложенный мультипликативный подход к агрегированию частных оценок одаренности реализован с помощью функции желательности Харрингтона. При отсутствии объективного тестового контроля в качестве переменных используются коэффициенты желательности балльных оценок, вычисленные для широкого спектра шкал с помощью математического метода расстановки приоритетов.

Abstract. The article considers recommendations for teachers for implementation of one-step methods to solve problems with vector performance indicator for integral assessment of the level of pupils academic and intellectual giftedness that were developed using analysis and decision making theory. Multiplicative approach to aggregation of particular assessments of giftedness is implemented using a Harrington's desirability function. In the absence of objective test control it is the score desirability coefficients calculated for a wide range of scales using mathematical method of prioritization that are used as variables.

Ключевые слова: уровни учебных достижений, академическая и интеллектуальная одаренность, интегральная оценка, мультипликативный подход, среднегеометрическое значение, коэффициенты желательности балльных оценок.

Key words: levels of academic achievement, academic and intellectual giftedness, integral assessment, multiplicative approach, geometric mean, score desirability coefficient.

На сегодняшний день большинство зарубежных и отечественных психологов и педагогов считают приемлемым определение одаренности, сформулированное в 1972 г. Комитетом по образованию США, в котором указано, что талантливыми и одаренными детьми являются те дети, которые, по оценке опытных специалистов, в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения. Перспективы таких детей определяются уровнем их достижений и/или потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах:

- 1) академической (высокие показатели в школьном обучении);
- 2) творческого или продуктивного мышления;
- 3) художественной деятельности;
- 4) общения и лидерства;
- 5) интеллектуальной;
- 6) экстрасенсорной;
- 7) духовной;
- 8) психомоторной;
- 9) социальной.

Среди перечисленных видов одаренности в контексте данных исследований нас наиболее интересует академическая одаренность (АО), проявляющаяся, прежде всего, в умении учиться, то есть в успешности освоения отдельных учебных дисциплин, и являющаяся более избирательной, нежели интеллектуальная. Имеются

в виду обучаемые, которые могут демонстрировать высокие результаты по легкости, глубине, скорости освоения математики или иностранного языка, физики или биологии и иногда иметь неважную успеваемость по другим предметам, воспринимаемыми ими не так легко, и наоборот. То есть, речь идет о так называемых «физиках и лириках».

В данном контексте принципиально важным мы считаем обучение педагогов процедурам оценки в условиях применения объективного тестового контроля. Данное обучение осуществляется на базе Института одаренного ребенка НАПН Украины. Далее в статье мы подробнее остановимся на содержании обучения.

Принципиально важным моментом мы считаем обучение педагогов разработке надежных и простых процедур такой квалитметрии, результаты которой должны быть понятны всем участникам учебно-воспитательного процесса, в том числе и обучаемым.

В ходе обучения акцентируется внимание на то, что применение объективного тестового контроля предусматривает, прежде всего, наличие надежного и валидного теста. В этом случае уровень учебных достижений может быть измерен в абсолютной 100-балльной, а при проведении внешнего независимого оценивания – и 200-балльной шкалах. Тогда результаты тестирования делают тривиальным ранжирование обучаемых по количественным уровням академической одаренности. Однако если количественному результату не придать качественной (вербальной, лингвистической) характеристики, то он может утратить свое мотивационное значение. Устранение этого замечания возможно путем построения функций принадлежности (ФП) лингвистической переменной (ЛП) «УУД», размерность терм-множества которой соответствует размерности принятой для оценки качественной шкалы, в качестве которой можно использовать и 4-балльную, и 7-балльную (европейскую «облегченную» ECTS), и 9-балльную стенов, и 10-балльную стенов, и, конечно же, 12-балльную шкалы. Эти терм-множества, равно как и ФП, строятся методами теории нечетких множеств и ЛП. Общий вид этих функций иллюстрирует парадигма на рисунке 1 [1], где \tilde{T}^n – обозначение терм-множества «УУД» (балльной шкалы оценок размерностью n), \tilde{T}_i^n – обозначение i -той оценки шкалы, $i = 1, n$.

Рисунки 2 и 3 иллюстрируют уже эмпирические функции принадлежности лингвистической переменной «уровня учебных достижений» для 4-балльной и 12-балльной шкал, полученные по результатам опроса репрезентативной выборки преподавателей вузов Украины на континууме 100-балльной шкалы. Точки на рисунках 2, 3 дают возможность анализировать представленные на них нечеткие модели на уровне квартилей и децилей, хотя возможен и более глубокий анализ на уровне процентиля, что особенно важно в случае необходимости сопоставить УУД в разных качественных шкалах.

Таким образом, в условиях объективного тестового контроля интегральная (обобщенная, агрегированная) оценка академической одаренности старшеклассника (которой и только которой присуще системное свойство эмерджентности [1; 2]) в пределах объема знаний отдельной учебной дисциплины устанавливается по его результатам с помощью нечетких моделей. С другой стороны, если тест предусматривает возможность оценивать уровень учебных достижений по отдельным темам конкретной учебной дисциплины, либо, скажем, если речь идет уже об интеллектуальной одаренности (ИО), являющейся, безусловно, более общей по отношению к академической одаренности, то вроде бы явным является первоначальное тривиальное определение среднего показателя тестирования по всей совокупности изучаемых тем учебной дисциплины, либо по всей совокупности изучаемых учебных дисциплин:

$$\bar{n} = \frac{1}{K} \sum_{i=1}^K n_i, \quad (1)$$

где n_i – результат тестирования по i -той теме учебной дисциплины (либо это интегральный показатель тестирования i -той учебной дисциплины, если речь идет об интеллектуальной одаренности), $i = \overline{1, K}$; K – общее количество изучаемых учебных дисциплин или соответствующих тем внутри учебной дисциплины. Далее, обращаясь к рис. 2, 3, несложно перейти к качественной оценке УУД обучаемого, мотивирующей его на овладение знаниями. Таким образом, обеспечивается смешанное количественно-качественное измерение академической одаренности либо интеллектуальной одаренности.

