

НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

2, 2014

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых на-учных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

Главный редактор

С. В. Наумов, д. п. н., профессор, министр образования Нижегородской области

Редакционная коллегия

Л. В. Агафонцева — к. п. н., доцент, ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО
Н. Ю. Бармин — к. э. н., доцент, ректор ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Герасимова — к. ф. н., начальник научно-исследовательского отдела ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребенев — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского
И. Х. Каримова — д. п. н., профессор, академик, президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

Т. Н. Князева — д. психол. н., профессор, зав. кафедрой общей психологии НГПУ им. К. Минина

М. А. Краснова — к. п. н., доцент, проректор по научно-методической работе ГУО «Минский областной институт развития образования» (Беларусь)

В. П. Ларина — д. п. н., профессор, ректор АНОО ДПО(ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

Содержание

16+

Инновационное образовательное пространство

Социально-экономический аспект модернизации образования

И. В. Абанкина. Университеты в креативной экономике: проблемы, вызовы, эффекты 4

Е. А. Николаенко. Новая конфигурация ресурсов вузов Центрального федерального округа России 13

А. О. Кравцов. Ключевые направления развития гуманитарной экспертизы инновационной деятельности 21

В. А. Горский. Неформальное образование как отрасль педагогической науки и практики 27

М. А. Головчин. Формирование у студентов компетенций, вос требованных на рынке труда: проблемный анализ 31

Новые образовательные и воспитательные технологии

Н. В. Шишарина. Инновационная воспитательная технология кластерного образовательного взаимодействия 37

О. В. Лебедева, К. А. Марков. Исследовательское обучение физике как фактор интеграции в системе «школа — вуз» 43

А. А. Толстенева. Содержание курса «Физика в дизайне» в рамках компетентностного подхода 49

Л. И. Коновалова. Технология актуализации читательского воображения на уроках литературы в школе 54

Н. Н. Деменева. Психодидактика начального образования как инновационное направление профессиональной подготовки учителей начальных классов 59

Н. И. Городецкая. Проектирование коммуникативных линий в курсе дистанционного обучения 65

А. Н. Немова. Практика электронного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья посредством дистанционных технологий 71

Антropологический аспект модернизации образования

Образ современного человека: личностный и профессиональный компоненты

Е. Ю. Коржова. Личность современного человека в представлении студентов 76

О. В. Рудыхина. Ценностно-мотивационные характеристики как компоненты инновационного потенциала личности 82

О. В. Тулупова. Дополнительное профессиональное образование педагогов в условиях модернизации экономики и общества 88

C. A. Максимова — д. филос. н., профессор, проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГБОУ ДПО НИРО

B. B. Николина — д. п. н., профессор, проректор по социальному-образовательной деятельности и сетевому сотрудничеству НГПУ им. К. Ми-нина

B. B. Прошкин — к. п. н., доцент, зав. отделом аспирантуры ГУ «Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко» (Украина)

E. L. Родионова — к. п. н., зам. министра образования Нижегородской области

G. P. Рябов — к. ф. н., профессор, президент НГПУ им. Н. А. Добролюбова

L. A. Сачкова — к. п. н., директор МБОУ СОШ № 10 г. Павлово

C. K. Тивикова — к. п. н., доцент, зав. кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

Редакционный совет

C. A. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области

A. M. Перецкая — директор МБОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов г. Балахны

B. N. Шмелев — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области

Ответственный секретарь

С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Корректор О. В. Панова

Компьютерная верстка

О. Н. Барабаш

Компьютерный набор

Е. Ю. Кулигина

Художник Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васина,

О. В. Кондрашиной

Адрес редакции, издателя, типографии:

603122, Нижний Новгород,
ул. Ванеева, д. 203.

Тел./факс (831) 468-08-03

www.nizhobr.nironn.ru

E-mail: nioibr2008@yandex.ru

Распространяется по подписке.

Периодичность — 4 раза в год.

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2014

M. C. Якушкина. Теоретические основы маршрутов неформального образования для разновозрастных сообществ 94

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

Духовно-нравственный контент образования

B. B. Николина, E. L. Родионова. Культурологический подход в контексте инновационных процессов в образовании 104

I. B. Герасимова. Инновации образования и традиции культуры: точки соприкосновения 111

C. B. Панов. Содержание современного исторического образования при реализации культурологического подхода в обучении 118

V. P. Соломин, L. N. Летягин, D. Ю. Игнатьев. Образовательный универсум города: педагогические аспекты философской урбанистики 124

M. A. Маслова. Ценностные аспекты спецкурса по детской литературе «Приключенческая книга и ее разновидности» 130

O. D. Калашников, E. L. Шапошников. Перспективные направления предупреждения преступности несовершеннолетних 135

H. Ю. Яшина. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников: технологический аспект реализации внеурочной деятельности 141

Слово аспиранту

V. Я. Бармина, O. B. Плетенева. Особенности урока, направленного на формирование проектной компетентности школьников 147

M. I. Клюева. Метод кейсов: принципы, требования, этапы составления 153

C. Ю. Степанова, E. И. Гвоздикова. Организация рефлексии в сетевом проекте 160

E. D. Клюева. Гуманистическая основа обучения межкультурной коммуникации в современном мире 165

N. Г. Иванов, И. В. Иванова. Модель организации внеурочной деятельности по развитию инженерного мышления учащихся 172

A. A. Панченко. Особенности работы отечественной бизнес-прессы (на примере экономических газет 1970—1980-х годов) 181

A. И. Ромашкина. Повышение профессионального мастерства педагогов в условиях сетевой модели методической работы 186

Из истории народного образования

Философская мысль: традиции и современность

E. P. Рябчикова. Педагогические идеи Герберта Спенсера 192

Информация об авторах 200

Уважаемые читатели!

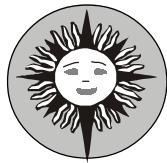
Продолжается подписка на журнал «Нижегородское образование»

Вы можете оформить подписку:

✓ по объединенному каталогу «Пресса России» (подписной индекс 45258);

✓ на сайте журнала «Нижегородское образование»: nizhobr.nironn.ru/ru/podpiska.

ИНОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО



Социально- экономический аспект модернизации образования



УНИВЕРСИТЕТЫ В КРЕАТИВНОЙ ЭКОНОМИКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ВЫЗОВЫ, ЭФФЕКТЫ*

И. В. АБАНКИНА,
кандидат экономических наук,
профессор, директор Института развития образования
НИУ ВШЭ (Москва)
Abankinai@hse.ru

Статья посвящена вопросам системных изменений российского высшего образования на протяжении последних лет, в том числе изменений в механизмах финансирования университетов как ключевой роли в реформировании. Анализируется роль разных типов университетов в процессе реформ и реализации ими приоритетов развития постиндустриальной экономики с опорой на автономию и самостоятельность в осуществлении образовательных программ.

The article is devoted to the questions of system changes of the Russian higher education for the last years, including changes in funding mechanisms for universities as the key role in reforming. The role of different types of universities in the course of reforms and realization of priorities of development of post-industrial economy by them with a support on an autonomy and independence in implementation of educational programs is analyzed.

Ключевые слова: реформы в высшем образовании, спрос на высшее образование, инновационные кластеры, финансирование высшего образования

Key words: higher education reforms, demand for higher education resources, innovation clusters, funding of higher education

* Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 году.

Серьезные проблемы в российском высшем образовании во многом обусловлены сохранением отраслевого подхода к решению задач, попыткой вдохнуть жизнь в индустриальную модель, которая безвозвратно уходит в прошлое. Эта модель неразрывно связана с административной системой управления университетами, назначением ректоров, направлена на латание дыр, а не на стратегические перспективы и создание условий для креативности и роста профессионализма. Для преодоления интеллектуального и технологического отставания России необходимо наращивать потенциал креативности. Креативность — особое измерение, для ее формирования нужны специальные условия, прежде всего свобода творческого поиска, исследований, свобода думать, проектировать, пробовать, ошибаться. Для креативных индустрий* характерна не отраслевая, а кластерная модель содружества независимых компаний и университетов, связанных отношениями сотрудничества и конкуренции, а также нередко общностью территории.

В нынешней российской ситуации наблюдаются:

- ✓ недружелюбность среды;
- ✓ дефицит образовательной инфраструктуры;
- ✓ недостаточная развитость правовой базы;
- ✓ неразвитость механизмов финансовой и налоговой поддержки развития кластеров.

Последние несколько лет характеризуются резким повышением активности исследований в области финансирования высшего образования [4; 9; 10]. Актуальность таких исследований диктуется не-

обходимостью принимать взвешенные решения в процессе радикальных реформ системы распределения государственных финансовых средств для университетов практически во всех странах Европы* и Юго-Восточной Азии**. Одно из ключевых направлений реформирования экономики образования заключалось во введении в нерыночную систему образования некоторого рыночного инструмента (субститута), позволяющего сочетать преимущества рыночной организации предоставления услуг с государственными гарантиями финансирования. Предполагалось, что рыночные инструменты позволяют не только создать механизмы конкуренции учебных заведений за студентов и усилить нацеленность университетских программ на индивидуальные потребности и особенности студентов, но также повысить эффективность бюджетных расходов на высшее образование. В качестве условий оговаривалось, что университеты получат существенно большую, чем ранее, свободу в расходовании поступающих бюджетных средств, особенно в части оплаты труда эффективно работающих преподавателей, что будет обеспечено ростом автономии вуза [11]. В конечном итоге, все это должно было работать на рост качества предоставляемых образовательных услуг.

Формульное финансирование университетов в зависимости от числа обучающихся по разным программам широко вводилось в разных странах — как в развитых, так и в развивающихся. Основным принципом поддержания конкурентности через механизм финансирования

Последние несколько лет характеризуются резким повышением активности исследований в области финансирования высшего образования.

* Креативные индустрии — это сфера деятельности, в основе которой лежит индивидуальное творческое начало, навык или талант и которое несет в себе потенциал создания добавленной стоимости и рабочих мест путем производства и эксплуатации интеллектуальной собственности (UK Creative Industries Taskforce, 1998).

** Financial management and governance in HEIS: Netherlands, HEFCE-OECD/IMHE 2004 — National Report — Netherlands.

** Financial management and governance in HEIS: Japan, HEFCE-OECD/IMHE 2004 — National Report — Japan; Green paper on education in China: Annual report on educational policy in China. 2004.

является то, что доля бюджета вуза, которая определяется по формулам с учетом числа обучающихся, меняется в зависимости от страны (и внутри стран), но во всех случаях вуз напрямую распоряжается этой частью своего бюджета. Такой принцип финансирования создает вузам финансовые стимулы для набора студентов и предоставляет семьям и самим абитуриентам возможность выбора, что является важнейшим компонентом «квазирынка» образовательных услуг.

Общие принципы финансирования университетов совпадают в развитых и развивающихся странах, однако конкретные модели, которые применяются в этих странах, и достигаемые результаты могут существенно различаться. Так, Б. Джонглоед [3] (Центр политических исследований высшего образования, Университет Твента), рассматривая вопросы финансирования высшего образования в Голландии, подчеркивает, что при кардинальном реформировании этой сферы на современном этапе за основу была взята система высшего образования Австралии* и Великобритании**.

Общие принципы финансирования университетов совпадают в развитых и развивающихся странах, однако конкретные модели, которые применяются в этих странах, и достигаемые результаты могут существенно различаться.

Однако, замечает автор, при финансировании университетов не учитываются ни оценки выполненных исследований, ни социальные потребности. Поэтому, начиная с 2007 года, предпринимается попытка трансформировать высшее образование в более

* Financial management and governance in HEIS: Australia, Mr. Indhi Emmanuel and Dr. Gail Reekie, Higher Education Group Department of Education, Science and Training, HEFCE-OECD/IMHE 2004 — National Report — Australia.

** Financial management and governance in HEIS: England: 2004, HEFCE by RSM Robson Rhodes.

дифференциированную и рыночно развивающуюся систему, в условиях которой студенты и учебные заведения пользуются большей свободой и соответственно несут большую ответственность за принимаемые решения, что обусловлено требованиями как экономического, так и социального развития.

Введение системы финансирования университетов на основе показателей качества внедряется и в Германии. Как отмечает К. Хюфнер [9], это обусловило значительные перемены в законодательном статусе и управленческих структурах высшего образования. Все эти действия являются мерами в рамках единой политики повышения конкурентоспособности немецкого высшего образования, поскольку предшествующая система финансирования была основана на сложной и запутанной схеме принятия решений по законодательным, административным и финансовым вопросам, фактически снижающим конкурентоспособность немецких университетов в борьбе за студентов из других стран*. Тем не менее пока нет достаточных исследований, убедительно доказывающих, что введение показателей качества в схему финансирования университетов приведет к желаемым целям.

Обобщая результаты ранее проведенных исследований, Я. Б. Г. Тилак из Национального института планирования и управления образованием Индии выделяет несколько главных тенденций, связанных с финансированием высшего образования в развитых и развивающихся странах [7]. По данным Я. Б. Г. Тилака, ни оплата обучения, ни все другие виды поступлений от студентов не могут составить существенную долю доходов университетов несмотря на то, что наблюда-

* Financial management and governance in HEIS: Germany, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Dr. Lydia Hartwig. HEFCE-OECD/IMHE 2004 — National Report — Germany. P. 6.

ется повышение платы за обучение там, где такая практика уже существовала, и введение платы за обучения в тех странах, где до этого обучение в университетах традиционно было бесплатным. Автор отмечает тенденцию повышения роли финансирования высшего образования через студенческие ссуды, хотя кредитование как механизм финансирования образования имеет свои слабые стороны, не говоря уже о низких нормах возврата. Аналогичная тенденция наблюдается и в усилении роли частно-государственного партнерства. Я. Б. Г. Тилак подчеркивает, что правительства все более склоняют общественные университеты к получению внебюджетных средств через организацию частно-государственных партнерств, выполнение договорных работ в области фундаментальных и прикладных исследований, вложения в эндументы вузов и т. д.

Сегодня в России остаются нерешенными вопросы выбора модели нормативно-подушевого финансирования высшего образования, ориентированной на стимулирование качества образования и повышение его международной конкурентоспособности. Не изучены последствия выбора той или иной модели с точки зрения основных участников образовательного процесса. Одной из ключевых задач является разработка вариантов конкурентных механизмов распределения бюджетных средств, сравнительный анализ этих вариантов, выявление рисков и ограничений при отказе от существующей системы распределения контрольных цифр приема, оценка последствий при переходе к механизмам нормативно-подушевого финансирования университетов, увязанным с результатами итоговой аттестации выпускников школ [2; 5].

При всем сходстве решений, принимаемых в Европе и России, принципы, на которых они базируются, часто оказываются противоположными. При переходе на новые механизмы финансирования, ориентированные на результат (Perfor-

mance Funding Model), европейские страны основывали свои действия на концепции, предусматривающей максимизацию поддержки стратегических решений при минимизации вмешательства чиновников в дела университетов. Всеми было признано, что автономия превращается в один из главных факторов, способствующих повышению качества и конкурентоспособности. Автономия выражается в том, что университеты владеют активами, сами решают инвестиционные вопросы, менеджмент университета полностью несет ответственность за финансовую деятельность и осуществляет ее контроль, включая долгосрочные программы, нанимает персонал вуза и отвечает за него, платит выходные пособия и пенсии, а также пособия по безработице.

Внешне российские законы об автономии очень похожи на те, которые установлены в европейских странах, но по существу они не предоставляют обещанной свободы в принятии стратегических решений и распределении ресурсов, не защищают от мелочной опеки и неусыпного контроля, не гарантируют устойчивого долгосрочного развития. Даже недавно принятый ФЗ-83 о правовом статусе бюджетных учреждений обязывает университеты (как и бюджетные учреждения в других сферах) ежегодно разрабатывать и утверждать в министерстве образования и науки РФ план финансово-хозяйственной деятельности по дробным статьям экономической классификации расходов, то есть фактически ту же самую смету. По окончании финансового года не сам университет, а министерство, то есть чиновники, будут принимать решения о направлениях расходования финансовых остатков. Это означает, что если деньги поступили в университет в ноябре, то их надо быстро истратить, поскольку нет никакой гарантии, что они останутся в распоряжении

При всем сходстве решений, принимаемых в Европе и России, принципы, на которых они базируются, часто оказываются противоположными.

университета на следующий год. Мы уже не говорим о сохранении счетов в Казначействе и обязанности применять ФЗ-94 для осуществления любых закупок, в том числе при заключении договоров на научные и проектные работы.

Получается, что стратегические решения обслуживаются неадекватными механизмами финансирования — вместо устойчивого финансирования на долгосрочной основе вновь и вновь подспудно воспроизводятся механизмы текущего сметного финансирования, не оставляющего университету никакой свободы, никакого

маневра для развития. Даже если финансирование университетов увеличивается, то прав в распоряжении финансовыми ресурсами не прибавляется, системных изменений осуществить не удается.

Изменения структурной динамики в высшем образовании обусловлены:

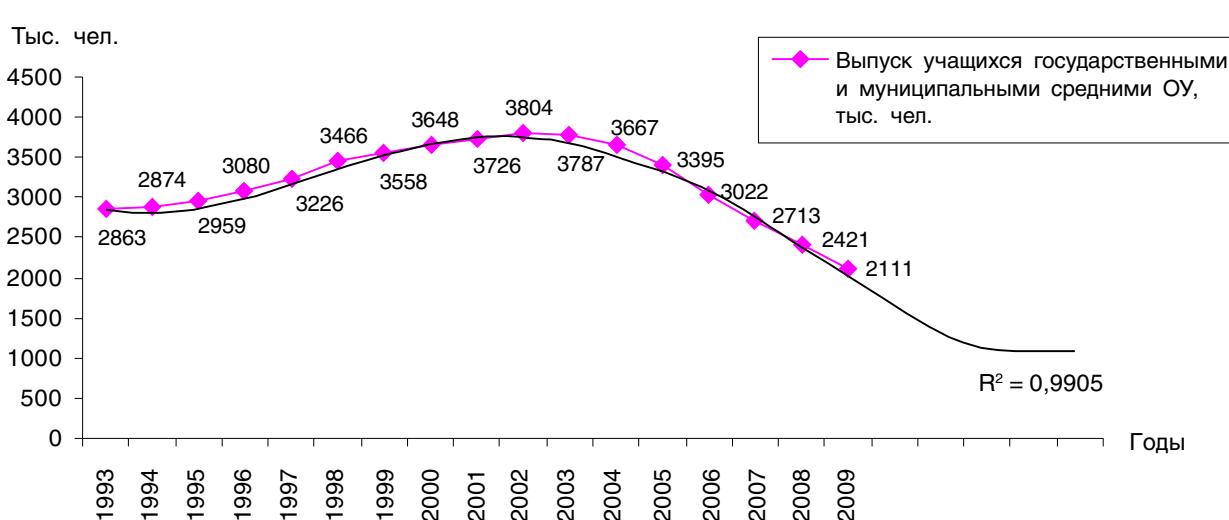
- ✓ демографическим спадом;
- ✓ изменениями правил приема в вузы;
- ✓ изменением платежеспособного спроса;

✓ усилением конкуренции вузов.

Глубина демографического спада представлена на диаграмме 1.

Диаграмма 1

Выпуск учащихся государственными и муниципальными средними общеобразовательными учреждениями (9-й и 11-й классы), тыс. чел.