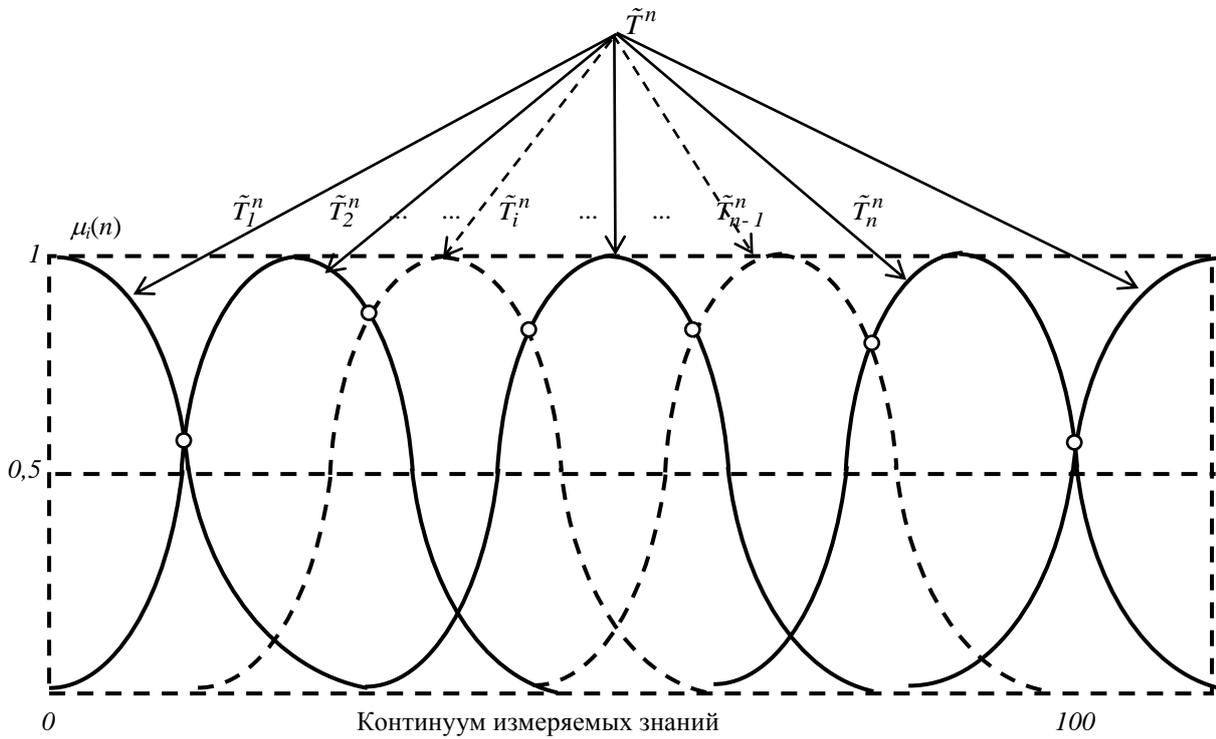


Рис. 1. Парадигма функций принадлежности лингвистической переменной «уровень учебных достижений»

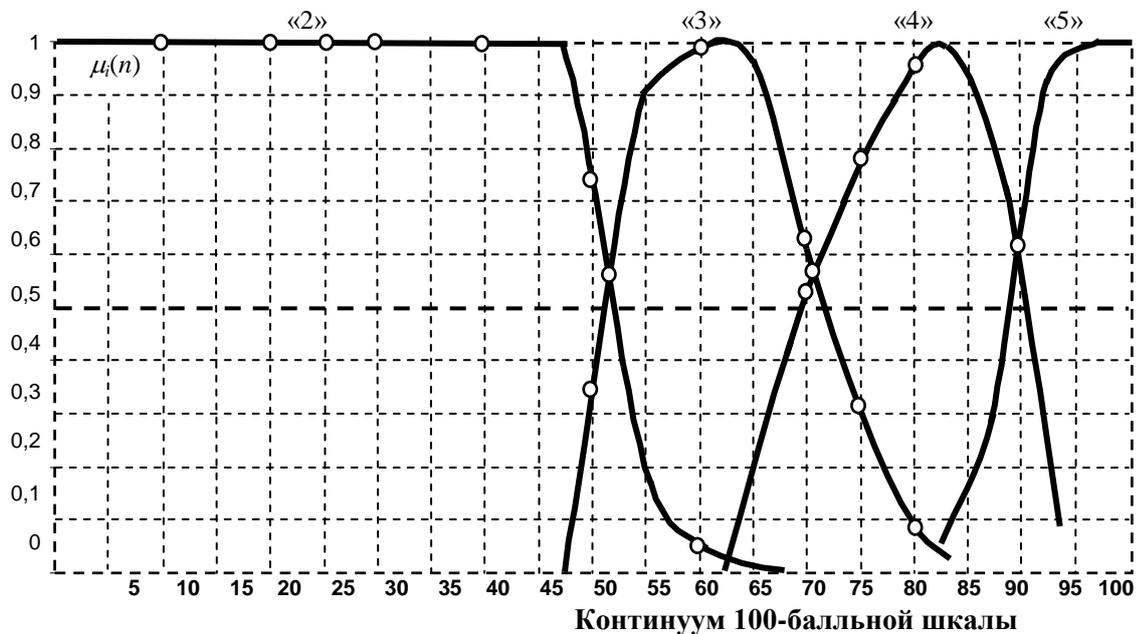


Рис. 2. Эмпирические функции принадлежности лингвистической переменной «уровень учебных достижений» как нечеткой модели квалиметрии знаний в 4-балльной шкале на континууме 100-балльной

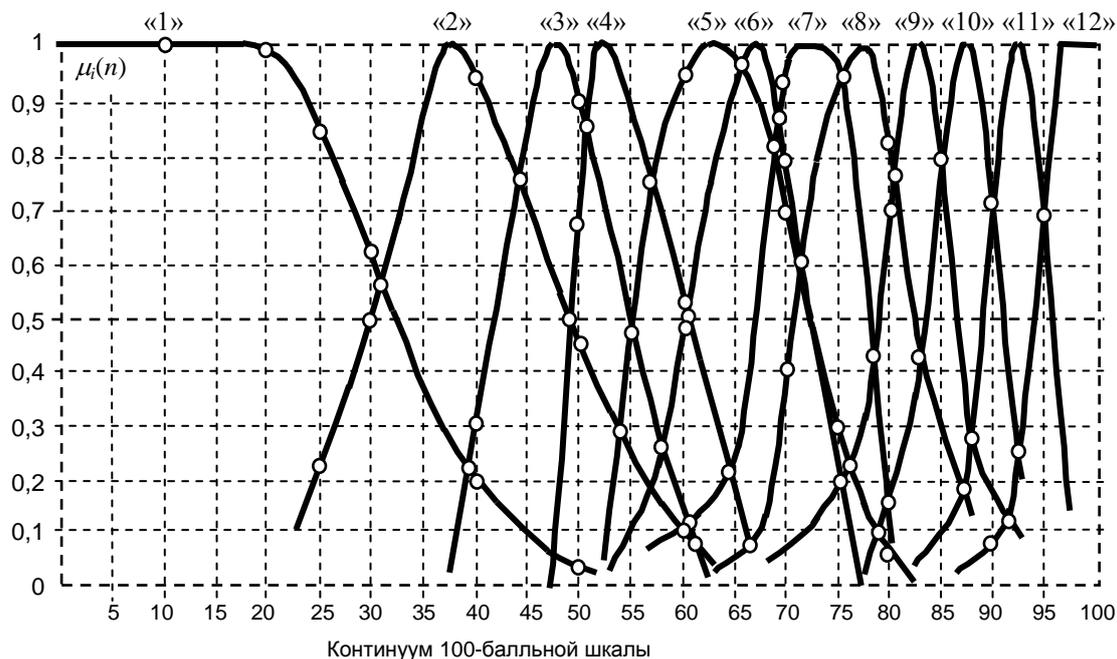


Рис. 3. Эмпирические функции принадлежности лингвистической переменной «уровень учебных достижений» как нечеткие модели квалиметрии знаний в 12-балльной шкале на континууме 100-балльной

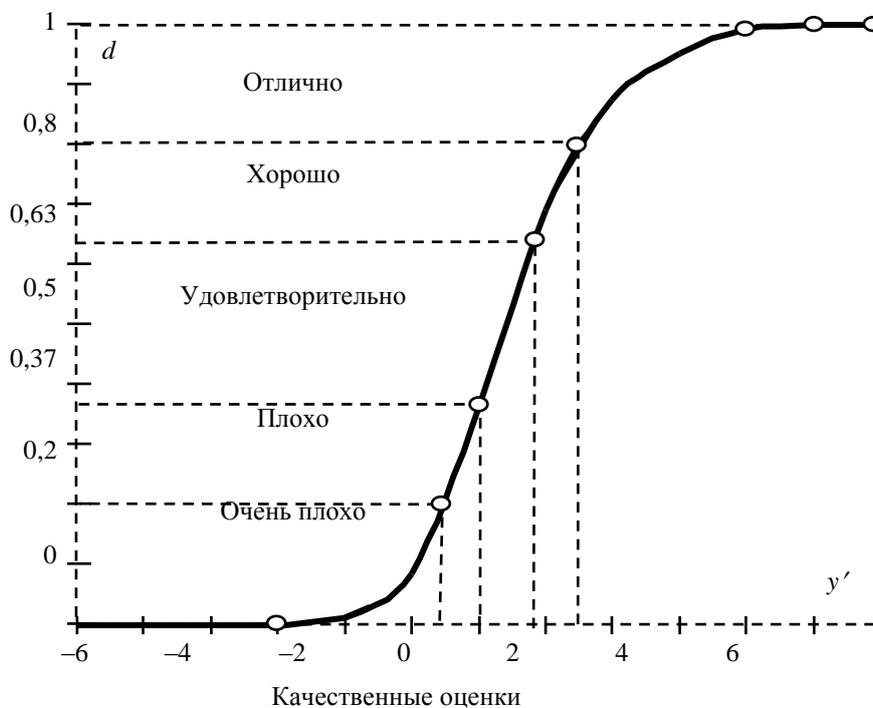


Рис. 4. Общий вид функции желательности Харрингтона

Отметим, что мы специально не ввели в формулу (1) весовые коэффициенты учебных дисциплин, поскольку интеллектуальная одаренность предусматривает глубокие знания обучаемых именно по всему разнообразному спектру изучаемых дисциплин, а не по их ограниченной направленности, что соответствовало бы изучению именно академической одаренности. При этом еще раз укажем, что только и только обобщенной (интегральной) оценке \bar{n} присуще системное свойство эмерджентности, которого не имеет ни одна частная оценка академической одаренности n_i .

В качестве замечания к рассмотренному подходу следует отнести следующее. Во-первых, требование к выравниванию надежности и валидности используемых тестов. Во-вторых, аддитивная функция агрегирования (1) по своей сути предполагает возможность абсолютной компенсации сколь угодно малых значений уровня учебных достижений сколь угодно большими, то есть в нее подспудно закладывается реальное существование «физиков и лириков». Скажем, неприемлемый результат «физика» $n_i=0$ по i -той гуманитарной учебной дисциплине компенсируется абсолютной академической одаренности по j -той технической: $n_j=100$.

Таким образом, рассмотренный аддитивный подход приемлем, если испытуемые получили по каждой изучаемой учебной дисциплине некоторую пусть минимальную, но позитивную «проходную» оценку.

В ходе обучения отмечается, что намного сложнее являются процедуры выявления интегрального показателя академической и интеллектуальной одаренностей при отсутствии объективного тестового контроля, поскольку в этом случае соответствующие оценки выставляются, только исходя из богатого, но все же субъективного опыта учебной работы экспертов-преподавателей. И обобщение этих оценок в интегральную по формуле (1) противоречило бы здравому смыслу, поскольку балльные оценки вышеперечисленных шкал (4-балльной, ... 12-балльной), исходя из положений теории измерений и методологии системного анализа [1–4], имеют явные характеристики шкал упорядочения (ранжирования). Это означает, что соответствующие оценки этих шкал только иллюстрируют сравнительную значимость глуби-

ны и объема знаний, выявленных и оцененных преподавателем, но ни в коей мере не дают информации о количественных характеристиках этих знаний. Скажем, никак нельзя утверждать, что старшеклассник, получивший по какой-либо учебной дисциплине оценку «12», имеет в два раза больше знаний, чем его одноклассник с оценкой «6» (наилучший показатель 12-балльной шкалы для лиц со «средним» (репродуктивным) уровнем учебных достижений). Именно поэтому никакие математические преобразования с этими оценками недопустимы.

Исходя из вышеизложенного, в условиях отсутствия объективного тестового контроля возникает задача перевода качественных оценок лингвистических шкал в количественные. Из анализа научных источников [1; 5–8] следует, что с этой целью можно было бы взять за основу либо функцию агрегирования «планирование по узкому месту», либо *интегральную функцию желательности Харрингтона* (E. C. Harrington), опирающуюся на соответствующую шкалу (рис. 4).

В первом случае, когда не допускается никакая компенсация, интегральный показатель обученности определяется по наихудшему уровню учебных достижений. Такой подход чрезвычайно важен, скажем, при подготовке операторов особо сложных систем управления, профессиональная деятельность которых существенным образом влияет на безопасность этих систем. И именно такой подход был реализован для оценки точности пилотирования пилотов. Однако нам не известны случаи его применения в дидактике.

Во-втором случае применяется специальная шкала желательности результатов, которую относят к психофизиологическим вербально- (лингвистично)-численным шкалам. Назначение шкалы – установление связи между количественными физическими и психолого-педагогическими (качественными) параметрами.

Кривая на рисунке 4 была построена по результатам многочисленных наблюдений за исследователями и имеет такие полезные свойства, как непрерывность, монотонность и гладкость. Кроме того, эта кривая хорошо иллюстрирует тот факт, что в пределах желательности, приближенных к 0 или 1, «чувствительность» ее существенно ниже, чем в средней зоне. Однако этот тезис представляется нам несколько

сомнительным, особенно в ракурсе вышеупомянутой деятельности операторов сложных систем управления, на уровень обученности которых накладываются ограничения не просто «проходной» по шкале, а «проходной» по высокому уровню учебных достижений оценке. И это, безусловно, существенно влияет на их мотивацию достижения высокого уровня учебных достижений и избегания низких уровней учебных достижений.

Изучаемая кривая на рисунке 4 описывается таким уравнением:

$$d = e^{e^{-y}} \quad \text{или} \quad d = \exp\{-\exp(-y)\}, \quad (2)$$

где \exp – общепринятое обозначение экспоненты.

Уравнение (2) обеспечивает переход качественной оценки y_u в количественную d_u : y_u Ю d_u . Имея значение частного отзыва (в нашем случае – отдельной качественной (лингвистической) оценки академической одаренности), несложно перейти в безразмерную шкалу ее желательности. При этом также несложно убедиться, что значение $d_u=0$ соответствует абсолютно неприемлемому результату обучения, а значение $d_u=1$ – наилучшему показателю академической одаренности.

Агрегированный (интегральный) показатель D был назван Харрингтоном *обобщенной функцией желательности* (ОФЖ). Соответствующее обобщение, то есть переход d_u Ю D осуществляется согласно формуле:

$$D = \sqrt[n]{\prod_{u=1}^n d_u}. \quad (3)$$

Как можно увидеть, обобщенная функция желательности задается как среднее геометрическое частных желательностей оценок, что соответствует мультипликативному подходу в решении одношаговых задач принятия решений с векторным показателем эффективности [1]. Такое представление можно рассматривать как удобную модель психологической реакции исследователя при решении задач определенного класса. Но при этом укажем, что, во-первых, обобщенная функция желательности весьма чувствительна к небольшим значениям частных желательностей. Во-вторых, как уже нами указывалось, представляется сомнительным небольшой прирост желательности высо-

ких оценок (рис. 4), что в целом не соответствует мотивации на обучение, скажем, операторов особо сложных систем управления, существенным образом влияющих на безопасность этих систем. Однако, в-третьих, безусловным позитивом мультипликативного подхода (3) является возможность, в отличие от аддитивного подхода (1), относительной компенсации низких оценок одних показателей высокими оценками других. Оценка точности пилотирования, производимая, скажем, опираясь на методы выбросов случайных процессов, показывает его применимость в процессах профессиональной подготовки летного персонала [9; 10].

Обобщенная функция желательности (3) является количественным, однозначным, единственным и универсальным показателем качества исследуемого объекта, а если прибавить еще и такие свойства, как адекватность, эффективность и статистическая чувствительность, то становится понятным, что ее действительно можно применять в качестве критерия оптимизации. Обобщенные функции желательности нашли широкое распространение в разнообразных отраслях, однако для решения педагогических проблем ее практически не применяют. Результаты наших исследований позволяют расширить спектр ее применимости в дидактике [8].