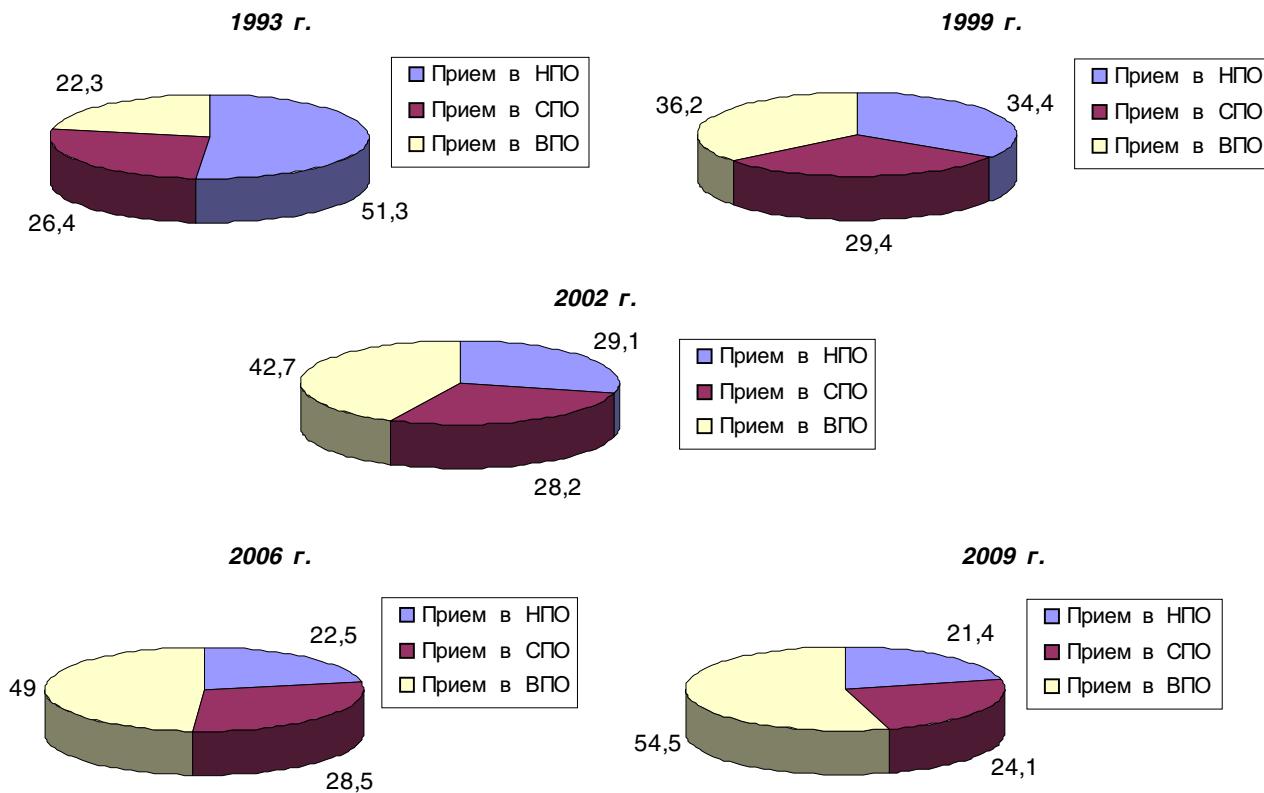
В результате демографического спада уже в 2007 году выпуск из 9-го и 11-го классов общеобразовательных школ превышал прием в учебные заведения профессионального образования (см. диаграмму 2). Разница компенсировалась за счет приема выпускников прошлых лет, тех, кто вернулся из армии и решил продолжить образование, иностранных студентов, в основном из стран СНГ.

За два последних десятилетия принципиально изменилась структура приема

в учебные заведения профессионального образования. Если в начале 1990-х годов больше половины выпускников из основной старшей школы поступали в учреждения начального и среднего профессионального образования и только немногим более 20 % — в высшие учебные заведения, то к 2010 году картина «перевернулась» — более половины поступают в вузы и менее четверти — в учреждения начального профессионального образования (см. диаграмму 2 на с. 9).

Диаграмма 2

Распределение приема в учреждения профессионального образования по годам, %



В ходе эмпирического исследования экономического поведения вузов в условиях реформ были выявлены следующие тенденции [1]:

- ✓ экспенсивный финансовый рост;
- ✓ концентрация финансовых ресурсов в крупных и сверхкрупных вузах;
- ✓ формирование вузов-гигантов;
- ✓ поляризация экономического позиционирования вузов.

Однако концентрация финансовых ресурсов вовсе не привела к системным изменениям. Мы наблюдаем отставание институциональных реформ, несомасштабность сложившегося проектного менеджмента в крупных вузах росту финансовых ресурсов, слабую чувствительность вузов к внешним угрозам: финансово-экономическому кризису, демографиче-

скому спаду, снижению платежеспособного спроса, особенно в регионах России. Но критическое положение заключается в том, что происходит «замораживание» развития кадрового потенциала и устаревших управлеченческих технологий. Мы назвали это эффектом Левиафана [11]. «Короткие» деньги, получаемые университетами, цементируют индустриальную модель университетов, они не могут сыграть роль катализатора реформ. Ресурс автономии не используется.

Для образования больше подходят методы управления, характерные для современного управления сетью, а не отдельным учреждением или организацией. Это намного сложнее, поскольку требует многоаспектного фокусирования, гибкого сочетания принципов административного

руководства, косвенного экономико-финансового воздействия, деликатного стимулирования. Концептуальной основой такого подхода служит теория сигналов и фильтров. Управление университетами ориентировано на деятельностные принципы, на актуализацию будущего в настоящем, на то, что принято называть *action-education & action-research*. Для этого учебное заведение должно обладать свободой в стягивании и переброске ресурсов, владеть технологиями фандрайзинга. Это не отменяет принципов прозрачного бюджетирования и общественного контроля, наоборот — заставляет использовать эти механизмы максимально эффективно. В настоящее время наиболее успешными в плане обеспечения инновационного характера развития образовательной деятельности становятся такие учебные заведения, в которых одновременно разрабатываются процессы трех типов:

- ✓ образовательные технологии, обеспечивающие интеграцию проектных и исследовательских задач в учебный процесс;
- ✓ проекты, связанные с развитием различных технологий, секторов и отраслей экономики;
- ✓ исследования как фундаментального, так и прикладного характера.

Эффективное сочетание всех трех процессов при создании и обновлении образовательных программ обеспечивает их конкурентоспособность.

Экономическое положение вузов в условиях бюджетной реформы и повышения автономии напрямую зависит от доли привлекаемых внебюджетных доходов в общем объеме финансирования.

сит от доли привлекаемых внебюджетных доходов в общем объеме финансирования [1]. Основными источниками внебюджетных доходов вузов служат:

- ✓ доходы от оказания платных образовательных услуг;

✓ оплата договорных научно-исследовательских и проектных работ;

- ✓ доходы от сдачи имущества в аренду.

Диверсификация источников финансирования позволяет российским вузам стабилизировать свое финансовое положение. Однако этот процесс идет крайне медленно, и пока основным дополнительным источником доходов вузов в России служит расширение объемов платного образования [2]. Сбалансировать структуру доходных источников без налаживания серьезных партнерских отношений с бизнес-сектором фактически не удается.

Одним из весомых и наиболее устойчивых показателей, характеризующих доходы вузов, является доля студентов, обучающихся с полным возмещением затрат (ПВЗ). В целом по вузам, подведомственным Министерству образования и науки РФ, более 53 % студентов всех форм обучения обучается с полным возмещением затрат. Среди студентов очной формы обучения с ПВЗ обучается 38,5 % студентов. Безусловно, в каждом вузе сложилось индивидуальное соотношение студентов, обучающихся за счет бюджетных средств и за свой счет. В целом студенты, обучающиеся с полным возмещением затрат, распределены по вузам крайне неравномерно. Так, 20 вузов, подведомственных Минобрнауки, имеют самую высокую долю студентов (от 60 до 80 % от общей численности студентов), обучающихся с ПВЗ. Тогда как у 30 вузов, подведомственных Минобрнауки, эта доля ниже 15 %.

Объемы внебюджетных доходов вузов сильно дифференцированы в зависимости от специализации вузов. Наиболее высокие доходы аккумулируются в университетах и политехнических вузах. Педагогические, технологические и строительные вузы имеют значительно более низкий уровень внебюджетных доходов, что объясняется небольшим количеством в них платных студентов.

Для оценки доходов вуза, а также

Экономическое положение вузов в условиях бюджетной реформы и повышения автономии напрямую зависит от доли привлекаемых внебюджетных доходов в общем объеме финансирования.

сит от доли привлекаемых внебюджетных доходов в общем объеме финансирования [1]. Основными источниками внебюджетных доходов вузов служат:

- ✓ доходы от оказания платных образовательных услуг;

перспектив его финансовой стабильности большое значение имеет регион, в котором располагается вуз, поскольку среднедушевые доходы населения и стоимость обучения тесно взаимосвязаны. Фактически региональные условия формируют платежеспособный спрос населения на высшее образование, которые вместе с бюджетным финансированием детерминируют экономический потенциал вуза.

В обстоятельствах противоречивых сигналов рынка труда произошла ориентация профессионального образования на семьи и обучение по тем специальностям, которые они хотят получить. Таким образом, молодежь и родители в системе профессионального образования выступают и его потребителями, и заказчиками. Система образования замкнулась на их запросы, слабо ориентируется на сигналы со стороны рынка труда. Результатом отсутствия налаженных каналов обратной связи между системой образования и рынками труда стала несогласованность действий государства, образовательной системы и работодателей. Работодатели не имеют стратегических планов развития своего бизнеса на десять лет вперед, чтобы выступить ответственным заказчиком выпуска студентов по специальностям. Они знают, что им надо сегодня-завтра, но не через десять лет. Профессиональные стандарты, которые могли бы стать основой новых образовательных стандартов, разрабатываются крайне медленно, и для ключевых отраслей экономики их пока нет. В таких условиях область допустимых решений очарчивается продуманной политикой поддержки партнерства вузов и бизнес-сектора — компаний, корпораций, фирм, организаций некоммерческого сектора, а также высоким темпом обновления учебных программ, гарантирующих качество образования, соответствующее современным вызовам экономики и общества, а вовсе не угадыванием спроса на профессии через 5—10 лет. Вчера можно было

услышать о ненужности инженеров, а сегодня — о перепроизводстве экономистов и юристов. Чтобы избежать такой разбалансировки, необходимо инвестировать и в самих студентов, и в качество образования, и в новые разработки учебных программ, основанных на научных исследованиях. Креативный потенциал будущих выпускников университетов — главный залог создания новых качественных рабочих мест.

Профессиональные стандарты, которые могли бы стать основой новых образовательных стандартов, разрабатываются крайне медленно, и для ключевых отраслей экономики их пока нет.

В современных условиях высок спрос со стороны студентов не только на те знания, которые предлагаются университетами в форме курсов, дисциплин и предметов, но и на те компетенции и культурные стандарты, которые дает сам процесс обучения и пребывания в атмосфере университета. Речь идет о масштабной подготовке кадров для сектора услуг, который в новой экономике предъявляет новые требования к общекультурному уровню работников. Для того чтобы обеспечить развитие указанного сектора профессионального образования и одновременно придать импульс повышению качества, необходимо перейти от управления образовательными учреждениями к управлению образовательными программами.

Как показывают исследования, моложе поколение россиян отличается высокой мобильностью: у многих смена работы после окончания университета происходит в течение двух-трех лет. Вливаясь в новый коллектив, молодые люди создают для себя новую точку развития, легко перемещаются, если видят перспективу. Мобильность — ресурс развития, в результате которого формируется поколение, существенно отличающееся от своих родителей большим социальным опытом. Сегодня значимый креативный потенциал концентрируется в университетах, причем не только в элитарных, но в тех,

которые открыты новому и динамично развиваются. Горизонтальная мобильность и движение человеческого капитала обязательно меняют его качество, позволяют быстрее вытеснить устаревшее, осваивать новое.

Современный университет можно рассматривать как микромодель нового общества с новой экономикой или своеобразный инкубатор общества, основанного на знаниях. Академические свободы, студенческое самоуправление, организация научных коллективов, включающих и профессоров, и студентов на принципах проектной самоорганизации, динамизм стратегического генерирования и освоения нового знания и компетенций, умение

концентрировать интеллектуальные и финансовые ресурсы на ключевых точках роста — все это и есть желаемые характеристики современного университета. Такое же описание можно применить и к обществу, основанному на знаниях. Поэтому, предоставляя университетам свободу, сопряженную с механизмами финансирования на долгосрочной основе с правом самостоятельного распоряжения, мы получаем шанс перейти от тактических решений на принципах управления затратами к стратегическим решениям на принципах управления результатами, к инвестированию в креативный класс, который, как писал Р. Флорида, меняет будущее [8].

ЛИТЕРАТУРА

1. Абанкина, И. В. Моделирование экономического поведения вузов в условиях реформ / И. В. Абанкина [и др.] // Ректор вуза. — 2011. — № 6. — С. 46—58.
2. Абанкина, И. В. Экономические стратегии вузов в условиях реформ / И. В. Абанкина, Э. С. Сероштан, Л. М. Филатова // Экономика образования. — 2010. — № 2. — С. 6—15.
3. Джонглоед, Б. Нидерланды: новации последних лет / Б. Джонглоед // URL: <http://www.ocm.perm.ru>.
4. Келли, У. Роль высших учебных заведений в экономическом развитии Великобритании / У. Келли, Д. Маклин, Й. Макникол // Экономика образования. — 2006. — № 6. — С. 80—83.
5. Клячко, Т. Л. Тенденции развития высшего профессионального образования в Российской Федерации / Т. Л. Клячко, В. А. Май // Вопросы образования. — 2007. — № 3. — С. 46—64.
6. Лайел, К. Фактическая приватизация общедоступного высшего образования в США / К. Лайел, К. Селл // Экономика образования. — 2007. — № 1. — С. 59—63.
7. Тилак, Я. Г. Глобальные тенденции и финансирование высшего образования / Я. Г. Тилак // URL: www.ocm.perm.ru.
8. Флорида, Р. Креативный класс. Люди, которые меняют будущее / Р. Флорида. — М. : Классика-XXI, 2007.
9. Хюфнер, К. Управление и финансирование высшего образования в Германии / К. Хюфнер // Высшее образование в Европе. — 2003. — Т. XXVIII. — № 2. — С. 76—82.
10. Экель, П. Рынки, отчетность и приватизация в сфере высшего образования США / П. Экель, Л. Кутюрье, Д. Луу // Экономика образования. — 2006. — № 4. — С. 116—119.
11. Экономическое положение вузов в условиях бюджетной реформы, повышения автономии и введения ЕГЭ / И. В. Абанкина [и др.]. — М. : Издательский дом ГУ — ВШЭ, 2010.



НОВАЯ КОНФИГУРАЦИЯ РЕСУРСОВ ВУЗОВ ЦЕНТРАЛЬНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА РОССИИ*

Е. А. НИКОЛАЕНКО,
научный сотрудник Центра прикладных
экономических исследований и разработок
НИУ ВШЭ (Москва)
enikolayenko@hse.ru

В статье рассматривается структура доходов высших учебных заведений на примере вузов, расположенных на территории Центрального федерального округа, роль высших учебных заведений как субъектов экономической деятельности в условиях инновационного развития экономики России.

The article describes the structure of income of higher education institutions on the example of the universities located in the territory of the Central Federal district, the role of higher education institutions as subjects of economic activities in conditions of innovative development of Russian economy.

Ключевые слова: структура доходов вузов, образовательная деятельность, научная деятельность, университеты как субъекты экономической деятельности

Key words: structure of income of higher education institutions, educational activities, scientific activity, universities as subjects of economic activity

Одной из задач, стоящих перед российскими вузами, является задача интеграции в мировое образовательно-исследовательское пространство, а одним из условий достижения этого — устойчивое финансовое положение, характеризуемое сбалансированной структурой доходов учреждений высшего образования. Финансовые доходы вузов должны позволить им не только обеспечивать образовательные программы, но и инвестировать часть средств в их дальнейшее развитие. Сбалансированности структуры доходов способствует их диверсификация, привлечение дополнительных доходов из новых или из уже существующих источников финансирования. Вряд ли финансовые трудности вузов в буду-

щем уменьшатся, поскольку сокращается бюджетное финансирование, не стабильны доходы за обучение, растет оплата за услуги, в том числе зарплата преподавательского персонала. Это приводит к необходимости для каждой организации высшего образования искать новые возможности источников доходов. Но перед тем как привлекать дополнительные средства, необходимо оценить существующее положение, провести анализ институционального потенциала, особенности и возможности вуза и при сопоставлении с показателями внешней среды составить характеристику вуза как субъекта региональной экономики.

В ходе исследования был проведен анализ структуры доходов высших учеб-

* Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 году.

ных заведений Центрального федерального округа, подведомственных Министерству образования и науки Российской Федерации, с учетом данных Росстата по экономическому потенциалу развития этих регионов в 2011 году. Также представлено сопоставление доходов вузов на одного студента с показателями развития регионов Центрального федерального округа.

По данным Министерства образования и науки РФ, на территории Центрального федерального округа (ЦФО), в 2011 году находились 99 подведомственных министерству высших учебных заведений. В них учились 811,5 тыс. студентов, в том числе около 409 тыс. человек за счет бюджетных средств [1]. Больше половины студентов учились в 49 московских вузах (более 54 %). Доля студентов, обучающихся за счет бюджетных средств, в провинциальных высших заведениях была чуть больше по сравнению с московскими вузами, но все равно доля

бюджетных студентов в московских вузах превышала половину (52 %).

По итогам налоговых взаимоотношений 2011 года в ЦФО были выделены пять регионов-доноров (Калужская, Московская, Рязанская, Ярославская области и Москва), а остальные тринадцать регионов отнесены к регионам-реципиентам. Регионы-доноры ЦФО в структуре бюджетных трансфертов трудно отнести к регионам с взрывным потенциалом развития с точки зрения расположенных на их территории университетов. Например, в Калужской области находится только один подведомственный Министерству вуз, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, и тот признан неэффективным. Исключением в округе является Москва и Московская область.

Доходы вузов складываются из доходов от образовательной деятельности, доходов от научной деятельности и прочих доходов (таблица 1, диаграмма 1).

Таблица 1

Структура доходов вузов регионов ЦФО в 2011 году, %

	Доход от образовательной деятельности	Доход от научной деятельности	Прочие доходы
Москва	62,5	20,1	17,4
Московская область	47,8	26,1	26
Брянская область	84,9	3	12,1
Владimirская область	77,9	10,9	11,2
Ивановская область	84	8,9	7,1
Тверская область	73,7	9,2	17,1
Калужская область	97,1	2,9	0
Костромская область	94,3	3,8	1,9
Орловская область	85,4	4,6	10
Рязанская область	74	14,5	11,5
Смоленская область	92,9	2,5	4,6
Тульская область	82,9	6,8	10,3
Ярославская область	76,4	17,9	5,7
Белгородская область	64,2	16,9	18,9
Воронежская область	83,8	12,3	4
Курская область	84,6	13,3	2,1

Окончание табл. 1

	Доход от образовательной деятельности	Доход от научной деятельности	Прочие доходы
Липецкая область	94,9	3,5	1,6
Тамбовская область	86,5	8,9	4,6
ЦФО	66,8	17,7	15,4
ЦФО без Москвы	76,1	12,7	11,2

Вузы ЦФО главным образом ориентированы на образовательную деятельность, и их доходы формировались в основном за счет этого вида деятельности. За счет образовательной деятельности высшие учебные заведения в 2011 году получили более 66 % своих доходов. Вузы ЦФО (без столичных вузов) — более 76 %. В вузах Москвы образовательные доходы составляли чуть больше 60 %. В Московской области доля образовательных доходов вузов еще меньше (47,8 %), но это скорее объясняется тем, что вузы, расположенные в области, дополняют вузы Москвы. По доли от образовательной деятельности выделяются также вузы Белгородской, Рязанской и Ярославской областей, в которых эти доходы приближаются к вузам регионам-лидерам. В остальных же областях вузы заняты только образовательной деятельностью, подготовкой кадров для других отраслей. То есть экономическое развитие этих регионов, в том числе рост в новых отраслях, напрямую связано с ориентацией вузов на образовательную деятельность, в том числе на подготовку специалистов по новым программам. Хотя нельзя точно определить количество выпускников, остающихся работать в регионе.