Рассматриваемая 5-балльная качественная шкала желательности, предложенная Харрингтоном, безусловно, не покрывает своими характеристиками все квалиметрические особенности и привлекательности других шкал, применяемых в дидактике. Тем более что объективные рекомендации по переходу из шкалы в шкалу возможны только при условии объективного тестового контроля (что иллюстрируют, например, рис. 2, 3), случай отсутствия которого мы как раз и рассматриваем. Вместе с тем, представляется возможным усовершенствовать подход Харрингтона путем проведения иной, отличной от предложенной им процедуры дефазификации оценок балльных шкал.

Речь о том, что под d_u в формуле (3) будем понимать количественную характеристику «желательности» (важности, приемлемости, значимости) балльной оценки уровня учебных достижений любой качественной шкалы, применяемой для квалиметрии академической одаренности (или интеллектуальной). Тогда,

обобщая все частные количественные оценки, то есть находя их среднее геометрическое, несложно получить интегральную оценку академической одаренности обучаемого в рамках отдельной учебной дисциплины. Если же обобщить оценки по всей совокупности изучаемых дисциплин (например, оценки аттестата), то приходим к оценке интеллектуальной одаренности.

Рассмотрим общее содержание процедуры дефаззификации оценок на примере той же самой 5-балльной шкалы. Для нее тривиально такое ранжирование желательности соответствующих оценок:

$$\tilde{T}_5 \succ \tilde{T}_4 \succ \tilde{T}_3 \succ \tilde{T}_2 \succ \tilde{T}_1, \quad (4)$$

где \tilde{T}_i – условное обозначение i -той оценки шкалы, $i = \overline{1, 5}$.

Ранжирование (4) можно также наглядно представить соответствующим графом приоритетности (желательности) оценок (рис. 5).

Далее, используя математический метод расстановки приоритетов, известный так же, как «задача про лидера» [11; 12], несложно вычислить коэффициенты важности (приоритетности, желательности, приемлемости) оценок 5-балльной шкалы с любой наперед заданной точностью (табл. 1).

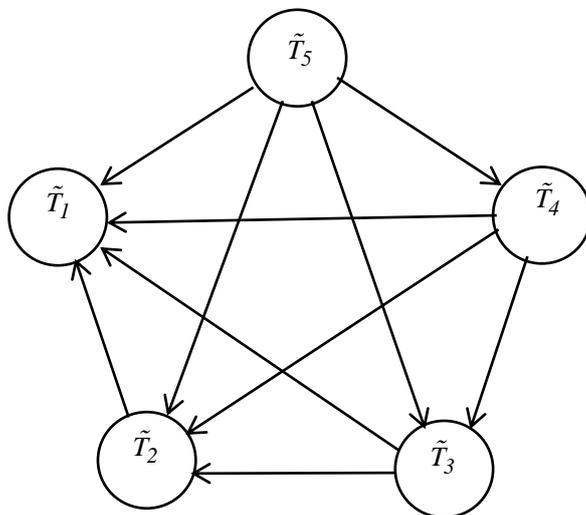


Рис. 5. Граф расстановки приоритетов (желательности) оценок 5-балльной шкалы

Таблица 1

Матрица смежности оценок 5-балльной шкалы и итерации расстановки приоритетов на них

\tilde{T}_i	Смежность оценок					Итерации							
	\tilde{T}_5	\tilde{T}_4	\tilde{T}_3	\tilde{T}_2	\tilde{T}_1	I		II		III		IV	
						Σc_{ij}	α_j	$C_j(2)$	$\alpha_j(2)$	$C_j(3)$	$\alpha_j(3)$	$C_j(4)$	$\alpha_j(4)$
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
\tilde{T}_5	1	2	2	2	2	9	0,36	41	0,4824	129	0,5734	321	0,6407
\tilde{T}_4	0	1	2	2	2	7	0,28	25	0,2941	63	0,2800	129	0,2575
\tilde{T}_3	0	0	1	2	2	5	0,20	13	0,1529	25	0,1111	41	0,0818
\tilde{T}_2	0	0	0	1	2	3	0,12	5	0,0588	7	0,0311	9	0,0180
\tilde{T}_1	0	0	0	0	1	1	0,04	1	0,0118	1	0,0044	1	0,0020
Σ						25	1	85	1	225	1	501	1

Продолжение таблицы 1

\tilde{T}_i	Итерации											
	V		VI		VII		VIII		IX		X	
	$C_j(5)$	$\alpha_j(5)$	$C_j(6)$	$\alpha_j(6)$	$C_j(7)$	$\alpha_j(7)$	$C_j(8)$	$\alpha_j(8)$	$C_j(9)$	$\alpha_j(9)$	$C_j(10)$	$\alpha_j(10)$
15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
\tilde{T}_5	681	0,6914	1289	0,7258	2263	0,7488	3781	0,7685	6059	0,7875	9329	0,8053
\tilde{T}_4	231	0,2345	377	0,2123	597	0,1976	921	0,1872	1357	0,1764	1913	0,1651
\tilde{T}_3	61	0,0619	85	0,0479	135	0,0447	189	0,0384	247	0,0321	309	0,0267
\tilde{T}_2	11	0,0112	24	0,0135	26	0,0086	28	0,0057	30	0,0039	32	0,0028
\tilde{T}_1	1	0,0010	1	0,0006	1	0,0003	1	0,0002	1	0,0001	1	0,0001
Σ	985	1	1776	1	3022	1	4920	1	7694	1	11584	1

ПРИМЕЧАНИЕ:
 $C_j(k)$ – ценность j -той оценки на k -той итерации; $\alpha_j(k)$ – коэффициент желательности j -той оценки на k -той итерации

Таблица 2

**Коэффициенты значимости-желательности баллов
наиболее известных оценочных шкал**

Балл / терм	Коэффициенты желательности-значимости оценок шкалы, α_i					
	4-балльной	5-балльной	7-балльной	9-балльной	10-балльной	12-балльной
1	2	3	4	5	6	7
1 / T_1	–	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001
2 / T_2	0,0001	0,0028	0,0009	0,0011	0,0006	0,0010
3 / T_3	0,0048	0,0267	0,0059	0,0049	0,0029	0,0036
4 / T_4	0,0825	0,1651	0,0260	0,0155	0,0092	0,0090
5 / T_5	0,9126	0,8053	0,0895	0,0378	0,0229	0,0820
6 / T_6	–	–	0,2536	0,0804	0,0486	0,0184
7 / T_7	–	–	0,6240	0,1529	0,0921	0,0329
8 / T_8	–	–	–	0,2668	0,1600	0,0546
9 / T_9	–	–	–	0,4405	0,2606	0,1188
10 / T_{10}	–	–	–	–	0,4030	0,1652
11 / T_{11}	–	–	–	–	–	0,2226
12 / T_{12}	–	–	–	–	–	0,2918
Σ	1	1	1	1	1	1

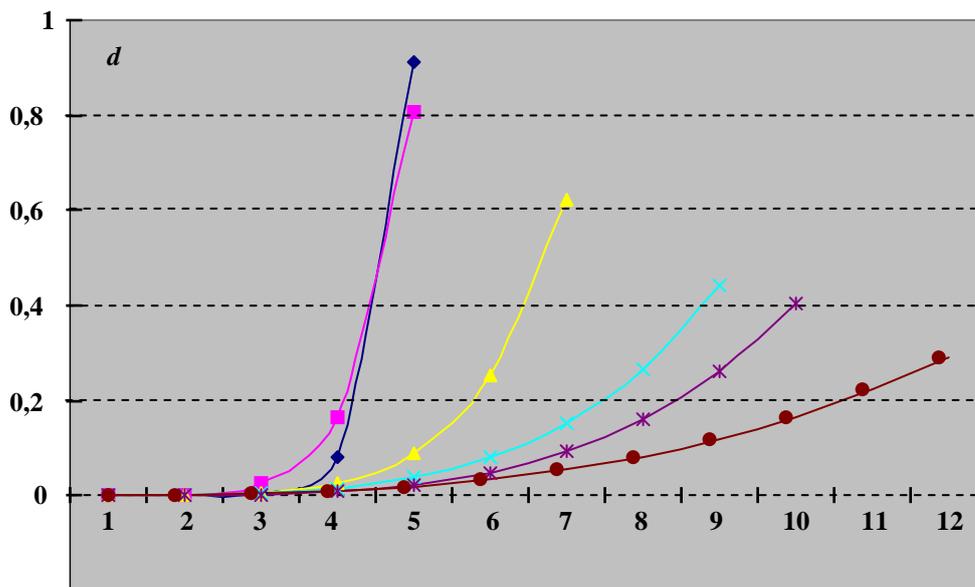


Рис. 6. Номограмма функций желательности основных балльных шкал

По аналогии с помощью того же самого метода расстановки приоритетов вычислены с точностью до четвертого знака после запятой и представлены для сравнительного анализа в таблице 2 коэффициенты желательности оценок рассматриваемых качественных шкал (4-балльной, ..., 12-балльной).

Из анализа данных таблицы 2 вытекает более ярко выраженное в сравнении с рисунком 4 нелинейное соотношение наиболее и наименее желательных оценок исследуемых балльных шкал, что наглядно подтверждает рисунок 6.

Отмеченную нелинейность можно математически описать соответствующими экспонентами, что дает возможность применять для определения интегрального показателя академической одаренности (или интеллектуальной) аналитические методы:

– для 4-балльной шкалы:

$$d_{„4”} = 7\text{Ч}0^{-6} e^{3,0201y} \quad (5)$$

– для 5-балльной шкалы:

$$d_{„5”} = 2\text{Ч}0^{-5} e^{2,2065y} \quad (6)$$

– для 7-балльной шкалы (ECTS):

$$d_{ECTS} = 5\text{Ч}0^{-5} e^{1,4363y} \quad (7)$$

– для 9-балльной шкалы стенайнов:

$$d_{„9”} = 10^{-4} e^{0,976y} \quad (8)$$

– для 10-балльной шкалы стенов:

$$d_{„10”} = 10^{-4} e^{0,8785y} \quad (9)$$

– для 12-балльной шкалы:

$$d = 4,1\text{Ч}0^{-4} e^{0,6135y} \quad (10)$$

Таким образом, диапазон соответствующей «нормы» обобщенной функции желательности (3) будет определяться межбалльным количественным диапазоном, установленным либо по номограмме на рисунке 6, либо с помощью формул (6)–(10).

Отметим, что при применении метода расстановки приоритетов мы ориентировались только на одинаковую точность вычисления количественных коэффициентов желательности оценок. Поэтому, в силу специфики метода, высшая и низшая оценки шкалы в разном порядке отличаются по «весу-желательности» от соседних, что особенно заметно для шкал небольшой размерности. Поэтому, например, позитивная оценка «4» по 4-балльной шкале в соответствии с формулой (3) может оказать существенное негативное влияние на конечный результат D .

Устранение указанного замечания возможно, с одной стороны, с помощью уменьшения нелинейности путем снижения формальной точности вычисления коэффициентов желательности, которая повышается при применении метода расстановки приоритетов на каждой итерации. Однако это существеннейшим образом отразится на шкалах достаточно большой размерности.

С другой стороны, следует указать, что при формировании качественных (лингвистических) характеристик баллов (термов, названий) исследуемых шкал нами был использован модификатор «очень». А в соответствии с положениями теории нечетких множеств и ЛПИ любой терм может действительно быть образован из соседнего атомарного термина с помощью модификатора «очень», чему в теории нечетких множеств соответствуют нечеткие операции [1; 13; 14]:

– концентрации

$$m_{T_i}^{\bar{}} (\text{очень высокий УУД}) = m_{T_i}^2 (\text{высокий}); \quad (11)$$

– растяжения

$$m_{T_i}^{\bar{}} (\text{очень низкий УУД}) = m_{T_i}^{0,5} (\text{низкий}). \quad (12)$$

Ориентация на формулы (11), (12) является серьезным обоснованием повышения желательности (в количественном «весовом» понимании) и других позитивных оценок шкал, что еще больше приблизит к действительности интегральный показатель академической одаренности (или интеллектуальной). Причем, без ущерба точности вычислений. Изложенное и будет предметом наших дальнейших исследований.

Таким образом, обращаясь к полученным и представленным в данной статье новым научным результатам по интегральной квалиметрии академической и интеллектуальной одаренностей, мы констатируем факт существенного развития методологии системных исследований в дидактике путем адаптации, совершенствования и разработки новых методов получения интегральных оценок уровней учебных достижений, которым и только которым присуще системное свойство эмерджентности и поэтому необходимо обучать педагогов образовательных учреждений. Отдельными результатами наших исследований являются следующие.

1. Обоснована применимость мультипликативного подхода, базирующегося на усовер-

шенствованной желательности шкале Харрингтона, в процессах квалиметрии знаний обучаемых. Интегральная оценка АО или ИО находится путем вычисления среднего геометрического результатов тестирования, либо среднего геометрического показателя коэффициентов желательности оценок.

2. Совершенствование шкалы проведено для широкого спектра качественных шкал, используемых в дидактике, путем применения математического метода расстановки приоритетом для вычисления количественных показателей желательности оценок.

3. Доказана явная нелинейность шкалы и определены диапазоны соответствующей «нормы» количественно-качественного соответствия оценок с помощью номограмм, либо аналитическим путем.

4. Учитывая особенности формирования качественных шкал с помощью специальных модификаторов, определены направления дальнейших исследований по увеличению количественного показателя желательности большего спектра позитивных оценок при заданном уровне их точности.

Библиографический список:

1. Надежность и эффективность в технике : справочник в 10 т. – Т. 3. Эффективность технических систем / под общ. ред. В. Ф. Уткина, Ю. В. Крючкова. – М. : Машиностроение, 1988. – 328 с.
2. Перегудов Ф. И. Введение в системный анализ / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. – М. : Высшая школа, 1989. – 367 с.
3. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – М. : Высшая школа, 1987. – 200 с.
4. Анфилатов В. С. Системный анализ в управлении : учеб. пособ. / В. С. Анфилатов, А. А. Емельянов, А. А. Кукушкин. – М. : Финансы и статистика, 2002. – 368 с.
5. Адлер Ю. П. Планирование эксперимента при поиске оптимальных условий / Ю. П. Адлер, Е. В. Маркова, Ю. В. Грановский. – М. : Наука, 1976. – 278 с.
6. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – К. : Наук. думка, 1989. – 200 с.
7. Орлов А. И. Теория принятия решений: учеб. пособ. / А. И. Орлов. – М. : Экзамен, 2005. – 656 с.