Кроме образовательной деятельности все вузы ЦФО занимались научными разработками, в этой части доходов в лидерах московские вузы (20 %), однако по доли доходов от научной деятельности их опережают вузы Московской области (более 26 %). В основном за счет Пу-

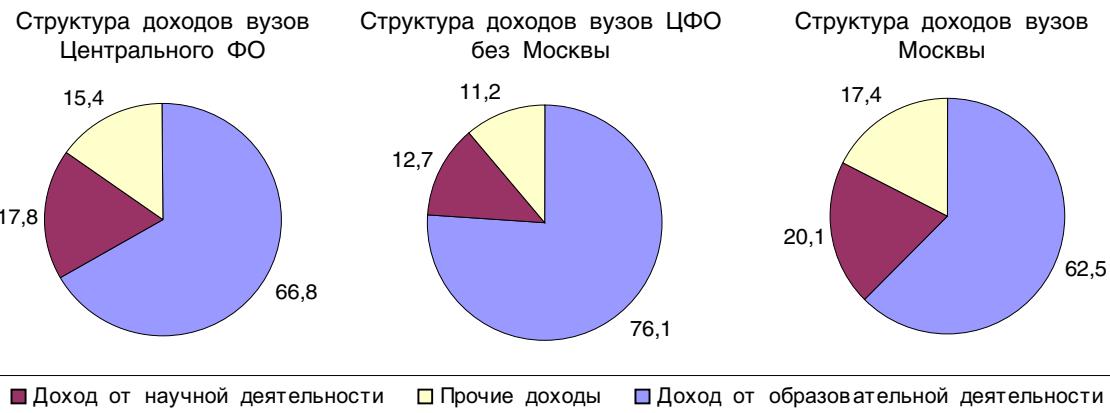
щинского государственного естественно-научного института и расположенного в области Московского физико-технического института (государственного университета). В некоторой степени это новый потенциал экономического развития региона. Значительные доходы от научных разработок получили вузы Ярославской (18 %) и Белгородской (17 %) областей. Доля доходов от прочей деятельности высших учебных заведений ЦФО составляет 15 %, в вузах Москвы — 17 %, в остальных — 11 %. Но доля доходов от научной деятельности все равно существенно ниже, для того чтобы претендовать на попадание в международные рейтинги университетов.

В структуре ведущих мировых частных университетов доходы от платы за обучение составляют около 20 %, а в государственных — еще меньше. Образовательная деятельность ведущих мировых университетов неоспорима, однако доля средств, получаемых университетами от научных исследований, составляет от 30 % [2] до 60 % [3], причем значительная часть научных исследований финансируется государством.

Прочие доходы университетов включают работы (услуги), выполняемые (оказываемые) с использованием ресурсов образовательного учреждения; внешнеэкономические доходы, а также иные поступления. Однако за счет них конкурировать с ведущими мировыми университетами или стать мощными драйверами развития регионов невозможно.

Диаграмма 1

Структура доходов вузов ЦФО в 2011 году, %



Структура доходов от образовательной деятельности вузов во всех регионах ЦФО примерно одинакова (см. таблицу 2). Больше половины доходов вузы получают за счет бюджетных средств, а львиную долю во внебюджетных доходах составляют средства, собираемые вузами с населения (80—99 %). Однако в некоторых регионах ЦФО структура этих доходов несколько отличается от средних показателей.

Так, например, в Калужской области 55 % внебюджетных средств от образовательной деятельности поступает за счет организаций (в области только один вуз Министерства образования и науки РФ — Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского). Вузы Москов-

ской области на 28 % формируют внебюджетные доходы за счет средств, поступающих от организаций, главным образом, в МФТИ (28,9 %). Также за счет средств организаций обучение студентов велось в небольших вузах области — Пущинском государственном естественно-научном институте и Московском государственном университете леса. В вузах Орловской и Смоленской областей доля организаций во внебюджетных доходах составляла почти 20 %. Но в целом внебюджетные средства — простое экстенсивное наращивание средств и дополнение бюджетов вузов. Вузы собирают деньги за обучение с населения, но еще не научились работать с организациями в области образования.

Таблица 2

Структура доходов от образовательной деятельности учреждений высшего образования Центрального федерального округа в 2011 году, %

	Бюджет	Внебюджет	Доля доходов от организаций во внебюджетных доходах	Доля доходов от населения во внебюджетных доходах	Доля прочих внебюджетных доходов
Москва	58,7	41,3	7,7	85,4	6,9
Московская область	76	24	27,9	72,1	0
Брянская область	65,9	34,1	3,8	94,3	1,9
Владимирская область	69,4	30,6	17	61,2	21,9
Ивановская область	77,4	22,6	5,2	93,1	1,8

Окончание табл. 2

	Бюджет	Внебюджет	Доля доходов от организаций во внебюджетных доходах	Доля доходов от населения во внебюджетных доходах	Доля прочих внебюджетных доходов
Тверская область	64,2	35,8	2,9	97,1	0
Калужская область	72,6	27,4	55,1	44,9	0
Костромская область	76,8	23,2	0,2	99,8	0
Орловская область	80,7	19,3	19,9	80,1	0
Рязанская область	62,9	37,1	2,4	97,6	0
Смоленская область	88,5	11,5	19	81	0
Тульская область	70,6	29,4	8,8	91,2	0
Ярославская область	75,8	24,2	4,4	93,5	2,1
Белгородская область	60,1	39,9	2	98	0
Воронежская область	64,1	35,9	6,3	93,7	0
Курская область	64,3	35,7	5,1	94,9	0
Липецкая область	83,5	16,5	8,4	91,6	0
Тамбовская область	73,5	26,5	0	92,9	7,1
ЦФО	63,2	36,8	7,9	86,6	5,5

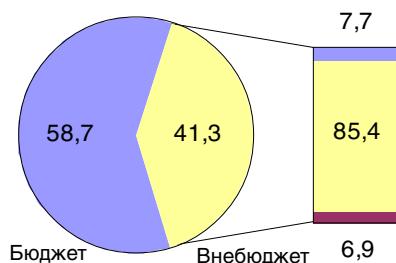
В диаграмме 2 представлена структура доходов от образовательной деятельности вузов Москвы и немосковских вузов ЦФО. Хотя доля бюджетных средств на образовательную деятельность в вузах Москвы меньше, чем в других вузах региона (58,7 против 71,1 %), разница в структуре внебюджетных доходах совсем незначительна. В Москве более 85 %,

а в регионах ЦФО без Москвы около 90 % внебюджетных доходов вузов составляли средства, получаемые от населения. Страгегия всех вузов для привлечения дополнительных доходов одинакова — сбор средств с населения, а не за счет организаций. Доля внебюджетных средств, получаемых от организаций во всех вузах ЦФО — менее 10 %.

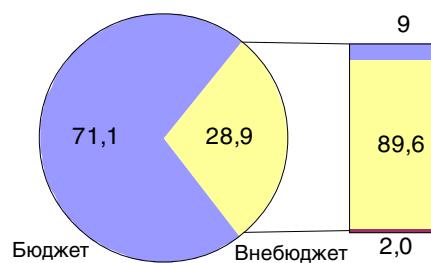
Диаграмма 2

Структура доходов от образовательной деятельности вузов ЦФО в 2011 году, %

Структура доходов от образовательной деятельности вузов ЦФО Москвы



Структура доходов от образовательной деятельности вузов ЦФО без Москвы, 2011 год



- Доходы от организаций во внебюджетных доходах
- Доходы от населения во внебюджетных доходах
- Прочие внебюджетные доходы

Соотношение бюджетной и внебюджетной составляющей доходов высших учебных заведений ЦФО — 4 : 1. В московских вузах доля внебюджетных средств чуть больше, чем в вузах других регионов округа: 23 против 14 %.

Если внебюджетные средства в доходах от образовательной деятельности в Москве составляют около 40 %, в региональных вузах — около 30 %, то в доходах от научной деятельности внебюджетные средства превалируют. За счет внебюджетных средств в московских вузах получают более 85 % доходов от научной деятельности. Это значительно больше, чем в немосковских вузах (56 %). Научную деятельность в вузах поддерживают в гораздо меньшей степени, чем собственно образование. Чем богаче регион, тем в меньшей степени считается, что есть смысл собирать ресурсы и направлять их на научные исследования. Такая стратегия прямо противоположна Шанхайской, которая предполагает кон-

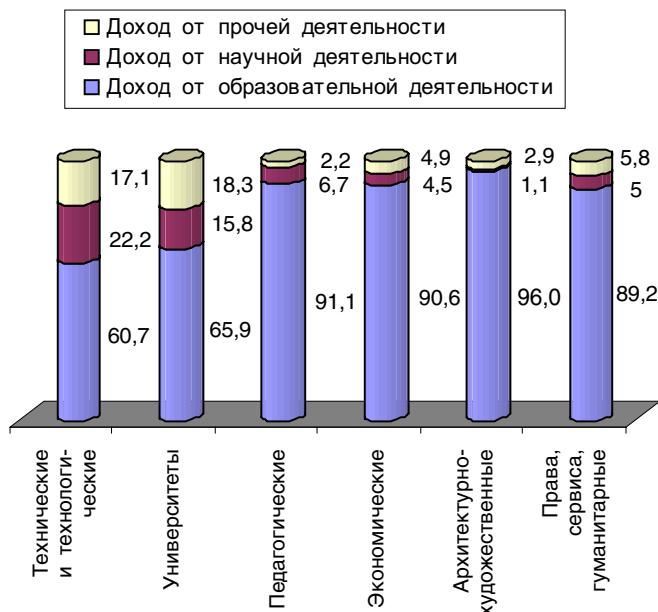
центрацию ресурсов на приоритетных направлениях. Прочие доходы в вузах ЦФО примерно поровну делятся на бюджетные и внебюджетные. Таким образом, если в образовательной деятельности вузы научились генерировать ресурсы, хотя и за счет населения, то в научной деятельности, которая и по объему для вузов гораздо менее значима, на поддержку бюджетных средств они не могут рассчитывать.

Если рассматривать высшие учебные заведения по типам в зависимости от вида реализуемых образовательных программ, то все типы вузов — технические и технологические, классические университеты, педагогические, экономические, архитектурно-художественные, гуманитарные, вузы права и сервиса — формировали свои доходы в основном за счет доходов от образовательной деятельности (диаграмма 3). Наибольшая доля доходов от научной деятельности поступала, конечно, в технические и технологические вузы независимо от места их расположения — 22 %, и основная их часть — от их внебюджетной деятельности. Немного им уступают университеты. Для этих типов вузов доходы от научных исследований и прочих доходов еще что-то значит, так как доходы от образовательной деятельности технических и технологических вузов составляли 60 % и для университетов — 66 %. Все остальные типы вузов позиционируются как образовательные учреждения, которые получают доходы в основном от образовательной деятельности (90 % и более).

Технические и технологические вузы и университеты, то есть вузы, связанные с современными секторами экономики, значительную часть доходов получают за счет внебюджетных поступлений. А в лидерах по внебюджетным средствам — экономические вузы, главным образом за счет платных студентов, так как основная часть обучается именно в этих вузах. Наименьшую долю внебюджетных

Диаграмма 3

Структура доходов вузов ЦФО по типам вузов в 2011 году, %



доходов имеют педагогические вузы (диаграмма 4).

Однако за счет внебюджетной научной деятельности только технические и технологические вузы ЦФО получают значительные доходы от общего объема поступлений на научную деятельность (84 %). В остальных типах вузов доходы от научной деятельности бюджетные средства составляют примерно одну треть доходов от этого вида деятельности, кроме архитектурно-художественных, где структура доходов от научной деятельности прямо противоположна структуре доходов технических и технологических вузах. Но следует учесть, что доля научных исследований в этих типах вузов ниже, чем в технических и технологических вузах.

Структура доходов национальных исследовательских университетов (НИУ) Центрального федерального округа иная, чем у всех вузов округа (из 29 национальных исследовательских вузов России, расположенных в Центральном федеральном округе, 11 НИУ подведомственны Министерству образования и науки России, из них только один вуз — немосковский, Белгородский государственный университет). Доля их доходов от образовательной деятельности почти на 20 % меньше, чем доля образовательных доходов по всем вузам ЦФО, а доли доходов от научной деятельности и прочих доходов больше на 6 и 13 % соответственно.

Значительное увеличение прочих доходов связано не столько с возможностью сдачи в аренду помещений и оборудования, сколько с увеличением объемов работ, выполняемых с использованием ресурсов образовательного учреждения, в том числе консалтинговых услуг с изготовлением определенной продукции (диаграмма 5).

Структура доходов от образовательной деятельности национальных исследовательских университетов тоже отличает-

Диаграмма 4
Структура бюджетных и внебюджетных доходов вузов ЦФО по типам вузов в 2011 году, %

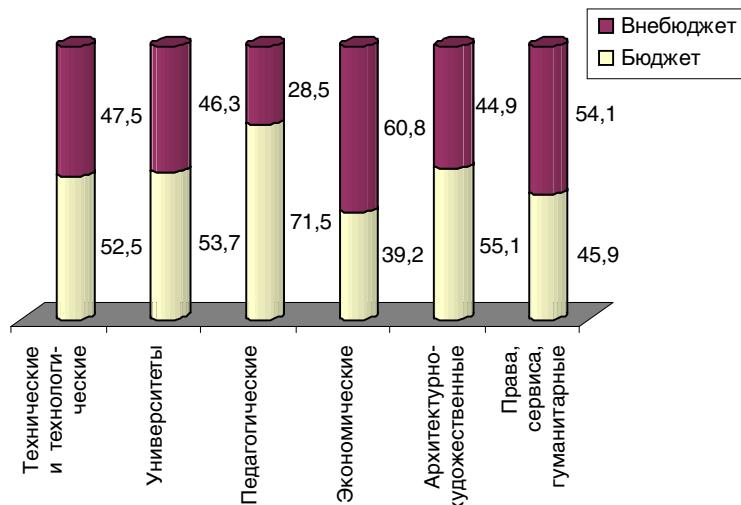
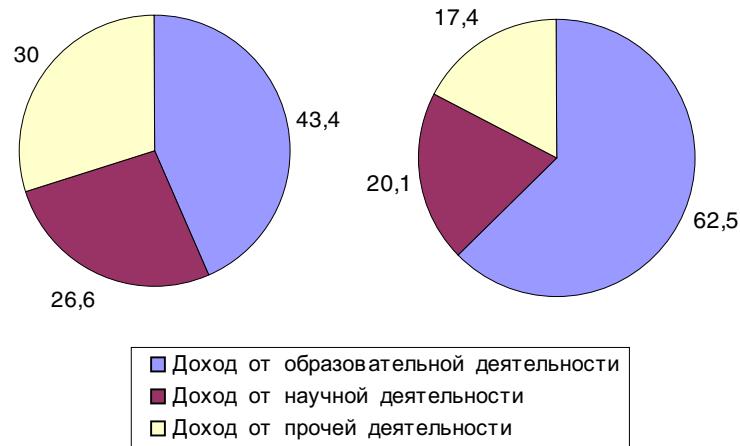


Диаграмма 5
Структура доходов НИУ и вузов ЦФО в 2011 году, %



ся от структуры доходов вузов ЦФО. Так как НИУ — одни из самых крупных и наиболее престижных вузов в России, обучение в них поддерживается государством в первую очередь. Доля бюджетных доходов в образовательной деятельности НИУ на 10 % больше, чем в вузах Москвы.

Хотя во внебюджетных доходах от об-

разовательной деятельности НИУ доля средств населения остается значительной, как и во всех вузах ЦФО, их доля в структуре несколько ниже (73 против 85 %). Предприятия и организации более охотно вкладывают свои средства в обучение в национальных исследовательских университетах. А доля прочих доходов образовательной деятельности больше почти в два раза, чем во всех вузах ЦФО (от переподготовки и повышения квалификации, платных курсов по подготовке для поступления в высшие учебные заведения; курсов по изучению иностранного языка, курсов русского языка для иностранных граждан и т. д.).

Бюджетные доходы от научной деятельности НИУ выше, чем во всех вузах Москвы (соответственно 18 и 14 %), однако этого все равно недостаточно, чтобы говорить о Шанхайской стратегии в развитии региона.

Для того чтобы университет стал ведущим в мировом масштабе, он должен иметь мощную науку, средства на фундаментальные исследования. В России серьезные средства на НИР имеют только несколько вузов, и то это лишь чуть более 10 % от их бюджета.

В доходах зарубежного исследовательского университета не менее половины бюджетных средств приходится на научные исследования.

Результаты исследования, проведенного на базе вузов ЦФО, показали инерционность экономики вузов в регионах,

проблемы при переходе к новой структуре доходов и услуг. Объединения вузов в регионах нередко настроены на лobbирование «предыдущих правил игры». Между тем эти правила изменились. Университеты не всегда успевают в развитии за регионами. Раньше сильный регион производил сильный университет, теперь эта логика работает не всегда. С другой стороны, и регионам нередко нужна «перезагрузка».

Анализ структуры доходов вузов на базе данных вузов Центрального федерального округа выявил существенные отличия по сравнению с ведущими мировыми вузами, ориентированными не только на образовательную деятельность, но и на развитие научных исследований. Снижение доли доходов от платного образования в структуре доходов вузов, увеличение их доходов от исследовательской деятельности возможны как при увеличении бюджетного финансирования, так и за счет развития собственного, в первую очередь инновационного, предпринимательства.

Кроме того, результаты анализа доходности вузов показали, что рассматривать их как единое целое в качестве субъектов экономической деятельности невозможно. Они являются абсолютно разными по своим характеристикам и направлениям деятельности. Таким вузам, рассматриваемым государством в качестве лидеров российского научно-образовательного пространства, требуется увеличение государственного финансирования программ развития и инновационных проектов.

Результаты анализа доходности вузов показали, что рассматривать их как единое целое в качестве субъектов экономической деятельности невозможно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2012: статистический сборник. — М. : Росстат, 2012.
2. Stanford Facts 2013: Research // URL: <http://facts.stanford.edu/research/>.
3. University of Copenhagen. Facts and figures, 2012. Finance and premises // URL: http://introduction.ku.dk/facts_and_figures/finance/income/.



КЛЮЧЕВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. О. КРАВЦОВ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры управления образованием
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
ak90@yandex.ru

В статье рассматривается роль гуманитарной экспертизы как одного из механизмов управления инновационной деятельностью и определяются ключевые направления развития гуманитарной экспертизы, ориентированные на повышение качества инновационной деятельности.

The paper considers the role of humanitarian expertise, as one of mechanisms of management of innovative activity and identifies the key areas of development, humanitarian expertise, focused on improving the quality of innovation.

Ключевые слова: *инновации, инновационная деятельность, гуманитарная экспертиза, гуманитарная рефлексия*

Key words: *innovations, innovative activity, humanitarian expertise, humanitarian reflection*

Развитие инновационной деятельности в отечественной системе образования и ужесточение требований к ее результативности определяют в качестве одного из приоритетных направлений модернизации системы управления инновационной деятельностью совершенствование системы ее экспертизы.

По мнению В. И. Слободчикова, это вполне естественно, так как данное средство в настоящее время оказывается максимально адекватным для квалификации, оценки, нормирования инновационных «сдвигов» в образовании на всех уровнях его организации [2].

Заказ на экспертную деятельность появляется тогда, когда происходят существенные изменения профессионально-педагогической деятельности, становление и развитие инновационной педагогической практики, и ее разработчикам необходимо ответить на несколько вопросов: «В чем сущность того нового, что делает-

ся в образовательной практике, в сравнении с прежним опытом?» и «Что необходимо сделать, чтобы создать эффект инновационного развития?»

Поэтому и качественное изменение системы образования обусловливается тем, как управление при помощи и посредством экспертизы узнает (опознает) образовательные инновации, устанавливает их содержание и особенности, понимает место и возможности влияния на систему.

Говоря об экспертизе как феномене, рассматриваемом в настоящей статье, отметим, что экспертная деятельность как особый вид человеческой деятельности относится по своим сущностным характеристикам к аналитическому и исследовательскому типу деятельности, где объектом изучения является развивающаяся и развивающаяся практика, а в качестве продукта выступает заключение об уровне развития этого объекта.