8. Камышин В. В. Совершенствование шкалы Харрингтона для интегральной оценки академической одаренности / В. В. Камышин, А. Н. Рева // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави : м-ли Міжнар. наук.-практ. конф., 26–30 вересня 2013 року, смт Гасп-ра, АР Крим. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2013. – С. 23–33.
9. Боднер В. А. Оператор и летательный аппарат. – М. : Машиностроение, 1976. – 224 с.
10. Рева А. Н. Оптимизация профессиональной деятельности инструктора авиационного тренажера: научно-практические рекомендации / А. Н. Рева, В. А. Горячев, В. А. Кузнецов [и др.] ; под ред. А. Н. Ревы, В. А. Бодрова. – М. : ИПАН, 1990. – 125 с.
11. Берж К. Теория графов и ее применение ; пер. с франц. / К. Берж. – М. : ИЛ, 1962. – 320 с.
12. Блюмберг В. А. Какое решение лучше? Метод расстановки приоритетов / В. А. Блюмберг, В. Ф. Глущенко. – Л. : Лениздат, 1982. – 160 с.
13. Шапиро Д. И. Принятие решений в системах организационного управления: Использование расплывчатых категорий / Д. И. Шапиро. – М. : Энергоатомиздат, 1983. – 184 с.
14. Кофман А. Введение в теорию нечетких множеств ; пер. с франц. В. Б. Кузьмина / А. Кофман ; под ред. С. И. Травкина. – М. : Радио и связь, 1982. – 432 с.
- References:**
1. Utkina V. F., Kryuchkova Yu. V. *Nadezhnost' i effektivnost' v tekhnike: Spravochnik v 10 t. T. 3. Effektivnost' tekhnicheskikh sistem* [Reliability and Efficiency of the Eechnique: Handbook in 10 Volumes. Volume 3. Effectiveness of Technical Systems]. – М. : Mashinostroenie, 1988. – 328 p.
2. Peregudov F. I. *Vvedenie v sistemnyy analiz* [Introduction to system Analysis]. – М. : Vysshaya shkola, 1989. – 367 p.
3. Mikheev V. I. *Modelirovanie i metody teorii izmereniy v pedagogike* [Modeling and Methods of Measurement Theory in Pedagogy]. – М. : Vysshaya shkola, 1987. – 200 p.
4. Anfilatov V. S. *Sistemnyy analiz v upravlenii: ucheb. posob.* [System Analysis in Management]. – М. : Finansy i statistika, 2002. – 368 p.
5. Adler Yu. P. *Planirovanie eksperimenta pri poiske optimal'nykh usloviyyu* [Planning Experiment When Searching for Optimum Conditions]. – М. : Nauka, 1976. – 278 p.
6. Burlachuk L. F. *Slovar'-spravochnik po psikhodiagnostike* [Dictionary of Psychodiagnostics]. – К. : Nauk. dumka, 1989. – 200 p.
7. Orlov A. I. *Teoriya prinyatiya resheniy: ucheb. posob.* [Decision Theory]. – М. : Ekzamen, 2005. – 656 p.
8. Kamyshin V. V. Improvement of Harrington Scale for Integral Evaluation of Academic Giftedness [Sovershenstvovanie shkaly Kharringtona dlya integral'noy otsenki akademicheskoy odarennosti]. *Obdarovani diti – intelektual'niy potentsial derzhavi: m-li Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 26–30 veresnya 2013 roku, smt Gasp-ra, AR Krim* [Gifted Children - Intellectual Potential of the Country: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, 26–30 September 2013, Crimea]. – К. : Institut obdarovanoї ditini, 2013. – P. 23–33.
9. Bodner V. A. *Operator i letatel'nyy apparat* [Operator and Aircraft]. – М. : Mashinostroenie, 1976. – 224 p.
10. Reva A. N. *Optimizatsiya professional'noy deyatel'nosti instruktora aviatsionnogo trenazhera: nauchno-prakticheskie rekomendatsii* [Optimization of Professional Activities of Flight Simulator Instructor]. – М. : IPAN, 1990. – 125 p.
11. Berzh K. *Teoriya grafov i ee primeneniye* [Graph theory and its Application]. – М. : ИЛ, 1962. – 320 p.
12. Blyumberg V. A. *Kakoe reshenie luchshe? Metod rasstanovki prioriteto* [Which Solution is Better? Prioritization Method]. – Л. : Lenizdat, 1982. – 160 p.
13. Shapiro D. I. *Prinyatie resheniy v sistemakh organizatsionnogo upravleniya: Ispol'zovanie rasplyvchatykh kategoriy* [Decision Making in Organizational Management Systems: Using Vague Categories]. – М. : Energoatomizdat, 1983. – 184 p.
14. Kofman A. *Vvedenie v teoriyu nechetkikh mnozhestv* [Introduction to the Fuzzy Set Theory]. – М. : Radio i svyaz', 1982. – 432 p.

Сведения об авторах

САВИНОВА Людмила Федоровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики профессионального образования Карачаево-Черкесского государственного университета им. У. Д. Алиева, г. Ставрополь.

СКРИПОВА Надежда Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

ПРИМАКОВА Виталия Владимировна, кандидат педагогических наук, докторант кафедры психологии и педагогики Коммунального высшего учебного заведения «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета, г. Херсон.

ЗУЕВА Флюра Акрамовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры естественно-математических дисциплин ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск.

НАГАЕВА Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент Института государственного управления, права и инновационных технологий, г. Москва.

КАСИМАНОВА Людмила Альбертовна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой хореографического искусства РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

МАЛЬЦЕВА Людмила Валентиновна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры ДПИ и дизайна Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

КОСТЮКОВА Татьяна Петровна, доктор технических наук, профессор, ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный авиационный технический университет», г. Уфа.

КОСТЮКОВА Анастасия Петровна, кандидат технических наук, доцент ФГБОУ ВПО «Уфимский государственный авиационный технический университет», г. Уфа.

ПОПОВА Ирина Николевна, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГАУ «Федеральный институт развития образования», г. Москва.

ПОДЛИНЯЕВА Оксана Александровна, соискатель кафедры педагогики и психологии Коммунального высшего учебного заведения «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета, г. Херсон.

КАХАРОВ Арслан Самаилович, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ГОУ ДПО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования», г. Грозный.

АЛГАЕВ Артур Нурдинович, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии ГОУ ДПО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования», г. Грозный.

АПУХТИНА Анна Геннадьевна, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой общеобразовательных, общепрофессиональных и профессиональных дисциплин ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», г. Кемерово.

КУЗНЕЦОВА Ирина Юрьевна, кандидат педагогических наук, заведующий отделом аспирантуры ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», г. Кемерово.

БЕЛЕНКО Сергей Иванович, методист отдела дистанционного образования ФПК Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону.

МИРНОВА Марина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания биологии, химии и естествознания Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону.

ДОЛГУШИНА Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент Магнитогорского государственного технического университета, г. Магнитогорск.

ЮРЕВИЧ Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент Магнитогорского государственного технического университета, г. Магнитогорск.

КАМЫШИН Владимир Викторович, кандидат технических наук, лауреат Государственной премии УРСР в области науки и техники, лауреат Государственной премии Украины в области образования, директор Института одаренного ребенка НАПН Украины, г. Киев, Украина.

Information about authors

SAVINOVA Lyudmila Fedorovna, Doctor of Pedagogy, Professor in the Department of Theory and Methods of Professional Education, Karachay-Circassian State University, Stavropol.

SKRIPKOVA Nadezhda Evgen'evna, Candidate of Pedagogy, Docent, Head of the Department of Primary Education, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

PRIMAKOVA Vitaliya Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Doctoral Student of the Department of Psychology and Pedagogy, Kherson Academy of Continuing Education, Kherson.

ZUEVA Flyura Akramovna, Doctor of Pedagogy, Professor in the Department of Natural and Mathematical Sciences, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, Chelyabinsk.

NAGAEVA Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Docent of Institute of Public Management, Law and Innovative Technologies, Moscow.

KASIMANOVA Lyudmila Al'bertovna, Candidate of Pedagogy, Head of the Department of Choreography, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg.

MAL'TSEVA Lyudmila Valentinovna, Doctor of Pedagogy, Docent, Professor in the Department of Decorative Arts and Design, Kuban State University, Krasnodar.

KOSTYUKOVA Tat'yana Petrovna, Doctor of Technical Sciences, Professor, Ufa State Technical University of Aviation, Ufa.

KOSTYUKOVA Anastasiya Petrovna, Candidate of Technical Sciences, Docent of Ufa State Technical University of Aviation, Ufa.

POPOVA Irina Nikolevna, Candidate of Pedagogy, Docent, Leading Researcher of «Federal Education Development Institute», Moscow.

PODLINYAEVA Oksana Aleksandrovna, Postgraduate Student of the Department of Psychology and Pedagogy, Kherson Academy of Continuing Education, Kherson.

KAKHAROV Arslan Samailovich, senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy, Chechen Institute of Advanced Training of Educators, Grozny.

ALGAEV Artur Nurdinovich, senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy, Chechen Institute of Advanced Training of Educators, Grozny.

APUKHTINA Anna Gennad'evna, Candidate of Philosophy, Head of the Department of Educational, General Professional and Professional Disciplines, Kuzbass Regional Institute of Vocational Training Development, Kemerovo.

KUZNETSOVA Irina Yur'evna, Candidate of Pedagogy, Head of the Postgraduate Studies Office, Kuzbass Regional Institute of Vocational Training Development, Kemerovo.

BELENKO Sergey Ivanovich, Methodologist of Department of Distance Education, Southern Federal University, Rostov-on-Don.

MIRNOVA Marina Nikolaevna, Candidate of Pedagogy, Docent of the Department of Methods of Teaching Biology, Chemistry and Natural Sciences, Southern Federal University, Rostov-on-Don.

DOLGUSHINA Tat'yana Nikolaevna, Candidate of Pedagogy, Docent of Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk.

YUREVICH Svetlana Nikolaevna, Candidate of Pedagogy, Docent of Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk.

KAMYSHIN Vladimir Viktorovich, Candidate of Technical Sciences, Laureate of State Prize of the Ukrainian SSR in Science and Technology, Laureate of State prize of Ukraine in Education, Director of the Institute of the Gifted Child NAPS of Ukraine, Kiev, Ukraine.

Правила оформления статей для публикации в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров»

В журнале обсуждаются самые актуальные **проблемы функционирования системы повышения квалификации кадров**, а также вопросы современной системы образования.

Журнал публикует статьи, отражающие результаты теоретико-прикладных исследований по вопросам функционирования системы повышения квалификации кадров, отбора содержания повышения квалификации кадров, оценивания профессиональной компетентности кадров в системах аттестации, повышения квалификации и профессиональной деятельности, управленческого содействия кадрам в развитии их готовности к осуществлению профессиональной деятельности, совершенствования профессиональной квалификации кадров, взаимосвязи общего, профессионального и дополнительного профессионального образования, модернизации содержания, форм и методов повышения квалификации кадров, управления качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионального образования.

Авторами статей являются специалисты общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного профессионального образования, научно-педагогические работники высших учебных заведений различных субъектов Российской Федерации и ближнего зарубежья. Журнал включает в себя четыре раздела:

- научные сообщения;
- гипотезы, дискуссии, размышления;
- исследования молодых ученых;
- современная школа.

Редакционная коллегия журнала состоит из специалистов в данной области (доктора и кандидаты наук, обладатели званий «Отличник народного просвещения», «Заслуженный учитель РФ»).

Материалы журнала могут оказаться полезными специалистам, научным работникам и аспирантам, интересующимся проблемами повышения квалификации кадров.

Журнал зарегистрирован в Международном регистрационном каталоге в Париже, где ему присвоен номер (ISSN 2076-8907).

Имеется свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38201 от 26 ноября 2009 г.

Обращаем Ваше внимание на то, что журнал включен в **Российский индекс научного цитирования** (РИНЦ), национальную информационно-аналитическую систему, аккумулирующую публикации российских авторов, а также информацию о цитировании этих публикаций.

Экземпляры журнала рассылаются авторам, а также в крупнейшие библиотеки страны, являясь, таким образом, доступным для широкой аудитории. Электронная версия журнала размещается на сайте института (<http://www.ipk74.ru/> раздел «Научный журнал»).

Публикация статьи в научно-теоретическом журнале «Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров» **бесплатна**, все материалы проходят научную экспертизу перед допуском к публикации.

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция просит предъявлять ей готовые материалы в электронном виде (высланном на адрес редакции по электронной почте **ipk_journal@mail.ru**).

Требования к принимаемой статье

Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре:

Фамилия И. О. автора, название статьи, город (doc.).

Требования по оформлению научной статьи

– Набор в текстовом редакторе Microsoft Word 2003 и сохраняется в формате с разрешением *.doc (по умолчанию) и отправляется на адрес редакции по электронной почте ipk_journal@mail.ru

– Гарнитура – Times New Roman, кегль – 14 пт.

– Формат – А4 (210×297 мм), поля: 20 мм – сверху, 25 мм – снизу, слева и справа.

– Выравнивание текста осуществляется по ширине.

– Новый абзац начинается с красной строки с отступом 0,5 см.

– Объем не менее 8 страниц через одинарный интервал и не более 15 страниц (в данный объем не входят аннотация, ключевые слова и список используемой литературы).

– Выделение какой-либо мысли автора из основного текста статьи возможно только курсивом, дополнительное выделение полужирным шрифтом не допускается.

– Сокращения слов не допускаются, кроме общепринятых, аббревиатуры включаются в текст лишь после их первого упоминания с полной расшифровкой (например, Трудовой кодекс Российской Федерации – ТК РФ).

– Материалы, отправляемые по электронной почте, следует предоставлять в формате MS Word (с расширением doc., rtf). Если размер файла превышает 50 Кбайт, следует сжать его программой-архиватором (ZIP, RAR).

Структурность

Сначала указывается **УДК** (унифицированный десятичный классификатор). После отступа в 2 интервала ниже УДК следует **название статьи**, которое должно состоять не более чем из 8 (восьми) слов, еще один интервал ниже – место для ввода **инициалов и фамилии автора**. Далее дублируется английский вариант названия статьи и И. О. Фамилии автора. Затем следует **аннотация** и **ключевые слова** на русском и английском языке. В окончании статьи приводится **библиографический список**: вначале на русском языке, ниже – переведенный на английский язык.

Правила оформления библиографического списка

Библиографический список оформляется в конце статьи концевыми сносками согласно ГОСТ 7.05-2008 (скачать).

Актуальный список используемой литературы должен включать в себя **не менее 5 и не более 15 источников** (отсутствие ссылок на используемую (цитируемую) литературу подлежит редакторской правке и может быть отклонен ред. коллегией в связи с отсутствием заявленных организаторами требований).

Библиографический список приводится в порядке цитирования по тексту статьи, а не в режиме алфавитного порядка.

Библиографический список, переведенный на английский язык, обязательно приводится в том же порядке цитирования.

1. Ссылка при цитировании в тексте

Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указывают порядковый номер страницы, на которой помещен объект ссылки. Сведения разделяют запятой.

В тексте:

[10, с. 3]; [10, с. 106].

В затекстовой ссылке:

10. Бердяев Н. А. Смысл истории. – М. : Мысль, 1990. – 175 с.

2. Примеры оформления библиографических ссылок

Библиографический список приводится после текста статьи. Все ссылки в списке последовательно нумеруются и располагаются по порядку упоминания в тексте.

Правила и примеры оформления затекстовых примечаний (в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008)

1. Монография, книга (один или несколько авторов)

Олефир С. В. Библиотеки для детей и подростков в информационно-образовательном пространстве : монография. – Екатеринбург : Банк культ. инф-ии, 2012. – 312 с.

2. Документ, созданный четырьмя и более авторами, а также, если авторы не указаны – в отсылке указывают название документа

Нестационарная аэродинамика баллистического помета / Ю. М. Липницкий [и др.]. – М., 2003. – 176 с.