В соответствии с этим экспертную деятельность можно определить как особый вид экспертно-аналитической деятельности, требующий специальных знаний об объекте и предмете экспертизы и профессиональных умений (проектировать, анализировать, оценивать, контролировать, управлять и т. д.), результатом которой является представление мотивированного заключения.

Полноценная экспертиза возможна при наличии трех ее содержательных компонентов: если известно, что оценивается (объект экспертизы), если существуют способы оценивания (процедуры экспертизы), если выявлены исходные основания оценки (критерии экспертизы). Последний компонент оказывается в ситуации инновационных преобразований наиболее проблематичным.

Обращаясь к проблеме объекта экспертизы, отметим, что уникальность инновационного явления обусловлена сочетанием в нем самых разнообразных составляющих его элементов и условий.

Каждый инновационный опыт, предлагаемый к экспертизе, представляет собой сплав особых средств и приемов обучения, особенностей состава обучающихся, профессиональной компетентности и готовности к экспертной работе учителей, сложившихся традиций и эмоционально-психологической атмосферы образовательной организации, материально-тех-

нической и финансовой возможностей поддержки эксперимента и т. д. Эта уникальность инноваций предопределяет гибкость экспертного исследования.

В отличие от контрольно-оценочных форм изучения образовательной практики, базирующихся на использовании определенных алгоритмов и диагностических средств и сличении полученных данных с заранее задуманным эталоном, экспертиза инноваций предполагает каждый раз конструирование новых алгорит-

Наличие в инновации гуманитарного «человеческого» измерения обусловливает необходимость применения в экспертизе методологии гуманитарного познания.

мов, гибкий выбор методов и средств изучения.

В центре любой инновации находятся личности педагога и ученика, их совместная деятельность. Наличие в инновации гуманитарного «человеческого» измерения обусловливает необходимость применения в экспертизе методологии гуманитарного познания: выбор соответствующих ценностных ориентиров и принципов, средств и методов измерения.

Еще одной чертой экспертизы инноваций является наличие иной развивающей направленности. Она предназначена для поиска новых моделей образовательной практики, обнаружения и осмысливания имеющегося в них потенциала развития и, в целом, для поддержки инновационных процессов в образовании.

Таким образом, отличительными особенностями экспертизы инноваций являются:

- ✓ использование гуманитарной методологии познания;
- ✓ гибкость в применении конкретных методов и средств обучения;
- ✓ практико-ориентированный характер экспертизы;
- ✓ развивающая, поддерживающая направленность.

Анализируя с этих позиций практику экспертизования процесса и результатов инновационной деятельности, отметим, что сложившаяся практика вызывает у специалистов определенные нарекания и требует серьезной корректировки.

Так, анализируя указанную практику, Г. Н. Прозументова отмечает, что «в процессе экспертизы происходит формирование специалистами “независимых” мнений по предмету экспертизы. При этом происходит “сакрализация” процесса, экспертиза превращается в таинство избранных и посвященных, своего рода “шаманство”. Поэтому невозможно понять не только то, на каких основаниях осуществляется экспертиза, но и то, почему сделаны именно такие выводы и получены именно такие результаты экспертизы.

Понятно, что организация экспертизы по такому сценарию вообще не направлена на то, чтобы проявить особенности личной инициативы, качество инновационной деятельности, проблемы. Человеку, субъекту инициативы просто объявляют результат экспертизы. В этой связи можно сказать, что такая организация экспертизы не выполняет задачи гуманитарного управления: она не «работает» с образовательными инновациями. И такую организацию экспертизы можно назвать закрытым экспертным действием» [4, с. 11—12].

Как уже указывалось выше, закрытая экспертиза, сложившиеся формы ее организации многими учеными подвергаются сегодня критике.

Конечно, способы и условия усовершенствования экспертизы предлагаются разные: усовершенствование процедур экспертной работы и ее профессионализация [5, с. 51—62], ограничение области применения [3]; гуманитаризация ее содержания и процедур [1; 6]. Именно последнее направление кажется нам особенно важным в контексте гуманитарного управления инновациями.

Обращаясь к проблеме гуманитаризации экспертной деятельности, отметим, что она, по нашему мнению, не может быть эффективно решена за счет каких-либо частичных изменений в экспертных процедурах.

На наш взгляд, речь должна идти о концептуальных изменениях, смысл которых заключается в переходе от *закрытой технократической* (ее мы характеризовали выше) экспертизы к *открытой гуманитарной*.

Гуманитарная экспертиза, по определению С. Л. Братченко, — «это особый, гуманитарный по своей методологии и гуманистический по своим ценностям, способ познания педагогической реальности с целью выявления и осмысливания гуманитарно-гуманистических аспектов (человеческого измерения) конкретных образовательных ситуаций, а также спо-

соб поиска и актуализации потенциалов их реальной гуманизации» [1, с. 19].

Основу гуманитарной экспертизы составляет гуманитарная рефлексия, задача которой — определить, насколько условия рассматриваемого явления (проекта, реальной ситуации, перспектив развития и т. д.) способствуют сохранению и созданию ценностей, поддерживающих, а не разрушающих органическую со-размерность человека и мира.

Принципиальная особенность гуманитарного подхода — признание сложности, противоречивости, неисчерпаемости и постоянной изменчивости человеческого в человеке.

Это полная противоположность естественнонаучной парадигме, которой свойственна, как говорит С. Л. Братченко, «когнитивная простота», представления о том, что человек и мир — рациональны, детерминированы, конечны и потому — полностью познаваемы рациональным путем [1, с. 30]. В отличие от «научного» гуманитарное знание всегда «неокончательное», всегда открытое и требующее развития.

Исходя из такого понимания гуманитарной экспертизы, отметим, что первым важным фактором гуманитаризации экспертной деятельности является ценностно-смысловое и профессионально-деятельностное самоопределение эксперта как субъекта экспертизы.

По мнению В. И. Слободчикова [2], как всякая деятельность, экспертная деятельность может иметь следующие типы целеполагания:

✓ оценка степени соответствия рассматриваемых материалов некоторым нормативным моделям либо существующим требованиям или традициям;

✓ оценка деятельности проектировщиков по проработке инновационного проекта, приращению их профессионального

Принципиальная особенность гуманитарного подхода — признание сложности, противоречивости, неисчерпаемости и постоянной изменчивости человеческого в человеке.

мастерства, а также оценка деятельности по реализации (степени реализации) проекта;

✓ понимание авторского замысла, исходной проектной идеи, выявление ее мировоззренческого контекста, целевых ориентаций проекта и его ценностно-смысловых оснований.

Этим трем типам целеполагания соответствуют три модели экспертной деятельности:

✓ **нормоконтролирующая экспертиза**: сравнение характеристик предмета экспертизы с имеющимися у эксперта объективными критериальными требованиями;

✓ **квалифицирующая (интерпретирующая) экспертиза**: идентификация осуществляющейся инновационной практики, ее интерпретации в актуальном социокультурном и образовательном контексте, определении следствий реализации и перспектив развития;

✓ **понимающая экспертиза**: дооформление, доведение до уровня транслируемости. При этом решающее значение приобретает помочь автору в самовыражении, становлении собственного уникального опыта. В результате эксперту необходимо сделать реконструкцию замысла практика, а иногда и его исходной идеи.

Поясняя указанную типологию, отметим, что в рамках управления развитием образования выделяются два подхода к экспертизе инноваций.

В основе первого подхода лежит предварительное, «априорное» предположение об устройстве чего-либо вообще, а затем эти пред-

Экспертиза становится своего рода организатором инновационных поисков, проводимых в изменяющемся образовании.

ставления используются в качестве оснований для выработки общих критериив оценки того или иного образовательного проекта.

Представителями данного подхода в образовании являются сторонники мыследеятельностного принципа Н. Г. Алексеев, О. С. Анисимов, Б. В. Пальчевский, В. И. Слободчиков.

Второй подход характеризуется тем, что в его основе лежат герменевтические процедуры ситуационного анализа и интерпретации. Представители этого подхода — М. А. Гусаковский, А. А. Полонников.

В ходе понимающей экспертизы инноваций осуществляются изучение, осмысление, понимание и развитие наиболее перспективных педагогических инноваций.

Экспертиза становится своего рода организатором инновационных поисков, проводимых в изменяющемся образовании. Определение потенциала развития, перспективности отдельных инновационных явлений и фактов, их поддержка и стимулирование образуют тот специфический ракурс, который и отличает экспертизу от других способов изучения образовательной реальности.

Таким образом, если инновационное образование составляет объект экспертизы, то в качестве ее основного предмета выступает потенциал развития, заложенный в инновационных явлениях изменяющегося образования.

Развивающая функция экспертизы является системообразующей, что означает следующее: в ходе экспертизы проводится не только исследование того или иного объекта, но и осуществляется осмысление и поддержка перспектив его дальнейшего развития. При этом необходимо отметить, что развитие получает не только сам по себе инновационный проект — участие в экспертных процедурах служит мощным импульсом для профессионального развития всех его участников.

Таким образом, первое направление гуманитаризации экспертизы — переход от нормоконтролирующей к понимающей экспертизе.

Вторым важным направлением модернизации экспертизы инновационной деятельности, по нашему мнению, является переход от закрытой к открытой модели экспертной деятельности.

Сравнительный анализ разных подхо-

дов (традиционного и инновационного) к организации экспертизы позволяет сформировать представление о закрытом и

открытом экспертном действии, которое можно представить в виде следующей таблицы:

Особенности организации экспертизы

№ п/п	Закрытое экспертное действие	Открытое экспертное действие
1	Отбор специалистов для проведения экспертизы	Формирование субъекта проведения экспертизы
2	Допущение частного мнения в качестве ценностного основания экспертизы	Разработка ценностных оснований, подхода и процедур проведения экспертизы
3	Сакрализация экспертных действий и процедур в процессе проведения экспертизы	Позиционирование, автономизация и суверенизация экспертных действий
4	Формирование независимых экспертных мнений	Рефлексия, оценка организации экспертизы и содержания экспертной деятельности
5	Авторитет частного мнения: приписывание ему статуса истинного, объективного суждения	Объективизация результатов и процедур экспертной деятельности

Принципиальная разница между этиими действиями заключается в том, что в открытой экспертизе формируется сам субъект ее проведения, допускается влияние как экспертов, так и претендентов на выработку оснований, критерииев, показателей, процедуры экспертизы.

Открытая экспертиза в результате имеет не просто фиксацию соответствия или несоответствия имеющимся требованиям инновационного продукта или процесса, но еще и влияние на изменение практики образования и управления образованием, появление новых управлческих механизмов.

Именно в процессе проведения открытой экспертизы нарабатываются и реализуются механизмы управления образовательными инновациями, позволяющие реализовать ключевые принципы гуманитарной экспертизы:

- ✓ открытость и публичность действий и решений;
- ✓ направленность экспертных действий, мнений и суждений на дальнейшее продвижение и развитие инноваций и эксперимента;
- ✓ единство нормативно-методологического обеспечения экспертной работы;
- ✓ независимость участников экспер-

ного процесса, их заинтересованность в получении объективных результатов;

- ✓ обоснованность экспертных оценок;
- ✓ объективность принимаемых заключений по результатам экспертизы.

Третьим направлением изменений является переход от *субъект-объектного* к *субъект-субъектному* подходу к организации процедуры экспертизы.

Речь здесь в первую очередь идет о том, чтобы экспертизу инновационного проекта на всех его стадиях осуществляла одна экспертная команда.

Только в этом случае проведение экспертизы образовательных проектов инновационного содержания полезно для разработчиков на различных стадиях работы над проектом:

- ✓ в начале — разнообразие экспертных суждений может подсказать верный ход проекта;
- ✓ в процессе работы — автору необходимо сверить свое видение дальнейшего развития проекта с внешними оценками;
- ✓ по окончании — полезна как рефлексия авторов, так и оценка независимых экспертов.

С другой стороны, для проявления инновационного содержания образователь-

ных проектов необходимо непосредственное участие в экспертизе их авторов. Это обеспечивает их вхождение в инновационную ситуацию, когда они включаются в новые для себя действия по проекту — обсуждение, убеждение, обоснование, определение критериев, признаков инновационности своего проекта.

В контексте проблематики организации экспертизы открытость как признак инновационного содержания образовательных проектов означает соорганизацию в экспертизе разных позиций — практиков, теоретиков, самих разработчиков. Открытость экспертизы проявляется в ее образовательном, развивающем содержании как для авторов проектов, так и для всех участников экспертизы.

Экспертизу инноваций целесообразно проводить по двум направлениям: предметному и деятельностному.

Специалисты по предметному направ-

лению должны обладать опытом и авторитетом в заявленном направлении инновации, а специалист по деятельностному направлению — опытом анализа деятельности, выявления средств и целей инновационной работы. Назначение экспертов желательно согласовывать с экспертным советом и с авторами инноваций.

В заключение отметим, что, по нашему мнению, использование указанных выше оснований не только позволит превратить экспертизу инновационной деятельности в механизм, который даст возможность представить суть системных изменений образования под влиянием инноваций, охарактеризовать инновации как потенциал и ресурс образования, определить пути и условия становления инновационного сектора образования, но и стать инструментом реального совершенствования инновационной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братченко, С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования / С. Л. Братченко. — М. : Смысл, 1999. — 137 с.
2. Игнатьева, Г. А. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов / Г. А. Игнатьева, В. И. Слободчиков // URL: http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/fgos/21_04_2011/2104_slobodch.doc.
3. Леонтьев, Д. А. Экзистенциальные основания экспертной деятельности / Д. А. Леонтьев // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2006. — С. 45—50.
4. Прозументова, Г. Н. Экспертиза образовательных инноваций в практике гуманитарного управления / Г. Н. Прозументова // Экспертиза образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прозументовой. — Томск : ТГУ, 2007. — С. 5—18.
5. Сафуанов, И. И. Гуманитарная экспертология: актуальные проблемы и перспективы / И. И. Сафуанов // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2006. — С. 51—62.
6. Тульчинский, Г. Л. Гуманитарная экспертиза как социальная технология / Г. Л. Тульчинский // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2006. — С. 10—29.



НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОТРАСЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

В. А. ГОРСКИЙ,
доктор педагогических наук,
профессор, заведующий отделом неформального
образования ГНИУ Институт содержания
и методов обучения РАО (Москва)
goriskiy_va@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые особенности современного состояния и тенденции развития качественно нового социально-педагогического явления «неформальное образование детей».

This article discusses some of the features of the modern State and development trends of qualitatively new socio-pedagogical phenomenon of «informal education of children».

Ключевые слова: *неформальное образование детей, содержание, формы и методы, перспективы развития*

Key words: *informal education of children, contents, forms and methods, development prospects*

Современное неустойчивое социально-экономическое развитие делает особенно острой проблему непрерывного образования человека как субъекта продуктивно-познавательной и преобразующей творческой активности.

В последние годы наряду с изменениями в организации основного, формального и профессионального образования происходят существенные изменения и в сфере неформального образования за пределами учебной программы общеобразовательной школы.

В исследованиях отечественных специалистов (В. В. Абраухова, В. А. Богояврова, Е. Н. Васильева, Л. В. Жукова, В. Н. Иванченко и др.) установлено, что содержание современного неформального образования отражает насущные интересы и образовательные потребности семьи, детей, и поэтому оно актуально, гуманно и демократично по своей природе.

Результаты исследований, проводимых специалистами кафедры моделирования социальных процессов Ростовского (Юж-

ного) государственного университета (профессор Л. В. Тарасенко), Ростовского областного института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (доцент В. Н. Иванченко), отдела неформального образования ИСМО РАО (профессор В. А. Горский), показали наличие социальной и психологической несовместимости понятий «стандартизация образования» и «качество образования».

В современных условиях социально-экономического развития и становления гражданского общества складывается новая нетрадиционная модель образовательной деятельности, более полно отражающая изменения, происходящие в развитии информационного общества, названная ЮНЕСКО системой неформального образования детей.

Сфера современного неформального образования — это качественно новое явление в социальной и образовательной практике, имеющее свое содержание, базирующееся на собственных принципах,

выполняющее определенные функции и по-новому решающее старые задачи.

В основе современной концепции неформального образования лежит гуманистическая теория образования, выводимая из теории личности А. Маслоу и С. Роджерса, согласно которой важнейшим принципом образования становится выявление и развитие внутреннего «я» каждого индивида и создание условий для его самопознания и самореализации.

Существенное влияние на понимание сущности содержания, форм и методов современного неформального образования оказали идея Н. Бора (дополнительность в науке и образовании), теорема неполноты К. Геделя, теория развития сложных систем И. Пригожина, идеи о непредсказуемости траектории познания А. А. Ляпунова, непрерывности образования К. Мацууро.

В обществе, основанном на знании, объем информации постоянно увеличивается. Знание становится ресурсом и результатом совместной продуктивно-познавательной деятельности всех субъектов образования. В новых условиях возрастает социально-экономическая независимость личности, расширяется функциональное сотрудничество обучающих и обучающихся.

Воспитание и развитие личностных качеств обучающегося становится приоритетом в образовании индивида и гарантией его конкурентных преимуществ на рынке труда.

Воспитание и развитие личностных качеств обучающегося становится приоритетом в образовании индивида и гарантией его конкурентных преимуществ на рынке труда.

Анализ опыта организации неформального образования детей позволил выявить своеобразие решаемых педагогических задач:

✓ мотивация развития личного творческого потенциала обучающегося;

✓ переход от изучения узко предметных программ на качественно новый уровень познания и понимания явлений природы, событий, фактов в их единстве и неразрывности;

✓ освоение опыта продуктивно-познавательной деятельности на основе самообучения и саморазвития природных задатков и способностей.

Анализ истории становления неформального образования показывает, что развитие данного феномена в нашей стране идет в основном не «сверху» — от теоретической концепции и программ ее реализации, а «снизу» — от самой динамично меняющейся жизни и меняющихся познавательных потребностей людей.

Становление системы неформального образования сопровождается рядом противоречий и трудностей (отсутствие системы четких понятий, требования максимальной индивидуализации обучения в совокупности с групповым характером занятий, негативное отношение населения к платным образовательным услугам, тенденция к чрезмерной институционализации в совокупности с неплановым характером неформального образования).

Несмотря на многообразие содержания и форм организации неформального образования детей оно имеет ряд основных общих признаков:

✓ отсутствие классно-урочной системы, единого режима дня;

✓ гибкое расписание занятий и примерные учебные программы;

✓ pragmatический подход к отбору объектов продуктивно-познавательной деятельности и долевое участие родителей в ее обеспечении и финансировании;

✓ роль педагога как посредника между учениками и разнообразными источниками интересующей их информации;

✓ высокая степень «гибкости» в выборе содержания, форм, методов, времени и места проведения занятий;

✓ открытость содержания неформального образования за рамками учебного предмета или образовательной области, расширяющееся до вовлечения обучающихся в активную социальную жизнь общества.

Опыт показывает, что распространенным видом неформального образования в последние годы являются обучающие сети, кружки, студии, научные общества, очные и заочные конкурсы, состязания, олимпиады, семинары, конференции и т. д.

Сети неформального обучения, организуемые внешкольными учреждениями, вузами, СМИ или частными лицами, представляют собой группы людей, которые обмениваются идеями, знаниями, информацией, опытом решения организационно-хозяйственных проблем. Они могут функционировать в рамках любой организации, в клубах, парках, библиотеках или создаваться отдельными людьми по месту жительства обучающихся. В обучающих сетях педагоги-организаторы выполняют стимулирующую роль, участники учатся друг у друга в неформальной обстановке.

Перспективы развития сферы неформального образования связаны с дальнейшей институционализацией и превращением его в самостоятельную часть общей системы непрерывного образования, обладающую уникальными социализирующими возможностями в обеспечении непрерывного социального, профессионального и личностного развития и самоопределения человека.

Анализ современного состояния сферы дополнительного образования детей и уже сложившиеся тенденции происходящих изменений помогают увидеть некоторые аспекты перспективных направлений ее развития.