3. Издание, не имеющее индивидуального автора

Демографический ежегодник России. – М. : Госкомстат России, 1996. – 557 с.

4. Переводное издание – 1–3 автора

Кэмпбелл В. Ф. Международное руководство по инфаркту миокарда. [Пер. с англ.] – М. : Медицина, 1997. – 87 с.

5. Раздел книги – 4 и более авторов

Трансформации в здоровье населения в 90-е годы / В. И. Стародубов, А. Е. Иванова, В. Г. Семенова, Г. Н. Евдокушкина // Здоровье населения России в социальном контексте 90-х годов: проблемы и перспективы [под ред. В. И. Стародубова, Ю. В. Михайловой, А. Е. Ивановой]. – М. : Медицина, 2003. – С. 26–84.

6. Раздел отдельного тома многотомного издания, написанный одним, двумя или тремя авторами

Акчури Р. С. Хирургическое лечение ишемической болезни сердца и инфаркта миокарда // Болезни сердца и сосудов : руководство для врачей : В 4 т. [Под ред. Е. И. Чазова]. – М. : Медицина, 1992. Т. 2. – С. 119–136.

7. Электронный ресурс

Комплекты и содержательные линии учебников, рекомендованных (допущенных) Министерством образования Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях на 2004/2005 учебный год: Приложение № 3 к приказу Минобрнауки России // Сайт газеты «Начальная школа» Издательского дома «1 сентября». [М., 2008]. – URL : <http://nsc.1september.ru/2004/17/6.htm> (дата обращения: 14.06.2008).

8. Библиографические ссылки на архивные документы

Полторацкий С. Д. Материалы для «Словаря русских писателей, исторических и общественных деятелей и других лиц» // ОРРГБ. Ф. 223 (С. Д. Полторацкий). Картон 14–29.

Полторацкий С. Д. Материалы к «Словарю русских псевдонимов» И ОР РГБ. Ф. 223 (С. Д. Полторацкий). Картон 79. Ед. хр. 122. Картон 80. Ед. хр. 1–24. Картон 81. Ед. хр. 1–7.

9. Статья – 1–3 автора

Ильясов Д. Ф., Ильясова, О. А. Системный эффект в контексте реализации приоритетного национального проекта «Образование» // Вестник Южно-Урал. гос. ун-та. – 2010. – Вып. 9. – № 23 (199). – С. 14–21.

Берестова Т. Ф. Законы формирования многоуровневой структуры информационного пространства и функции разных видов информации // Библиография. – 2009. – № 5. – С. 32-47.

10. Диссертация

Меняев М. Ф. Методологические основы информатизации библиотечно-библиографических процессов : дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1994. – 504 с.

11. Автореферат

Белопухов В. М. Механизмы и значение перидуральной блокады в профилактике и компенсации гемореологических нарушений : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Казань, 1991. – 29 с.

12. Тезисы доклада 1-3 автора

Бокерия Л. А. Хирургия сердца и сосудов на рубеже XXI века // Тезисы докладов IV Всероссийского съезда сердечно-сосудистых хирургов. – М., 1998. – С. 5.

Пример оформления научной статьи

УДК 378.091.398

Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения)

Д. Ф. Ильясов

Learning organization as a phenomenon and strategy (case study general education institutions)

D. F. Ilyasov

Аннотация. Феномен самообучающейся организации рассматривается как относительно новое направление в дополнительном профессионально-педагогическом образовании, призванном компенсировать недостатки традиционно осуществляемой в общеобразовательном учреждении методической работы. Раскрываются преимущества самообучающейся организации, обобщаются положения и принципы обучения педагогов на собственном опыте... **(не менее 100 слов)!!!**

Abstract. The phenomenon of self-training organization is considered as relatively new direction of vocational professionally-pedagogical education, which should compensate drawbacks of methodological work implementing in institution of general education. The author reveals the advantages of self-training organization and generalizes clauses and principles of teachers' approach "learning by doing" ... **(не менее 100 слов)!!!**

Ключевые слова: педагог, общеобразовательное учреждение, самообучающаяся организация, обучение персонала, обучение на собственном опыте, системное мышление, обучение в группе, ментальные модели, технология "Hansei".

Key-words: teacher, institution of general education, self-training organization, personnel training, learning by doing, system thinking, group training, mental models, "Hansei" technology.

Существенное изменение приоритетов в области обучения и воспитания подрастающего поколения привело к повышению требований к уровню профессионализма педагогов. При этом обнаружилось, что традиционно осуществляемая в общеобразовательном учреждении методическая работа оказалась не вполне готовой решать задачи повышения квалификации педагогических кадров в новых условиях. Ее преимущественная направленность на «ометодичевание» образовательного процесса не вполне соответствует целевым установкам и курсу общеобразовательных учреждений на обеспечение современного качества общего образования...

Таблица 1

**Уровни сформированности исследовательской позиции
будущих учителей в режиме самообучающейся организации**

Группы	Уровни сформированности исследовательской позиции		
	низкий %	средний %	высокий %
Контрольные (44 чел. – 100%)	5,91	50	34,1
Экспериментальные (46 чел. – 100%)	2,2	3,7	80,44

Библиографический список:

1. Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика обучающейся организации / П. Сенге. – М. : Олимп-Бизнес, 2011. – 417 с.
2. Практика обучения действием / М. Педлер и др. ; под ред. О. С. Виханского. – М. : Гардарики, 2000. – 333 с.
3. Брейем Б. Дж. Создание самообучающейся организации / Б. Дж. Брейем. – СПб. : Нева, 2003. – 121 с.
4.
5.

Bibliography:

1. Yakovleva G. V. Innovative methodological work in preschool educational institution: content, principles, features of projection : monograph / G. V. Yakovleva. – Chelyabinsk : Cicero, 2011. – 331 p.
2. Kachanova E. Y. Innovative and methodological work of libraries: kinds of librarian innovative, innovative policy, realization of innovative process in libraries, management of librarian innovations, creation of innovative climate in library: tutorial / E. Y. Kachanova. – SPb, 2007. – 335 p.
3. Yarychev N. U. The concept of self-training organization at the reflections of tendencies of modern school development / N. U. Yarychev, D. F. Piyasov // The Siberian Pedagogical Journal. – 2011. – № 4. – P. 247–254.
4.
5.

Заявка на публикацию статьи

Каждая статья сопровождается заявкой,
оформленной по приложенному образцу, в отдельном файле

1.	Ф. И. О.	
	Ф. И. О. (на англ. яз) *	
2.	Ученое звание	
	Ученое звание (на англ. яз) *	
3.	Ученая степень	
	Ученая степень (на англ. яз) *	
4.	Место работы	
	Место работы (на англ. яз) *	
5.	Должность	
	Должность (на англ. яз) *	
6.	Индекс, рабочий адрес, телефон (мобильный телефон)	
7.	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета), электронный адрес	
8.	Название статьи	
	Название статьи (на англ. яз.) *	
9	Количество страниц в статье	
10.	Аннотация на русском языке	
	Аннотация на английском языке *	
12.	Ключевые слова на русском языке	
	Ключевые слова на английском языке *	
13.	Раздел, в котором планируется размещение статьи	

* Английский считается международным языком для научных публикаций, поэтому информация в отмеченных полях должна быть приведена на английском языке.

Дополнение

Более подробно с оформлением текста статьи, списка используемой и цитируемой литературы вы можете познакомиться на сайте www.ipk74.ru в разделе Научно-теоретический журнал.

Формат авторских ремарок: в цитатах допустимы следующие авторские ремарки: (курсив мой. – *Е. Ж.*); (выделено автором. – *Е. Д.*).

Статьи, не соответствующие тематике журнала (повышение квалификации кадров) или оформленные с нарушениями указанных правил, к рассмотрению не принимаются.