Научно-методический аспект:

✓ формирование интереса учащихся к методам познания (анализ и синтез, систематизация и обобщение и др.) и науке в целом, к активной инновационной, продуктивно-познавательной деятельности на

основе развития познавательной инициативы, личных задатков, способностей, коммуникативных умений в процессе освоения универсальных учебных действий и свободного обмена опытом продуктивно-познавательной деятельности;

✓ переход от изучения узко предметных программ к изучению явлений, событий, объектов, фактов на основе индивидуализированного подхода к образованию и самообразованию на полненном многообразием,

открытого, постоянно расширяющегося пространства культуры, обеспечивающего полноту и целостность образования;

✓ освоение образовательных технологий учебно-исследовательской и проектной деятельности на основе выявления и развития природных задатков, способностей обучающихся и создания тематики учебно-исследовательской и проектной деятельности, отражающей глобальные проблемы устойчивого развития человеческой цивилизации и конкретные учебные, производственные и бытовые задачи;

✓ обновление содержания дополнительного образования и средств психолого-педагогической поддержки участников образовательного процесса в соответствии с задачами развития гражданского общества, интересами детей и потребностями семей, изменениями технологического и социального уклада;

✓ формирование нравственного мировоззрения и этического поведения на основе социально значимого целеполагания молодого поколения — рассмотрения своей персональной социально-профессиональной карьеры в контексте деятельности, направленной на социально-культурное развитие своей страны, обеспечение высокого уровня качества жизни в стране, усиление обороноспособности и международного престижа России;

✓ установление критериев и показателей оценки достижений обучающихся с

Распространенным видом неформального образования в последние годы являются обучающие сети, кружки, студии, научные общества, очные и заочные конкурсы, состязания, олимпиады, семинары, конференции и т. д.

учетом данных результатов международных исследований (PISA, TIMS, 2009 Results: What Students Know and Can Do).

Организационно-управленческий аспект:

✓ обеспечение успешной социализации обучающихся, их подготовка к эффективному функционированию в современной социальной среде и активному позитивному преобразованию этой среды по укреплению общественной морали, усилению толерантности, формированию атмосферы социального партнерства;

✓ разработка и внедрение моделей сетевого взаимодействия организаций различного уровня и ведомственной принадлежности в оказании услуг дополнительного образования (музеи и научные общества, мемориальные центры, индустрия физической культуры, спорта, туризма, высшего и специального профессионального образования и др.) на основе социального партнерства всех субъектов образовательного пространства, вовлечение дополнительных поставщиков образовательных услуг, в том числе частных организаций, индивидуальных предпринимателей, волонтеров, студенчества, родительской общественности и возможностей разнообразных научных обществ, специализированных сайтов сети Интернет, СМИ как единой культурной среды и основной системы профессиональной ориентации и мотивации подростков и молодежи к участию в инновационной дея-

тельности в сфере высоких технологий и промышленного производства, как составляющей национальной системы подготовки к службе в рядах вооруженных сил.

Социально-экономический аспект:

✓ создание механизма финансовой поддержки права детей на участие в программах дополнительного образования независимо от места проживания, социально-экономического положения семьи и состояния здоровья;

✓ нормативно-правовое обеспечение дополнительного образования на основе расширения его негосударственного сектора и использования механизмов налогового стимулирования для развития негосударственных организаций, реализующих программы дополнительного образования на основе понимания сферы дополнительного образования как сферы эффективных инвестиций и инноваций, как нового сектора экономики, формирование федерального фонда персонифицированного финансирования программ дополнительного образования за счет средств федерального бюджета в соответствии с требованиями указа Президента РФ от 07.05.2012 г. № 599.

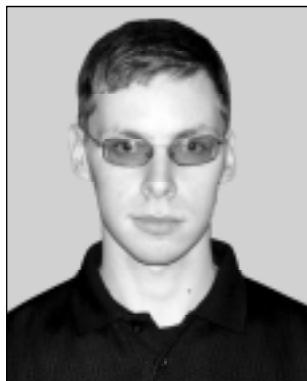
При этом формальное образование можно рассматривать как систему государственных стандартов, а неформальное — как систему совершенствования образовательных стандартов и приведения их в соответствие постоянно изменяющемуся уровню знания и практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраухова, В. В. Формирование творческой направленности личности в учреждениях дополнительного образования : монография / В. В. Абраухова. — Ростов н/Д, 2011.
- 2 Боговарова, В. А. Социально-педагогическая деятельность региональной системы учреждений дополнительного образования детей : дис. ... докт. пед. наук / В. А. Боговарова. — Казань, 2003.
3. Васильева, Е. Н. Социально-культурный потенциал дополнительного образования в становлении профессиональной культуры педагога : дис. ... канд. соц. наук / Е. Н. Васильева. — Ростов н/Д, 2004.
4. Горский, В. А. Живое образование : монография / В. А. Горский. — М., 2007.
5. Жукова, Л. В. Дополнительное профессиональное образование: становление нового социального института : дис. ... докт. соц. наук. / Л. В. Жукова. — Ростов н/Д, 2001.

6. Научные основы взаимодействия и преемственности формального, неформального и внеформального образования : монография / под ред. М. В. Рыжакова, В. А. Горского, Г. Ф. Суворовой. — Уфа : Изд-во ИРО РБ, 2012.

7. Учебно-исследовательская и проектная деятельность учащихся как форма интеграции содержания формального и неформального образования : сб. / под ред. В. А. Горского, Л. М. Михеевой, Г. Ф. Суворовой. — Уфа : Изд-во ИРО РБ, 2013.



ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ КОМПЕТЕНЦИЙ, ВОСТРЕБОВАННЫХ НА РЫНКЕ ТРУДА: ПРОБЛЕМНЫЙ АНАЛИЗ

М. А. ГОЛОВЧИН,
кандидат экономических наук,
научный сотрудник Института социально-экономического
развития территорий РАН (Вологда)
mag82@mail.ru

Статья посвящена проблеме соответствия компетенций, формируемых в учреждениях профессионального образования, требованиям современной экономики. В исследовании на материалах экспериментального опроса, проведенного среди работников образовательных учреждений Вологодской области, представлен анализ качественных характеристик студентов техникумов, колледжей и вузов региона, а также влияющих факторов.

The article deals with the appropriate competences formed in vocational education, the requirements of the modern economy. In a study on materials expert survey conducted among employees of educational institutions of the Vologda region, provided analysis of the qualitative characteristics of students of technical schools, colleges and universities in the region, as well as the factors influencing them.

Ключевые слова: компетенции, профессиональное образование, рынок труда

Key words: competence, professional education, the labor market

Одной из важных тенденций развития системы профессионального образования в Российской Федерации является рост его формальных показателей. За 1990—2012 годы количество учреждений среднего профессионального образования выросло на 15 %, высшего профессионального — более чем в два раза. В то же время численность студентов этих организаций увеличилась в 1,6 раза (с 5 до 8,1 млн человек). По общей доле лиц со средним профессиональным обра-

зованием Россия превосходит все развитые страны мира, а по доле лиц с высшим и послевузовским образованием уступает только США, Норвегии и Нидерландам [9].

Таким образом, в нашей стране за последние несколько лет был накоплен значительный кадровый потенциал для формирования конкурентоспособной экономики, базирующейся на интеллекте, знаниях и инновациях. Для создания такого типа экономики необходимо нали-

чие эффективной системы образования, которая должна быть гибкой и отвечать современным экономическим реалиям [11, с. 27]. Однако на пути этого движения стоит ряд препятствий. Прежде всего обращает на себя внимание недоверие субъектов экономики к деятельности по подготовке кадров в сфере профессионального образования. Одной из весомых причин этого недоверия является несоответствие уровня компетенций (знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной и социальной деятельности) выпускников образовательных учреждений потребностям работодателей. Согласно данным опроса НИУ ВШЭ, в 2013 году руководители российских предприятий и компаний оценивали знания и навыки выпускников вузов, техникумов и колледжей на «тройку с плюсом» (3,5–3,7 балла по пятибалльной шкале в зависимости от уровня обучения) [6].

Проблема столь низких знаний и умений молодых специалистов актуальна как на федеральном уровне, так и для отдельных регионов, что можно проследить на примере Вологодской области. Так, согласно данным опроса, проведенного Институтом социально-экономического развития РАН среди руководителей предприятий промышленности Вологодской области во II квартале 2013 года (общая выборка опроса — 88 человек), большая часть руководителей предприятий промышленности региона оценили профобразования как

Проблема низких знаний и умений молодых специалистов актуальна как на федеральном уровне, так и для отдельных регионов, что можно проследить на примере Вологодской области.

недостаточно. В отношении учащихся училищ и лицеев подобным образом выразились 49 % руководителей, в отношении учащихся техникумов и колледжей — 54 %, в отношении студентов вузов — 55 % [2, с. 47].

Подобная ситуация в субъектах Российской Федерации во многом складывается из-за того, что на этапе вхождения экономики в инновационную фазу разви-

тия растет спрос на творчество, креативность, умение решать нестандартные практические задачи в условиях конкурентной среды [11, с. 27].

Согласно данным исследования «Приоритеты современного работодателя», проведенного НИУ ВШЭ в 2005 году*, руководители российских предприятий среди качеств, определяющих карьерный рост сотрудника, выделяли предпринимчивость, энергичность (48 %), работоспособность (46 %) и склонность к риску (36 %). Важность таких качеств, как ответственность, интеллигентность, справедливость, оценили лишь 6 % работодателей [1, с. 40].

Подобные оценки подтверждают и результаты более поздних исследований. Согласно данным экспертного интервью, проведенного НИУ ВШЭ в мае — сентябре 2011 года среди руководителей российских компаний**, для работодателей на первый план выходят не уже сформированные навыки, а способности, связанные с мотивацией, личностными характеристиками и раскрытием внутреннего потенциала выпускников учебных заведений, такие как:

- ✓ ориентация на высокое качество работы (4,9 балла по 5-балльной шкале);
- ✓ нацеленность на результат, упорство в достижении целей (4,8 балла);
- ✓ готовность к самообразованию (4,7 балла);
- ✓ адаптивность и креативность (4,6 балла);
- ✓ лидерство и инициативность (4,5 балла).

Несколько меньше интересует работодателей наличие у работников объективных знаний по праву (4,1 балла), этических норм (4 балла), иностранных язы-

* В ходе исследования было опрошено 516 руководителей предприятий различных сфер экономики и форм собственности. Выборка целевая с учетом типа предприятия.

** В исследовании приняли участие 62 руководителя организаций в сфере производства (продажи) товаров и услуг, финансов, интернет-технологий, рекламы, недвижимости, фармакологии, консалтинга, научной деятельности и кадровых агентств.

ков (4,3 балла), усидчивость и внимательность (4,2 балла) [7, с. 20].

В то же время традиционная форма подготовки специалистов в большинстве образовательных организаций не способствует формированию образа конкурентоспособного специалиста XXI века. Подобное несоответствие свидетельствует о необходимости пересмотра некоторых подходов к ведению образовательного процесса. В условиях инновационной экономики необходимо обучать не только конкретной профессии, но и карьерному успеху [11, с. 28]. Так, одной из главных задач, поставленных в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 год является изменение образовательных программ профессионального образования в соответствии с потребностями развития экономики [3]. Данная задача требует более конкретных научных обобщений.

Ниже приведены результаты исследования, проведенного Институтом социально-экономического развития территорий РАН с целью определения приоритетов работодателей в отношении профессиональных компетенций молодых специалистов и их сравнения с текущим уровнем развития знаний, умений, навыков, психологических особенностей студентов, обучающихся в учреждениях профессионального образования Вологодской области. Информационной базой исследования послужили данные экспернского опроса, осуществленного в I квартале 2014 года в рамках мониторинга проблем повышения эффективности и качества услуг в сфере среднего и высшего профессионального образования в Северо-Западном федеральном округе. Мониторинг проводился Санкт-Петербургским государственным университетом в целях реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

В качестве экспертов в исследовании были отобраны работники шести вузов Вологодской области и семи образовательных организаций среднего профессио-

нального образования. В ходе исследования были опрошены 147 человек, из них 84 работника учреждений высшего и 63 — среднего профессионального образования; 34 человека занимают руководящие, 113 — преподавательские должности.

Данные экспертного опроса позволяют говорить о том, что набор компетенций у студентов техникумов и вузов отличается от того, который необходим для успешного карьерного роста в организациях и предприятиях. Эксперты высоко оценивают полученные студентами во время обучения профессиональные знания (96 %) и умения (86 %) по специальности (см. таблицу на с. 34). Менее ценится умение применять накопленные знания в профессиональной деятельности (71 %). Обращает на себя внимание тот факт, что только 17 % преподавателей считают, что у учащейся молодежи в полной мере развиты простейшие функциональные навыки (планирование своей деятельности, быстрое принятие решений, умение работать в команде, саморазвитие и др.), наиболее востребованные работодателями. 10 % преподавателей вузов считают, что функциональные навыки у их подопечных присутствуют лишь частично.

Результаты опроса позволяют говорить о том, что у студентов не в полной мере развиты не только компетенции, но и большинство необходимых для профессиональной самореализации личностных качеств. По мнению большинства экспертов (75 %), учащаяся молодежь обладает способностью воспринимать и усваивать знания, умения и навыки. Креативностью же (стремлением к творчеству, творческому восприятию мира), которая необходима работнику в условиях формирования инновационной экономики, экономики знаний, владеют далеко не все студенты. Так, 35 % преподавателей (36 % — в вузах и 34 % — в техникумах и колледжах) считают, что креативно-

результаты опроса позволяют говорить о том, что у студентов не в полной мере развиты не только компетенции, но и большинство необходимых для профессиональной самореализации личностных качеств.

Оценка степени развития у студентов необходимых компетенций, знаний и умений (в % от числа опрошенных)

Компетенции	Развиты в полной мере	Скорее развиты	Развиты лишь наполовину	Скорее не развиты	Не развиты
Профессиональные знания по полученной специальности	24,7	69,9	4,1	1,4	—
Профессиональные умения по полученной специальности	20	65,5	9,7	4,8	—
Социальные компетенции, личностные качества	16,7	62,5	20,1	0,7	—
Профессиональные навыки (способность применять знания и умения)	18,6	52,4	24,1	4,1	0,7
Функциональные навыки	16,7	52,8	22,9	6,9	0,7
Широта кругозора	7,6	51,7	36,6	3,4	0,7
Большой словарный запас	7,7	38,5	42,7	9,8	1,4

стью обладает только половина студентов, обучающихся в организациях профессионального образования. При этом высокий уровень развития творческих способностей у студентов отмечает 29 % педагогов факультетов исторического и психологического профиля и лишь 10 % — экономического.

Нельзя не отметить достаточно сильную связь между наличием у студентов необходимых для рынка труда компетенций и уровнем развития инноваций в учебном заведении. Так, среди преподавателей, которые считают, что креативностью как личностным качеством обладает большинство обучаемых ими студентов, 75 % высоко оценивают качество развития инновационной структуры (эффективная работа технопарков, бизнес-инкубаторов и т. п.) в своей образовательной организации. О значительном уровне развития аналитических навыков своих подопечных говорят 86 % работников вузов и колледжей, где создана развитая структура малых инновационных предприятий и технопарков. Это свидетельствует о том, что научно-исследовательская активность студентов во многом зависит от той среды, в которой находится учащаяся молодежь.

Однако инновационная инфраструктура в системе профессионального образования региона есть далеко не везде. Так,

отсутствие материально-технических условий (помещений, оборудования и т. д.) для проведения научных исследований является серьезной проблемой для организаций среднего профессионального образования. 17 % экспертов, работающих в техникумах и колледжах, считают текущее состояние материальных ресурсов в их учебных заведениях неудовлетворительным. Удельный вес работников вузов, дающих подобные оценки, в 1,5 раза меньше (12 %).

Недостаточно высокий уровень развития малых инновационных предприятий, бизнес-инкубаторов, технопарков в вузах и колледжах отчасти объясняется тем, что ряд образовательных организаций (особенно гуманитарной направленности) не связывает свою текущую деятельность с функционированием данных структур. Так, удельный вес положительных характеристик уровня развития инновационной структуры заметно больше в образовательных учреждениях экономической, чем педагогической направленности (74 против 0 %). В то же время недостаточный уровень развития инновационной инфраструктуры сводит на нет возможности проведения в образовательных организациях научных исследований на высоком экспериментальном уровне, затрудняет процесс привлечения учащейся молодежи в науку.

На процесс формирования необходимых экономике компетенций оказывает влияние не только состояние материально-ресурсного обеспечения научно-образовательного процесса, но и качество набора студентов в организации профессионального образования. По результатам приемной кампании 2013 года в большинство вологодских вузов имели возможность попасть выпускники школ с достаточно низкими образовательными результатами. Среднее значение проходного балла ЕГЭ в государственные вузы Вологодской области не превышало 37 (что в эквивалентном отношении ниже «тройки»). Особую настороженность вызывает тот факт, что за последние четыре года этот минимальный пропускной порог значительно снизился: в Вологодском государственном университете — на 19 пп., в Череповецком государственном университете — на 17 пп., в Вологодском государственном педагогическом университете и Вологодской государственной молочно-хозяйственной академии — на 16 пп. В 2013 году средний балл ЕГЭ поступивших в вузы Вологодской области (40 баллов) уступал крупным столичным вузам — Московскому физико-математическому университету и Московскому государственному институту международных отношений в 1,8 и 1,9 раза соответственно [2, с. 45].

Таким образом, в организации профессионального образования региона попадают школьники с низкими образовательными результатами, отсутствием положительной мотивации к обучению и реализации себя на рынке труда как квалифицированного специалиста. 31 % экспертов в качестве основного мотива поступления студентов в учебные заведения области выделяют получение диплома об образовании по любой специальности. В данном случае студенту важно лишь наличие соответствующего документа. Однако такая картина распространена далеко не везде. Более благоприятная ситуация складывается в среднем профессиональном образовании. Так, удель-

ный вес считающих, что молодежь поступает в образовательные организации, руководствуясь только мотивом получения документа об образовании, в вузах заметно превосходит долю ответивших подобным образом в техникумах и колледжах (43 % против 16 %).

Несоответствие профессиональных возможностей студентов ожиданиям работодателей ограничивает желание последних сотрудничать с образовательными организациями по программам поддержки талантливой молодежи, вкладывать силы и средства, которые не будут рентабельны. На проведение работ по совместной с предприятиями области реализации программ творческих конкурсов, стипендиальной поддержки в качестве направления деятельности учебных заведений указывает 31 % экспертов, программ по развитию талантов — всего 6 %.

В то же время результативность использования подобных программ весьма велика. Так, среди экспертов, учреждения которых работают по программам организации творческих конкурсов, 46 % высоко оценивают уровень развития креативности у своих студентов. Среди тех, кто работает в организациях, в которых действуют программы стипендиальной поддержки талантливой молодежи, этот показатель составляет 52 %. Исходя из этого, образовательным организациям целесообразно сконцентрировать внимание на организации работы по созданию информационного банка данных о наиболее выдающихся выпускниках и доведению этой информации до своих социальных партнеров. Нельзя допустить, чтобы негативные представления, которые складываются у работодателей в отношении качественных характеристик большинства студентов, отрицательным образом скazyвались на профессиональных перспективах талантливой молодежи.

Таким образом, по результатам исследования можно судить о том, что боль-

Среди экспертов, учреждения которых работают по программам организации творческих конкурсов, 46 % высоко оценивают уровень развития креативности у своих студентов.

шинство студентов, обучающихся в организациях профессионального образования, не обладают теми навыками и компетенциями, которые необходимы экономике региона. Более того, у них в значительной мере присутствуют качества, наименее востребованные на современных предприятиях, — широта кругозора, высокий уровень общей культуры, большой словарный запас. Все это говорит о том, что развитие профессионального образования оторвано от социальных и экономических реалий, что, в свою очередь, отрицательным образом оказывается на качестве предоставляемых образовательных услуг.

Для преодоления проблем недостаточного качества образования в вузах, техникумах и колледжах стратегически важно решить задачи по улучшению показателей приема в ряды студентов учебных

заведений, совершенствованию уровня научно-исследовательской работы учащейся молодежи, информированию работодателей о наиболее талантливых, одаренных выпускниках. Одной из действенных мер может стать создание в субъектах Российской Федерации сети центров образовательных и научных обменов, которые будут координировать научно-образовательную работу организаций профессионального образования, организовывать их эффективное сотрудничество с предприятиями и организациями экономики, приглашать для чтения лекций и проведения стажировок специалистов из других регионов и стран. Центры могут взять на себя функции по формированию стратегии взаимодействия образовательных организаций по совершенствованию качества приема в учреждения профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамова, Е. М. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда: взаимные ожидания / Е. М. Аврамова, Ю. Б. Верпаховская // Социологические исследования. — 2006. — № 4. — С. 37—46.
2. Головчин, М. А. Возможности для сотрудничества России и Беларуси в направлении развития высшего профессионального образования / М. А. Головчин, Т. С. Соловьева // Экономика и управление. — 2013. — № 4 (36). — С. 43—48.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 гг. / утв. распоряжением Правительства РФ от 15.05.2013 №792-р.
4. Игнатов, И. И. Высшее образование и вузовская наука в России: структура кризиса и антикризисные наметки / И. И. Игнатов // Российский экономический журнал. — 2013. — № 5—6. — С. 41—53.
5. Корф, В. П. Анализ программы «5 в 100» в контексте конкурентоспособности ведущих университетов / В. П. Корф // Образование и общество. — 2014. — № 1. — С. 93—96.
6. Мониторинг экономики образования // URL: <http://memo.hse.ru>.
7. Опрос работодателей выпускников магистратуры факультета менеджмента НИУ — ВШЭ. Аналитический отчет по результатам исследования. — М. : НИУ — ВШЭ, 2011. — 50 с.
8. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики // URL: <http://www.gks.ru>.
9. Полетаев, А. В. Образование и рынок труда / А. В. Полетаев // URL: <http://demoscope.ru/weekly/2005/0193/analit02.php>.
10. Хеннер, В. Тонкая настройка университета / В. Хеннер // URL: <http://expert.ru>.
11. Худокормов, Н. Н. Оценки профессиональной компетенции выпускников вузов на рынке труда в современных экономических условиях России для инновационного малого предпринимательства / Н. Н. Худокормов // Профессиональные компетенции студентов и выпускников высших учебных заведений и их оценка на рынках труда. — М. : Общественная палата Российской Федерации, 2013. — С. 26—38.



Новые образовательные и воспитательные технологии



ИННОВАЦИОННАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КЛАСТЕРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Н. В. ШИШАРИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная
академия образования» (Иркутск)
nshisharina@yandex.ru

Объектом исследования является сущность нового типа социального взаимодействия — кластерного обогащающего взаимодействия. Предмет исследования: инновационная воспитательная технология кластерного обогащающе-образовательного взаимодействия. В основу технологии положена идея Дж. Рензулли об обогащающем обучении. Результаты работы: обоснованы черты, принципы и методика реализации технологии. Основной вывод исследования: предложен механизм использования в педагогической практике инновационной воспитательной технологии кластерного обогащающе-образовательного взаимодействия.

The object of the research is: the essence of a new type of social interaction — cluster enriching interaction. Subject of research: innovative educational technology cluster enriching and educational cooperation. The technology of the idea of Renzulli about enriching is the training. The results of the research work are justified features, principles and methods of implementing the technology. The main conclusion of the study is the mechanism which is used in pedagogical practice of the innovative educational technology cluster enriching and educational cooperation.

Ключевые слова: *инновации в воспитании, кластерное взаимодействие, технология кластерного обогащающе-образовательного взаимодействия*

Key words: *innovations in education, cluster interaction, technology cluster enriching and educational cooperation*

Инновации становятся одним из наиболее важных направлений деятельности образовательной организации для поддержания и расширения своих позиций в сфере образовательных

услуг [1; 2; 4]. Целью данной статьи является сущностное раскрытие инновационного потенциала технологии кластерного обогащающе-образовательного взаимодействия как актуальной технологии со-

циального воспитания. Социальное воспитание создает возможности для овладения человеком необходимыми с точки зрения общества социальными, духовными и эмоциональными ценностями (знаниями, убеждениями, умениями, нормами, отношениями, образцами поведения), которые обеспечивают успешную социализированность (А. В. Мудрик, М. М. Плоткин, Т. А. Ромм и др.).

Актуальность и фундированность проблемы инновационного содержания воспитания определяется различными факторами, среди которых:

- ✓ активная образовательная конкуренция как отдельной личности, так и образовательной организации в целом на рынке образовательных услуг;
- ✓ процессы стандартизации сферы образования и воспитания;
- ✓ необходимость создания оригинальных форм взаимодействия государства, образования, науки и бизнеса в целях решения общих задач воспитания;
- ✓ поиск эффективных, продуктивных и результативных воспитательных технологий, способных обеспечить совершенствование воспитательной системы в современных условиях;
- ✓ вызовы научно-педагогической общественности, связанные с недостаточной разработанностью воспитательных технологий, отвечающих вызовам постиндустриальной эпохи.

Однако вопрос, связанный с пониманием инноваций в области воспитания, их отбором и использованием, выделяется Н. Л. Селивановой, которая считает, что, к сожалению, «сейчас нельзя констатировать наличия полномасштабного анализа... имеющихся и появляющихся инноваций в сфере воспитания...» [7, с. 8].

Феномен инноваций в воспитании, исследованный и осмысленный недостаточ-

но с точки зрения его становления и развития, предстает непонятной и неактуальной категорией. Это усугубляется сохраняющейся ориентацией образовательной практики на процессы обучения. При соединяясь к представлению о воспитании как управлении процессом формирования и развития личности через создание благоприятных условий, разделяемому в научной школе Л. И. Новиковой и ее последователями (А. В. Мудрик, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова и др.) [5; 7], предположим, что для успешного решения задач социального воспитания необходимы создание, развитие и реализация инноваций.

В основе описания категории «инновации в воспитании» лежат классические педагогические концепции, но с учетом современных подходов можно опираться и на концепции инновационного менеджмента в образовании [3; 8]. В нашем случае можно говорить о появлении воспитателя-новатора, обладающего инновационным мышлением, лидерскими качествами, способного на такой самоменеджмент, в результате которого и образуются инновации в воспитании.

Под «инновацией в воспитании» в широком смысле мы будем понимать обновление педагогического процесса или воспитательных услуг, воспитательных продуктов на основе внедрения достижений науки, технологии; закономерный, объективный процесс совершенствования образовательного процесса.

В узком смысле «инновация в воспитании» есть процесс создания, диффузии и использования новшеств в сфере воспитательной деятельности. По своей природе «инновация в воспитании» есть коначный результат инновационной деятельности, реализованной в виде нового или усовершенствованного воспитательного процесса, продукта или услуги, используемых в практической педагогической деятельности. Двигателем прогресса в форме циклического движения является не

В основе описания категории «инновации в воспитании» лежат классические педагогические концепции, но с учетом современных подходов можно опираться и на концепции инновационного менеджмента в образовании.

всякая инновация в воспитании, а лишь та, которая вводит *принципиально новые методики, техники, приемы, средства, формы и технологии воспитательного процесса.*

В теории современных инноваций в образовании недостаточно разработаны технологические аспекты. Технологичность в воспитании своим эффективным универсальным механизмом обеспечивала бы социальное взаимодействие и интеграционную связь обучения и воспитания, особо актуализирующуюся в постиндустриальную эпоху. В этом контексте предложенная нами технология кластерного взаимодействия, в основе которой лежит методологический подход Дж. Рензулли к образованию и обучению через развитие уникальных потребностей и способностей детей, — есть некий механизм, отвечающий потребностям современных обучающихся. Суть подхода Дж. Рензулли изложил через формулировку целей «обогащающего (практикоориентированного, основанного на потребностях обучающихся) обучения»:

- ✓ развитие креативного (творческого) мышления;
- ✓ умение работать самостоятельно;
- ✓ расширение кругозора о мире и углубление этих знаний;
- ✓ самопознание;
- ✓ развитие инструментария получения знаний [10].

«Обогащающе-образовательное взаимодействие» может быть определено как взаимодействие, ориентированное на учащихся, которое направляется интересами обучающихся; развивает способности учеников, стили общения и деятельности; позволяет группам учащихся, с общими интересами, участвовать в совместной деятельности по созданию продукта, услуги или процесса. В основе обогащающе-образовательного взаимодействия находятся идеи индуктивного подхода (Д. Дьюи, М. Монтессори, Д. Брюнер), то есть ориентации взаимодействия на приобретение знаний, практических жизненных

умений и навыков, а также компетенций через исследовательскую и творческую активность, производство продукции, услуг и вне форм школьных ситуаций, что отвечает задачам неформального образования как сферы социального воспитания.

Технология кластерного* обогащающе-образовательного взаимодействия — это практико-ориентированная технология, направленная на решение реальных проблем в приобретении жизненно-социальных компетенций, предполагающая особый тип взаимодействия воспитанников в творческих мастерских, тренинговых группах, лабораториях, мастер-классах, переговорных площадках и т. п., специально организованных для создания продукта или услуги, которые окажутся значимыми для целевой аудитории и социума. Отличительные черты технологии кластерного обогащающе-образовательного взаимодействия:

- ✓ социальная направленность взаимодействия в сочетании с ориентацией на развитие одаренности и самостоятельности его участников;
- ✓ интерес воспитанника к участию в кластерном взаимодействии через развитие сильных сторон его личности в ходе кластерного обогащающего взаимодействия, тем самым повышая мотивацию и интерес обучающегося к деятельности, в которой он участвует, что гарантирует его успешную социализацию);
- ✓ разновозрастные группы обучающихся;
- ✓ развитие практического инструментария получения персонализированных жизненных знаний посредством техноло-

Технологичность в воспитании своим эффективным универсальным механизмом обеспечивала бы социальное взаимодействие и интеграционную связь обучения и воспитания, особо актуализирующуюся в постиндустриальную эпоху.

* Кластер (от англ. cluster — гроздь) — в педагогике: практико-ориентированная деятельность творческих мастерских, специально организованных для создания продукта или услуги; взаимодействие и работа разновозрастной группы обучающихся.

гии кластерного обогащающе-образовательного взаимодействия;

✓ разнообразие организаторов кластерного обогащающего взаимодействия (модераторы-учителя, специалисты разных сфер деятельности, работодатели, мастера-профессионалы, волонтеры-родители, общественные волонтеры, студенты, социальные работники);

✓ инновационный образовательный продукт или услуга;

✓ ускорение и расширение взаимодействия между участниками кластера, основанное на разделении труда;

✓ ответственность воспитанника за свою творческую и исследовательскую активность;

✓ мотивация таланта, лидерства, изобретательности, предпринимчивости, творческой продуктивности, социальной активности.

Реализация предлагаемой технологии в педагогическую практику опирается на следующие принципы:

✓ актуализация практического применения изучаемого материала и развиваемых социальных навыков: все виды взаимодействия в кластере должны направляться созданием продукции, услуги или представлением для реальной аудитории и в реальном социальном пространстве (необходимый элемент, благодаря которому приобретаются знания и развиваются психические и социальные процессы);

✓ самостоятельный выбор обучающимися и преподавателями кластеров: люди работают и учатся лучше, когда получают удовлетворение от самостоятельно реализуемых ими действий;

✓ объединение учащихся разных классов и разных параллелей в группы со схожими интересами: различия в возрасте незаметны при значительном совпадении интересов и активном социальном взаимодействии;

✓ отсутствие четко структурированно-

го плана или графика: обогащающе-образовательный кластер — это ситуация взаимодействия, специально организованная для создания продукта или услуги, которые окажутся значимыми для целевой аудитории;

✓ руководство кластером с использованием достоверной методологии и материалов продвинутого уровня: для того чтобы осуществить подлинное исследование, преподавателям и ученикам необходимо знать, как искать и использовать методологические ресурсы;

✓ разделение труда внутри кластера: в кластере присутствует разделение труда, аналогичное существующему на производстве; группу объединяет одна цель, но каждый вносит свой уникальный вклад, развивает свои интересы и специализацию, свою социализацию;

✓ выделение специальных временных блоков в расписании для обогащающих кластеров: включение специальных временных блоков с определенной очередностью, последовательностью по сформированному расписанию;

✓ исключение принципов традиционных образовательных учреждений: вариативный принцип формирования групп; руководить кластером может и учитель-фасилитатор, и специалист-профессионал, а также они вместе; некоторые кластеры могут осуществляться вне стен образовательного учреждения; окружающая обстановка должна соответствовать теме кластера, а не наоборот; решение о сроке и продолжительности кластера принимается обучающимися и преподавателем.

Для реализации кластера обогащающе-образовательного взаимодействия была разработана методика, которая включает в себя блоки, обеспечивающие формы, приемы и средства реализации кластерного взаимодействия.

Внешний блок (организационный):

✓ область кластера (образование, общество, дружба, природа, здоровье, семья, карьера, хобби, отдых и т. д.);

Для того чтобы осуществить подлинное исследование, преподавателям и ученикам необходимо знать, как искать и использовать методологические ресурсы.

✓ название кластера, которое выражает инноватику, новизну идей кластера;

✓ проблема кластера (актуальность, необходимость, востребованность воспитанниками);

✓ форма реализации кластера (творческие мастерские, учебные практики, профильные и научные стажировки, профессиональное наставничество, исследовательские лаборатории, тренинговые группы, мастер-классы, курсы дистанционного обучения, студии, бизнес-офисы, сервисные агентства, социальные мастерские, гайд-парк и др.);

✓ пространство реализации кластера (время и место проведения).

Внутренний блок (процессуальный):

✓ целевой компонент: цель-задача, цель-результат, цель-продукт, цель-услуга;

✓ имиджевый компонент: реклама кластера (создание информации и спроса на услуги кластера, его логотип (оригинальное разработанное изображение сущности кластера — бренд));

✓ ролевой компонент: учитель — модератор кластера (способствует организации коммуникации, кластерного обогащающе-образовательного взаимодействия участников кластера), профессионал-работодатель (организует содержательную, профессиональную часть кластера), обучающиеся-воспитанники (активно участвуют в организации и реализации кластера вместе со взрослыми);

✓ ресурсный компонент: ресурсы, необходимые для реализации кластера (организационные, материальные, личностные и др.);

✓ содержательный компонент: содержание деятельности в кластере (знакомство, согласование позиций, погружение в деятельность, продуктивное кластерное взаимодействие, пробы по самовыражению личности, совместная продуктивная деятельность, процесс достижения совместного результата);

✓ результативный компонент: созданный продукт или услуга кластера:

— художественная продукция (декорация, фресковая живопись, скульптура, диафильм, ежегодник, мозаика, карта, обложки для книг, рекламные объявления, мультимедиапрезентации и др.);

— представления (танец, кукольное шоу, концерт, фильмы / видео, читательский театр и др.);

— речевая продукция (интервью, лекция, анонсы, туры с гидами, аудиокассеты, обзор литературы и др.);

— визуальная продукция (видеопродукция, фотопоказ, компьютерные распечатки, компьютерные программы, дизайн, коллажи, календари, схемы, туристические брошюры, проекты, мультипликация и др.);

— модели / конструкции (оранжереи, террarium, игровое оборудование, каталоги, мебель, инвентарь и др.);

— сфера лидерства и руководства (ролевые игры, кампании, выборы, организация бизнеса, издание газеты, открытые форумы, дискуссионная группа в Интернете и др.);

— письменная (брошюры, книги, памфлеты, законы, слоганы, рецепты, библиографии, доска рассказов, письма, открытки, веб-страницы, этнография, приветственные карточки и др.);

✓ «рефлексивный» компонент: осмысление и осознание реализации данного кластера (в общении, творчестве, само-реализации и т. д.); информационная новизна (знания, социальные связи); практическая польза (развитие и реализация умений, навыков взаимодействия, ключевых компетенций, универсальные учебные действия).

Представленная воспитательная технология кластерного обогащающе-образовательного взаимодействия носит инновационный, эффективный характер, что подтверждено практикой апробации и внедрения ее на базе МБОУ «Лицей № 3» Иркутска. По итогам творческой сессии обогащающе-образовательного взаимодействия

Представленная воспитательная технология кластерного обогащающе-образовательного взаимодействия носит инновационный, эффективный характер.

ствия (37 кластеров, 277 обучающихся и 47 взрослых), позволяющей создать педагогические условия для существенной дифференциации содержания образования старшеклассников, построения старшеклассниками индивидуальных образовательных программ и траекторий обучения в соответствии с профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования, были получены результаты, которые отражены в учебном пособии [9]. Участники отметили «актуальность» (заинтересованность), «согласованность», «возможность увидеть профессию изнутри», «познакомиться с интересными людьми», «повысить кругозор», «развить творческие способности», «погружение в процесс активного поиска», «полезное взаимодействие», «взаимообогащение», «опыт».

Технология кластерного обогащающего образовательного взаимодействия носит выраженный социально-воспитательный

характер. Т. А. Ромм отмечает, что воспитание, будучи частью социальной реальности, в эпоху постиндустриального общества пребывает в ситуации неопределенности, что «находит свое выражение в изменении функций воспитания, появлении новых субъектов воспитательной деятельности (церковь, субкультурные организации), изменениях стратегии и тактики решения воспитательных задач традиционных субъектов (школа, семья)» [6, с. 19].

Данное положение вещей придает импульс развитию инноваций в воспитании, может стать одним из вариантов и механизмов реализации социальных посылов воспитания и обучения в российском образовательном пространстве, а представленная воспитательная технология кластерного обогащающе-образовательного взаимодействия может рассматриваться как один из вариантов данного механизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в РФ» // URL: <http://минобрнауки.рф>.
2. Инновации в образовании // URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-26.htm>.
3. Инновационный менеджмент : учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Менеджмент», специальностям экономики и управления. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. — 335 с.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года // URL: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>.
5. Мудрик, А. В. Социализация человека : учеб. пособие / А. В. Мудрик. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010, — 624 с.
6. Ромм, Т. А. Социальное воспитание как научная проблема педагогики / Т. А. Ромм // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». — 2012. — Т. 18. — № 1. — С. 18—22.
7. Селиванова, Н. Л. Направления перспективных разработок в сфере воспитания / Н. Л. Селиванова // Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства : сб. науч.-метод. материалов. — Вып. II. — М. : АНО «ЦНПРО», 2012. — С. 8—13.
8. Шишарина, Н. В. Инновационный менеджмент в образовании : учебное пособие (кейс). / Н. В. Шишарина. — Иркутск : Вост.-Сиб. гос. акад. образования, 2011. — 160 с.
9. Шишарина, Н. В. Технология обогащающего обучения: теория и практика : учеб. пособие / Н. В. Шишарина. — Иркутск : Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2008. — 204 с.
10. Renzulli, J. S. Scale for rating behavioural characteristic of superior students / J. S. Renzulli, R. K. Hartman // Exceptional Children. — 1971. — Vol. 38. — № 3. — P. 243—248.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ОБУЧЕНИЕ ФИЗИКЕ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМЕ «ШКОЛА — ВУЗ»*



О. В. ЛЕБЕДЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры кристаллографии
и экспериментальной физики
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
(Нижний Новгород)
lebedeva@phys.unn.ru



К. А. МАРКОВ,
кандидат физико-математических наук,
доцент, декан физического факультета
ННГУ им. Н. И. Лобачевского
(Нижний Новгород)
markov@phys.unn.ru

В статье предложена модель непрерывного исследовательского обучения физике в системе «школа — вуз», в которой исследовательская деятельность школьников и студентов выступает как фактор интеграции учебного процесса школы и вуза, обеспечивающий преемственность образования.

In the article we propose a model of continuous research-based physics learning in the system «school — college» where the student's research activities lead to the integration of school and college education and ensures the continuity of education.

Ключевые слова: исследовательское обучение физике, учебно-исследовательская деятельность, система «школа — вуз»

Key words: *research-based physics teaching, research-based learning, «school — college» system*

В современном мире исследовательская компетентность является важным качеством, определяющим готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности. Для реализации обучения на базе исследований на ступени высшего образования нужны абитуриенты, которые еще в школе приобрели некоторый опыт и навыки исследова-

тельской деятельности. Способы вовлечения научно-преподавательского потенциала университетов в совместную работу со школой могут быть существенно дополнены именно в части систематического развития исследовательских качеств будущих абитуриентов еще на стадии школьного обучения.

В педагогических исследованиях рас-

* Статья подготовлена в ходе выполнения проекта 2208 в рамках базовой части государственного задания Минобрнауки России.

сматриваются вопросы развития исследовательской деятельности учащихся в системе «школа — вуз» [1; 4; 5], в них предлагается система коллективных и индивидуальных организационных форм исследовательского обучения, включающая в себя предметные и проблемные кружки, проблемные лаборатории, региональные и международные научные и научно-практические конференции школьников, внутривузовские конференции, а также устанавливаются уровневые переходы от учебного исследования к учебно-профессиональному, а затем — к научно-исследовательской деятельности. Авторы педагогических исследований рассматривают в основном внеурочные формы образовательного процесса, при этом речь идет о подготовке старшеклассников.

Схема 1

Структурно-функциональная модель непрерывного исследовательского обучения физике в системе «школа — вуз»



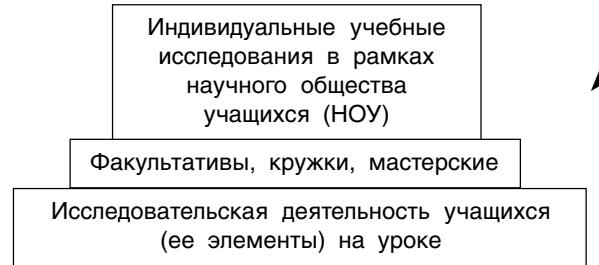
Однако непрерывность исследовательского обучения предполагает систематическое и поэтапное включение учащихся в исследовательскую деятельность: знакомство с элементами исследований в начальной школе, развитие учебно-исследовательских умений в основной и старшей школе, организацию обучения на базе исследований в высшей школе. Именно такого подхода требуют новые образовательные стандарты как школьного, так и высшего образования. Методическая система непрерывного исследовательского обучения физике в школе и вузе разработана в Центре трансфера знаний и технологий физического факультета ННГУ им. Н. И. Лобачевского.

Теоретическое основание разработанной нами методической системы непрерывного исследовательского обучения физике содержит принципы обучения, методологические подходы, нормативные документы. Принципы организации исследовательской деятельности в процессе обучения физике, включая как общедидактические принципы, так и принципы, специфические для методики обучения физике описаны нами ранее, а также определены закономерности учебного процесса, алгоритмы отбора методов обучения для различных дидактических ситуаций, указаны способы выбора оптимальных сочетаний форм организации обучения, методика формирования универсальных учебных действий на уроках, специфические способы эффективного применения учебного оборудования и учебно-методических комплектов [7].

На схеме 1 представлена структурно-функциональная модель системы непрерывного исследовательского обучения физике. На первом этапе сотрудниками Центра трансфера знаний и технологий обучения разрабатывались дидактическая теория и методика исследовательского обучения физике для каждой ступени школьного и высшего образования, а также средства диагностики эффективности их реализации.

Схема 2

Уровни организации исследовательской деятельности учащихся в учебном процессе



Основные положения проектирования и реализации исследовательской деятельности учащихся как на уроках физики, так и во внеурочной деятельности изложены нами в работах [6; 8]. Выделены именно те уровни развития исследовательской деятельности в учебном процессе школы (схема 2), при последовательном прохождении которых достигается наибольшая эффективность.

На первом уровне исследовательская деятельность (ее элементы) организуется на уроке как основной форме обучения в современной системе школьного образования. При этом в учебное исследование вовлечены все учащиеся, у них формируются основные исследовательские умения, которые требуют образовательные стандарты. На этом уровне транслятором исследовательской культуры является учитель физики школы.

На втором уровне развитие исследовательских умений происходит во внеурочных формах работы: факультативах, кружках, мастерских и т. п. Специфика внеурочных занятий позволяет учителю, не связанному требованиями программ обязательного курса, предоставить учащимся большую самостоятельность, не навязывая темпа и содержания. Тематика исследований может либо дополнять основной курс предмета, либо рассматривать вопросы, не представленные в программе, в том числе интегрированные с другими дисциплинами.

И, наконец, самый высокий, третий уровень школьных учебных исследований — это индивидуальные учебно-исследовательские проекты, реализуемые, например, в рамках научного общества учащихся (НОУ). В этом случае исследование осуществляется в наиболее полном варианте, при его выполнении учащийся полноценно проходит все этапы исследования в удобном для себя темпе.

На втором и третьем уровнях руководителями внеурочных занятий могут являться как учителя школ, так и преподаватели вуза. Соответственно, для реали-

зации разработанной методической системы, должна быть организована подготовка учителей физики школ и преподавателей физического факультета, основанная на соблюдении принципа последовательного перехода, предложенного В. В. Краевским [2], от теоретических моделей к проектной деятельности, а затем — к конструированию учебного процесса и воплощению разработанной конструкции на практике. Мы рекомендуем методику формирования методической компетентности учителя физики в области организации исследовательской деятельности учащихся, а также содержание подготовки учителя, обеспечивающие умение проектировать и организовывать исследовательскую деятельность учащихся в учебном процессе по физике, основанные на дидактическом фундаменте педагогической деятельности [3]. В результате организуется учебный процесс, в котором обучающиеся систематически и целенаправленно включаются в исследовательскую деятельность. На этом этапе функция Центра трансфера знаний и технологий обучения при физическом факультете ННГУ им. Н. И. Лобачевского состоит в методическом сопровождении деятельности учителей физики школ и преподавателей физического факультета по реализации исследовательского обучения, а также в организации мониторинга результатов учебного процесса как в части усвоения предметного содержания, так и в части развития исследовательских уме-

ний. На основании результатов мониторинга проводится коррекция разработанной модели.

Разработанная модель непрерывного исследовательского обучения физике учитывает преемственность при переходе с одной ступени образования на другую в содержании и методах обучения. Модель непрерывного исследовательского обучения физике в системе «школа — вуз», включающая четыре уровня образования, определяет формы, методы и средства обучения на каждом этапе. Исследовательская деятельность школьников и студентов выступает фактором интеграции учебного процесса школы и вуза, обеспечивающим преемственность образования.

На этапе *основного общего образования* привлечение учащихся к элементам исследовательской деятельности происходит в единстве урочной и внеурочной форм организации под руководством учителей физики, прошедших предварительную подготовку по освоению методики исследовательского обучения. Одним из условий эффективности организованного учебного процесса является непрерывное методическое сопровождение со стороны специалистов Центра трансфера знаний и технологий обучения. По мере усвоения школьниками научных основ содержания физики и сформированности предметных и исследовательских умений возрастает доля их самостоятельной исследовательской работы

и уменьшается прямое руководство ею со стороны учителя. Для диагностики результатов учебного процесса разработана система уровневых контрольных работ по физике и заданий по проверке исследовательских экспериментальных умений.

В *старшей школе (10—11-й классы)* продолжается формирование опыта учебно-исследовательской деятельности, повышается уровень сложности предмета ис-

следования, более широко используются теоретические методы исследования. На этом этапе, помимо урочных и внеурочных занятий в школе, развитие навыков учебно-исследовательской деятельности происходит на базе вуза. С 2003 года на физическом факультете ННГУ им. Н. И. Лобачевского реализуется гибкая система дополнительного образования учащихся в рамках физико-математической школы [3].

Ежегодно осенью в начале учебного года проводится отбор в классы физико-математической школы. По результатам вступительных испытаний в форме решения задач формируются специализированные классы для десяти- и одиннадцатиклассников, занятия в которых ведут преподаватели физического факультета. Программа нацелена не на «подготовку школьников к ЕГЭ», а на дальнейшее успешное обучение в вузе и получение профессионального физического образования. Развитие исследовательских умений школьников при обучении физике в системе довузовской подготовки организовано в следующих формах:

✓ Лекции ведущих ученых физического факультета, научно-образовательных центров (НОЦ), экскурсии по кафедрам и лабораториям, в ходе которых школьники знакомятся с самым современным технологическим и исследовательским оборудованием, методами получения новых материалов и их свойствами, современными вычислительными комплексами и теоретическими разработками, а также могут задать интересующие их вопросы сотрудникам университета. Данная форма работы создает у школьников мотивационную установку, вызывает интерес к научным исследованиям и желание участвовать в исследовательской деятельности.

✓ При изучении элективного курса физики: в поиске решения или исследовании задачи после ее решения. Для увеличения эффективности обучения преподаватели физического факультета разрабатывают учебные пособия по основ-

Исследовательская деятельность школьников и студентов выступает фактором интеграции учебного процесса школы и вуза, обеспечивающим преемственность образования.

бот по физике и заданий по проверке исследовательских экспериментальных умений.

В *старшей школе (10—11-й классы)* продолжается формирование опыта учебно-исследовательской деятельности, повышается уровень сложности предмета ис-

ным разделам физики, которые широко используются также во многих средних школах Нижнего Новгорода. Кроме того, на сайте ННГУ им. Н. И. Лобачевского выложены методические рекомендации по всем разделам общей физики, содержащие также виртуальные лабораторные работы.

✓ Практикум по физике, в ходе которого учащиеся выполняют экспериментальные работы исследовательского характера. В 2011 году сотрудниками физического факультета ННГУ им. Н. И. Лобачевского И. В. Гребеневым, О. В. Лебедевой, С. В. Полушкиной разработано учебное пособие для проведения практикума, включающее рекомендации по его организации, критерии отбора и вариативное описание работ (с различной степенью самостоятельности учащихся при их выполнении).

✓ Выполнение индивидуальных учебно-исследовательских проектов наиболее мотивированными к этому виду деятельности учащимися под руководством преподавателей вуза. В этом случае при выполнении исследования учащийся полноценно проходит все его этапы и получает не только субъективно, но и объективно новое знание.

Практика работы физико-математической школы показала, что учащиеся, прошедшие двухгодичную подготовку, поступая на профильные факультеты, успешно адаптируются к вузовской системе обучения. Учащиеся, прошедшие обучение и поступившие на физический факультет, демонстрируют успеваемость значительно выше средней по факультету. Кроме того, занимаясь исследованиями в лабораториях университета со школьной скамьи, студент продолжает их в качестве курсовых и дипломных проектов, магистерских диссертаций под руководством тех же преподавателей.

Именно на этапе обучения старшеклассников осуществляется постепенный переход от учебного исследования к учебно-профессиональному: учащиеся знакомятся с методами исследования и оборудованием, используемыми при решении профессиональных задач. Для диагностики результатов усвоения предметного содержания и исследовательских умений на этом этапе используются:

✓ система уровневых контрольных работ по физике;

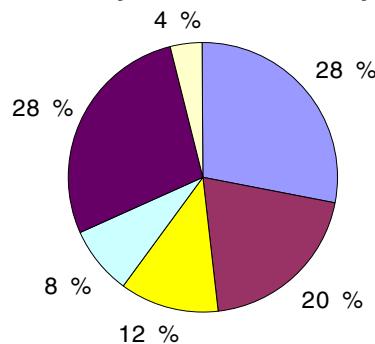
✓ задания по проверке исследовательских умений;

✓ допуски к лабораторным работам практикума и отчетность по каждой работе;

✓ публичные защиты выполненных исследовательских работ.

Следующие этапы непрерывного образования охватывают весь период обучения в вузе: бакалавриат и магистратуру. Все выпускники физико-математической школы физического факультета становятся студентами вузов, в основном выбирая направления подготовки, связанные с физикой и математикой. На диаграмме приведено распределение выпускников физико-математической школы 2013 года по месту дальнейшего обучения в вузе (подобное распределение наблюдается ежегодно).

Распределение выпускников физико-математической школы по месту дальнейшего обучения



- Физический факультет ННГУ
- Радиофизический факультет ННГУ
- Факультет ВМК ННГУ
- Механико-математический факультет ННГУ
- Физико-математические факультеты других вузов
- Факультеты, не связанные с физикой и математикой

Квалифицированная довузовская подготовка позволяет первокурсникам значительно легче адаптироваться в университете и демонстрировать хорошую успеваемость [8]. В ННГУ ключевым является понятие обучения на базе научных исследований, что подразумевает развитие в студентах готовности осуществлять научно-исследовательскую и научно-инновационную деятельность при решении профессиональных задач.

Студенты физического факультета, начиная с третьего курса бакалавриата, участвуют в работе творческих коллективов, выполняющих научные исследования на самом современном оборудовании. Студенты, уже имеющие школьный опыт учебно-исследовательской деятельности, значительно продуктивнее включаются в научную работу. Практически все выпускники физико-математической школы, поступившие на направления подготовки бакалавриата физического факультета, продолжают обучение в магистратуре.

При обучении в бакалавриате и магистратуре в соответствии со стандартами образования у студентов наряду с общекультурными формируются профессиональные компетенции, подавляющую часть которых составляет именно та деятельность, которая так или иначе связана с научно-исследовательской работой. Подготовка идет с постепенным усложнением — от практикума по общей физике на младших курсах бакалавриата до магистерской диссертации. Помимо традиционных средств, таких как учебно-методические комплексы по

соответствующим дисциплинам, огромным подспорьем здесь выступает тесная интеграция факультета с научно-исследовательскими структурами ННГУ им. Н. И. Лобачевского, научоемкими предприятиями Нижнего Новгорода и институтами РАН, в чьих лабораториях бакалавры и магистранты физического факультета име-

ют возможность выполнять научные исследования на самом высоком уровне.

Средствами диагностики исследовательской культуры на этапе обучения в магистратуре являются:

- ✓ представление научных результатов на конференциях различного уровня;
- ✓ ассимиляция в научной среде с привлечением работодателей;
- ✓ публикации в научных изданиях, выполнение патентного поиска (составление патентной заявки);
- ✓ участие в реализации научных проектов;
- ✓ защита курсовых работ, магистерской диссертации.

О результирующей такой системы непрерывной подготовки специалистов свидетельствует статистика, показывающая, что последние несколько лет процент выпускников физического факультета, устроившихся на работу по специальности, держится на уровне 80—100 %, что говорит само за себя. В частности, все выпускники физического факультета 2013 года нашли места дальнейшего труда по специальности: аспирантура, Институты РАН, научоемкие предприятия, высокотехнологичный бизнес.

Магистранты, ориентированные на научную деятельность, как правило, уже в магистратуре начинают работать над своей будущей кандидатской диссертацией и целенаправленно готовятся к поступлению в аспирантуру. Многие аспиранты физического факультета начинали свой путь в науку именно со школьной скамьи, постепенно накапливая опыт и развивая навыки исследовательской деятельности от учебного исследования к учебно-профессиональному и затем — к научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, разработанная методическая система непрерывного исследовательского обучения физике в системе «школа — вуз», обеспечивая последовательное развитие исследовательской деятельности школьников — студентов, позволяет решить важную задачу подготов-

соответствующим дисциплинам, огромным подспорьем здесь выступает тесная интеграция факультета с научно-исследовательскими структурами ННГУ им. Н. И. Лобачевского, научоемкими предприятиями Нижнего Новгорода и институтами РАН, в чьих лабораториях бакалавры и магистранты физического факультета име-

ки кадров в области естественных наук, конкурентоспособных на региональном, российском и мировом рынках труда,

способных на выполнение научных исследований и разработок самого высокого уровня.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бокарев, М. Ю.* Теория и практика профессионально-ориентированного процесса обучения в учебном комплексе «лицей — вуз» : дис. ... докт. пед. наук / М. Ю. Бокарев. — Калининград : БГАРФ, 2001. — 287 с.
2. *Высотская, С. И.* Дидактические основания конструирования процесса обучения / С. И. Высотская, В. В. Краевский // Новые исследования в педагогических науках. — М. : Педагогика, 1986. — С. 36—40.
3. *Гребенев, И. В.* Дидактика предмета и методика обучения / И. В. Гребенев // Педагогика. — 2003. — № 1. — С. 14—21.
4. *Ефимова, Е. В.* Развитие исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования «школа — вуз» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Ефимова. — Уфа : БГПУ, 2005. — 22 с.
5. *Кикоть, Е. Н.* Теоретические основы развития исследовательской деятельности учащихся в учебном комплексе «лицей — вуз» : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Е. Н. Кикоть. — Калининград : БГАРФ, 2000. — 42 с.
6. *Лебедева, О. В.* Организация исследовательской деятельности учащихся в системе уроков физики / О. В. Лебедева // Физика в школе. — 2011. — № 5. — С. 12—17.
7. *Лебедева, О. В.* Принципы организации исследовательской деятельности в учебном процессе по физике в средней школе / О. В. Лебедева // Наука и школа. — 2012. — № 4. — С. 113—116.
8. *Лебедева, О. В.* Формирование исследовательских умений в процессе обучения физике и математике в системе довузовской подготовки / О. В. Лебедева, О. Н. Веретениникова // Наука и школа. — 2012. — № 6. — С. 106—108.
9. *Марков, К. А.* Подготовка школьников на физическом факультете ННГУ к получению профессионального естественнонаучного образования / К. А. Марков, О. В. Лебедева, М. А. Фадеев // Нижегородское образование. — 2010. — № 4. — С. 27—32.



СОДЕРЖАНИЕ КУРСА «ФИЗИКА В ДИЗАЙНЕ» В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

А. А. ТОЛСТЕНЕВА,
доктор педагогических наук,
профессор, заведующая кафедрой общей инженерной
подготовки НГПУ им. К. Минина
(Нижний Новгород)
tolstenev25@yandex.ru

В статье на примере курса «Физика в дизайне» рассмотрены пути перехода от знаниевого подхода к компетентностному с помощью разработки и внедрения в педагогическую практику интегративных курсов. Приведена структура и основные разделы авторского курса, подходы к реализации педагогической интеграции.

This article describes the transition from knowledge-based to the competence approach by means of development and introduction of integrative courses into pedagogical practice on the example of the course «Physics in Design». The structure and the main sections of the author's course, approaches to realization of pedagogical integration are given.

Ключевые слова: физика, дизайн, педагогическая интеграция, компетентностный подход, профессиональная деятельность

Key words: physics, design, pedagogical integration, competence approach, professional activity

Внедрение в педагогическую практику высшей школы компетентностного подхода требует установления неразрывных связей между теоретическим и практическим обучением, создания возможностей применения полученных теоретических знаний в профессиональной деятельности. Такие возможности предоставляет создание интегративных курсов, содержание которых включает профессионально значимые элементы различных дисциплин. Создание таких курсов является одним из актуальных направлений развития теории и методики обучения в профессиональной школе, что обусловлено как вовлечением педагогики в общенаучную тенденцию взаимосвязи наук, так и сугубо практическими соображениями — обеспечением высокого уровня подготовки студентов при сокращении времени, отведенного на аудиторную работу.

Исследования интеграционных процессов в системе высшего образования проводились такими учеными, как В. С. Безрукова, М. Н. Берулава, Н. Ф. Талызина, Н. К. Чапаев и др.

Структура курса предусматривает не только изучение физических явлений и законов, но и проведение реальных проектных расчетов.

Педагогики в общенаучную тенденцию взаимосвязи наук, это разновидность научной интеграции, осуществляемая в рамках педагогической теории и практики.

Современные условия подготовки бакалавров не оставляют возможности для введения дополнительных курсов, поэтому необходимо создание интегративных курсов не дополняющих, а замещающих традиционный курс физики. Реализуя поставленную задачу, коллективом авторов был разработан курс «Физика в дизайне» для студентов дизайнерских специальностей [2]. Студенты не изучают традиционный курс физики, но для реализации проектной деятельности в дизайне интерьера возникает необходимость знакомства с отдельными темами. Структура курса предусматривает не только изучение физических явлений и законов, но и проведение реальных проектных расчетов, что обусловило следующую последовательность введения содержания в учебный процесс: физическое явление → физический закон → физическая величина → нормирование физической величины в строительных нормах и правилах → оценочный расчет физической величины при проектировании интерьера. В курсе рассматриваются вопросы, связанные с климатическими характеристиками, физическими основами теплопередачи, физикой света и цвета, основами акустики и т. д. Авторским коллективом разработано учебно-методическое пособие, отражающее содержание курса и позволяющее переходить от знаниевого к компетентностному подходу, поскольку полученные студентами знания из области физики находят свое применение при решении профессиональ-

но значимых задач. Остановимся на структуре пособия и предлагаемых студентам заданиях.

Раздел «Климатология» знакомит студентов с климатическими факторами, физическими характеристиками климата, способами оценки климатических условий и климатическим районированием территории России. На практике студентам предлагается провести анализ климатических условий одного из районов Нижегородской области, опираясь на данные о климатических факторах, приведенных в пособии.

Раздел «Теплотехника и дизайн» рассматривает физические процессы теплопередачи (конвекция, теплопроводность, излучение), физические основы работы отопительных приборов и теплотехнические характеристики строительных и отделочных материалов, особенности теплообмена человека с окружающей средой. Студентам предлагается самостоятельно провести оценочный расчет показателя теплоусвоения поверхности пола и сопоставить его с нормативным значением.

Раздел «Физика света и цвета» знакомит студентов с физической природой света и цвета, основами фотометрии, методами оценки цвета, принципом действия осветительных приборов, а также ввиду актуальности при проектировании интерьеров — основами работы экранной и проекционной аппаратуры. В качестве практических заданий студентам предлагается выполнение целой серии практических работ: измерение естественной и искусственной освещенности в помещениях, расчет искусственного освещения, оценочный расчет естественного освещения, определение длины световой волны, проектирование размещения проекционного и телевизионного оборудования.

Раздел «Акустика в дизайне» знакомит студентов с физической природой звука, акустическими характеристиками помещений, основами акустических расчетов. Студентам предлагается выполнить

оценочный расчет времени реверберации для заданного помещения.

Таким образом, в течение семестра будущие дизайнеры интерьера изучают отдельные разделы физики и применяют полученные знания, измеряя, рассчитывая, сравнивая с нормативными значениями физические величины в ходе выполнения семи практических работ.

Имея интегративную структуру, курс «Физика в дизайне» логично встраивается в общий процесс подготовки бакалавров, поскольку предшествует курсу «Проектирование». Содержание курса «Физика в дизайне» является результатом педагогической интеграции и замещает классический курс физики, так как включает весь объем информации от физического явления до реального инженерного расчета за счет сокращения изучаемых разделов курса физики.

При всем многообразии подходов к педагогической интеграции в ее структуре выделяются: интеграционные цели и методы, системообразующий фактор (интегратор), уровни, факторы, функции, средства и результат.

Интеграционной целью курса «Физика в дизайне» является изучение профессионально значимых элементов курса физики и готовность использовать полученные знания в профессиональной деятельности дизайнера интерьера. Интегратором является идея о необходимости и возможности придания профессиональной направленности курсу физики, однако реализация идеи осуществляется за счет изучения только профессионально значимых элементов содержания курса физики.

Методы интеграции — концентрация и унификация. Концентрация позволяет свести к единому центру, «уплотнить» информацию. Центром курса становится будущая профессиональная деятельность.

Интеграционной целью курса «Физика в дизайне» является изучение профессионально значимых элементов курса физики и готовность использовать полученные знания в профессиональной деятельности дизайнера интерьера.

Средством интеграции является содержание курса, отраженное в пособии, система расчетно-графических работ, позволяющих реализовать информацию физического содержания при решении профессионально значимой задачи.

Результат интеграции — способность применять полученные знания при решении профессионально значимых задач с использованием справочной литературы.

Несмотря на разноплановое содержание курса, методические подходы к изучению дисциплины являются системными, что позволяет студентам ритмично выполнять предложенные задания. Содержание лекционного курса полностью соответствует содержанию дисциплины, насыщено примерами из нормативных документов и отражает региональную специфику. Структура лекции соответствует последовательности введения содержания в учебный процесс и включает следующие составные элементы:

- ✓ часть курса физики, содержащая информацию о физическом явлении, физическом законе, описывающем явление, физических величинах, входящих в закон, и их взаимосвязях;
- ✓ нормирование физических величин в строительных нормах и правилах;
- ✓ рассмотрение практических примеров решения дизайнерских задач при проектировании дизайна интерьера.

Например, при рассмотрении темы «Теплотехника и дизайн» лекция включает следующую информацию:

- ✓ виды теплообмена: теплопроводность, конвекция, тепловое излучение. Теплообмен человека с окружающей средой — кондукция;
- ✓ ГОСТ 30494-96 «Здания жилые и общественные», параметры микроклимата в помещениях — знакомство со структурой и требованиями документа;
- ✓ выпускаемые промышленностью от-

пительные приборы, реализующие различные виды теплообмена, их дизайн и рекомендации по использованию в различных типах помещений.

Содержание практических заданий может расширять или дополнять информацию, полученную в ходе лекции. Может быть реализовано выполнение расчетно-графической или лабораторной работы.

Расчетно-графическая работа (РГР) — форма самостоятельной деятельности студентов при изучении курса физики для дизайнеров в вузе, позволяющая применять полученную физическую информацию в квазипрофессиональной проектной деятельности, формировать конкретные проектировочные умения.

Выделим этапы выполнения РГР.

Первый этап выполнения расчетно-графической работы предполагает, что обучаемый осознает цель работы, записывает и систематизирует краткое содержание задания, переводит все физические величины в СИ, выясняет, какое физическое явление положено в основу планируемого расчета, какие физические законы следует применить, какая физическая величина подлежит расчету.

Второй этап состоит в том, что обучаемый определяет методику расчета требуемой физической величины, опираясь, как правило, на методики, приведенные в нормативных документах по строительству.

Третий этап включает подстановку числовых значений в полученные выражения, расчет искомых величин. При этом обучаемый показывает свои знания правил приближенных вычислений, умение записывать числовые значения величин в стандартной форме, а также применяет навыки пользования ПК.

Четвертый этап (если этого требует задание) представляет собой графическую обработку расчетов. Студенты выполняют необходимые графики или эскизные дизайн-проекты.

Результат интеграции — способность применять полученные знания при решении профессионально значимых задач с использованием справочной литературы.

средой — кондукция;

✓ ГОСТ 30494-96 «Здания жилые и общественные», параметры микроклимата в помещениях — знакомство со структурой и требованиями документа;

✓ выпускаемые промышленностью от-

Пятый этап выполнения КРГР включает в себя анализ соответствия полученных результатов нормативным и обязательный вывод о возможности или невозможности реализации полученных результатов при проектировании. Например: пригодно ли выбранное половое покрытие для помещения данного назначения, достаточна ли искусственная или естественная освещенность для помещения данного назначения, соответствует ли помещение по акустическим характеристикам тому или иному назначению и т. д.

После проверки РГР преподавателем проводится обязательная беседа со студентом, в процессе которой студенты вносят поправки и уточнения, исправляют ошибки и недочеты.

Необходимо отметить, что выполнение комплексной расчетно-графической работы помимо формирования проектировочных умений и навыков развивает у студентов способность мыслить и действовать самостоятельно, пользоваться справочной литературой, принимать решения. В перспективе возможна разработка комплексных расчетно-графических работ, позволяющих решать различные проблемы проектирования для одного помещения: выбор отделочных материалов, отопительных и осветительных приборов, оценка естественного освещения, акустических характеристик, выбор цветовой гаммы и т. д.

Часть практических занятий реализуется по методике проведения лабораторного практикума и предполагает проведение студентами физических измерений с последующей обработкой полученных данных, в частности, лабораторная работа «Определение длины световой волны» и «Экспериментальное определение естественной и искусственной освещенности помещения». Лабораторный практикум проводится после прослушивания студентами лекций по изучаемой теме. Студентам предлагается инструкция по выполнению лабораторной работы, включающая:

- ✓ цель выполнения работы;
- ✓ основные сведения из теории;
- ✓ схему лабораторной установки, приборы и оборудование, представленные в виде чертежа, схемы или рисунка;

✓ инструкцию по снятию показаний приборов и проведению измерений с указанием величин, подлежащих измерению и технологии измерения;

✓ таблицы для внесения результатов измерений и расчетов;

✓ формулы, необходимые для обработки и анализа полученных результатов измерений;

✓ оценку погрешности проведенных измерений, учет погрешности прибора;

✓ рекомендации по формулировке выводов.

Информационно-коммуникационные технологии создают новые возможности для создания интегрированных курсов.

Проведение лабораторных работ знакомит студентов с правилами проведения измерений, что, несомненно, важно для будущих профессионалов, поскольку программой подготовки студентов-дизайнеров не предусмотрена подготовка в области метрологии.

Курсы предложенной структуры, по нашему мнению, сегодня востребованы, поскольку решают проблему перехода от знаниевого подхода к компетентностному. Информационно-коммуникационные технологии создают новые возможности для создания интегрированных курсов. Курс разработан и внедрен в педагогическую практику в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : ИЦ «МарТ», 2005. — 448 с.
2. Толстенева, А. А. Физика в дизайне : учебное пособие / А. А. Толстенева, Л. И. Кутепова, А. А. Абрамов. — Н. Новгород : ВГИПУ, 2009. — 91 с.



ТЕХНОЛОГИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Л. И. КОНОВАЛОВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры филологического образования
и межпредметной интеграции Ленинградского областного
института развития образования
(Санкт-Петербург)
konovalova@list.ru

В статье представлена авторская технология актуализации и способов развития читательского воображения на уроках литературы в школе.

The article presents the author's technique of updating and ways of development of the reader's imagination at literature lessons at school.

Ключевые слова: актуализация, воображение, ассоциации, читательская интуиция

Key words: update, voobrazheniye, association, the reader's intuition

Методика преподавания литературы всегда опиралась на теоретические основания философии, психологии и педагогики. Понятия «актуализация» и «самоактуализация» в отечественной философии образования не являются новыми, однако в методической науке, в частности, в литературном образовании учащихся, они не нашли достаточного отражения.

Понятие актуализации этимологически связано с латинским «*aktualis*», то есть «деятельностный», что позволяет

трактовать актуализацию как приведение потенциального (латентного) состояния субъекта в состояние деятельности (активности). В этом

Методика преподавания литературы всегда опиралась на теоретические основания философии, психологии и педагогики.

же смысле актуализация рассматривается и в философии как понятие, означающее изменение бытия на основе идеи перехода от возможности к действительности.

Теоретические модели актуализации

продолжают изучаться во многих странах мира и выступают фундаментом для теории педагогики и практики воспитания и методики обучения, диагностики, прогнозирования, методики обучения.

В исследовании А. Маслоу самоактуализация означает *полное, живое и бескорыстное переживание* с полным сосредоточением и погруженностью; в момент самоактуализации Я реализует самое себя; это непрерывный процесс постоянно-го выбора возможностей [2].

Самоактуализирующиеся люди обладают способностью к творчеству. Креативность для них естественна, она существует в повседневной жизни как естественный способ выражения наблюдательности личности, воспринимающей все новое.

Поэтому творчество, «творческость», эмоциональные переживания, деятельность воображения, поиск смысла в собственной жизни и в художественном произведении, сопререживание и интеллектуально-образное переосмысление являются для

нас главными в преподавании литературы в школе.

В процессе актуализации явно выражены переживание, эмпатия, идентификация, представления и воображение, а также ряд других психических процессов, которые используют педагоги в своей практической деятельности. Однако, размышляя о проблемах чтения / нечтения в современном обществе, просмотром чтении (в лучшем случае) художественных произведений учащимися в школе, изучая аналитические исследования, посвященные проблемам чтения, анализируя нормативные документы ФГОС, Концепции духовно-нравственного воспитания учащихся, различные концепции литературного развития ученика-читателя, мы пришли к убеждению о необходимости самого раннего развития и воспитания у ученика читательской восприимчивости, читательского воображения, читательской культуры.

Когда-то в культуре России существовала замечательная традиция семейного чтения. Эмоциональная восприимчивость и воображение детей младшего школьного возраста, на уроках литературы в школе, позволяют учащимся прочувствовать и пережить художественное произведение, задуматься над вопросами и загадками текста. И тогда прочитанная книга не останется в сознании читателя лишь информацией, обогащающей его память и знания. Дети ярко и эмоционально воспринимают окружающий мир, психологические особенности их восприятия характеризуются эмоциональной живостью и яркостью воображения. Но в то же время, как показывает практика, ученики не всегда могут воссоздать прочитанное в ярких живых образах, и школа этому мало учит, хотя в методических пособиях и заданиях на уроках литературы есть вопросы на творческое восприятие и воображение, но в большей части эти вопросы направлены на логическое осмысление прочитанного текста, пере-

сказ и запоминание, в результате чего изучаемое произведение воспринимается учащимися лишь на событийном уровне, поэтому не овладев в средней школе умением опираться в процессе чтения на субъективные образы воображения, учащиеся и в старшем возрасте воспринимают художественные произведения как схему.

Общеизвестно, что педагогическая технология обучения представляет собой организацию процесса обучения, предусматривающую определенную систему действий и взаимодействий всех, и прежде всего, — активных элементов учебного процесса.

На уроках литературы мы используем педагогические технологии применительно к чтению и восприятию искусства слова. Поэтому мы настаиваем на понимании технологии как творческой деятельности. Творческая технология литературного развития ученика-читателя требует соответствующих знаний, а также понимания проблем актуализации читательских качеств — расширения, углубления знаний при помощи ранее усвоенного и новое применение прежних знаний. В настоящее время педагоги настоятельно рекомендуют внедрение системы обучения на основе технологического подхода с применением таких педагогических технологий, который учитывал бы все особенности учебного процесса. С помощью этой научно-обоснованной системы, или, как образно выразился академик Б. С. Гершунский, «педагогической партитуры» педагоги-практики могли бы планировать осознанные тактические шаги в своей повседневной педагогической деятельности.

Создавая технологию актуализации читательского воображения в процессе обучения литературе, мы рассматриваем творческую технологию как персональный

В настоящее время педагоги настоятельно рекомендуют внедрение системы обучения на основе технологического подхода с применением таких педагогических технологий, который учитывал бы все особенности учебного процесса.

путь реализации творческого потенциала каждого ученика. Возможность творческой технологии развития воображения на уроках литературы мы видим в том, что учитель при изучении темы совместно с учениками может выбрать один из следующих подходов: образное или логическое познание, углубленное или энциклопедическое изучение, ознакомительное, выборочное или расширенное усвоение темы. Учитель может и должен предлагать ученикам для усвоения текста литературного произведения различные виды деятельности — как эмоционально-образные, так и интеллектуально-логические. В данном случае будет обеспечиваться не одна общая образовательная траектория для всех учеников, различающаяся объемом усвоения стандартов, а индивидуальные траектории обучения литературе, приводящие учеников к созданию личностных образовательных результатов, отличающихся объемом и содержанием. Все это позволяет выделить следующие концептуальные идеи для построения творческой технологии:

✓ творческая технология должна обеспечить литературное развитие и самореализацию личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных способностей как субъекта познания и предметной деятельности;

✓ опираясь на способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъективный опыт ученика, образовательный процесс разноуровневого обучения предоставляет возможность каждому ребенку реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении;

✓ индивидуализация обучения учитывает не только уровень достигнутых знаний, умений, навыков, но и сформированность определенного креативного свойства, качества, характер проявлений;

✓ литературное развитие как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей является важнейшим средством становления духовных и интеллектуально-творческих качеств ученика, формирует индивидуальное восприятие мира, широкое использование субъективного опыта в оценке фактов, явлений на основе личностно значимых ценностей и установок.

Поскольку важнейшей чертой творческой технологии является *читательское воображение*, то требования и условия его стимулирования кратко можно сформулировать так:

✓ учебный материал должен быть направлен на актуализацию творческого воображения и развитие самостоятельности мышления;

✓ необходимо стимулировать учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов изучения текста;

✓ активное стимулирование ученика к самоценной художественно-образовательной деятельности должно обеспечить ему возможность самообразования, саморазвития, самоактуализации, самовыражения в ходе овладения знаниями;

✓ образовательный процесс по литературе должен обеспечивать построение, реализацию, оценку ученика как субъекта деятельности.

При отборе учебного материала по литературе мы руководствуемся следующими критериями:

✓ содержание учебного материала предполагает создание условий для творческой деятельности;

✓ синтез знаний на основе усиления межпредметных связей предполагает их обобщение и эффективное использование в конкретной практической ситуации с учетом законов творчества и со-творчества;

✓ совершенствование методов обучения литературе, которое обеспечивается:

— широким использованием коллек-

Учитель может и должен предлагать ученикам для усвоения текста литературного произведения различные виды деятельности — как эмоционально-образные, так и интеллектуально-логические.

тивных форм познавательной деятельности (создание групп по интересам);
— различными видами проблемного обучения литературе;
— реализации личностно ориентированного обучения, основанного на внутренней и внешней дифференциации, с учетом когнитивного стиля;
— учетом и регулированием уровня продвижения обучаемых в соответствии с исходным уровнем знаний и способностей.

Литературное развитие как процесс достижения определенных целей в развитии и становлении ученика как читателя предполагает организацию этого процесса в зависимости от того, какие способы используются для достижения желаемой цели, поэтому можно говорить о выборе той или иной педагогической технологии и выборе альтернативных программ обучения.

С распространением технологических подходов в обучении литературе особенно интенсивно стали разрабатываться и использоваться активные (инновационные) формы обучения — тренинги, учебное проектирование, моделирование ситуаций, методы генерации идей, разрешение проблемных ситуаций, экспериментальные исследования, ролевые и деловые игры, компьютерное моделирование, творческие мастерские, практикумы, свободные дискуссии, общественные смотры знаний, выставки достижений, участие в индивидуальных и групповых учебных проектах, взаимообучение. Однако выбор того или иного метода, способа, приема напрямую зависит от родовой и жанровой специфики текста и особенностей читательского восприятия: эмоций, воображения, понимания смысла текста, детали и ее роли в тексте и композиции произведения.

В разные исторические периоды в методике преподавания литературы наблюдалось обращение к проблемам специфики читательской деятельности, читательского восприятия текста, к его раз-



ным смысловым интерпретациям, образному и концептуальному пониманию литературного произведения. Система художественных образов литературного произведения включает в себя не только образы персонажей. Создание читателем новых субъективных образов на основе недосказанности текста воздействует на читательское воображение, которое рождает новые читательские образы и смыслы, образы-детали, образы-символы, образы-ассоциации и собственно читательские образы и смыслы.

Читательская деятельность специфична в силу своей познавательности, так как объектом познания является художественный текст. Говоря о колossalной познавательной роли искусства, мы принимаем как аксиому положение о том, что через искусство мы познаем жизнь, обогащаемся духовно, развиваем свой интеллект, искусство дает нам прелесть переживания тех моментов, которых не бывает вообще, но в которых есть основа и законы жизни. Все это художник вызывает силой своей творческой фантазии, но для искусства познание не является конечной целью. Познание — это не только знание, но и процесс его достижения, то есть переживания тех чувств, которые испытал автор. Искусство будит в нас чувства, мысли, воображение, посредством которых мы общаемся с автором произведения, с его героями.

Читательское восприятие и читательское воображение рассматриваются через триаду «автор — текст — читатель», которую определил еще Аристотель. Постигая текст и его смыслы, мы рассматриваем сам текст не только как результат взаимодействия и общения между автором и читателем, но и как его «бытование» (Н. В. Осьмаков) в разных исторических эпохах и временах. Каждая эпоха находит в классическом образе новые смыслы, дает ему новую трактовку.

Читатель в процессе восприятия и понимания текста привлекает свой чувственный жизненный опыт. Читая, он конструирует в своем воображении новую ситуацию и получает новый опыт. Вероятно, справедливым является утверждение о том, что в каждом человеке живет художник, так как в каждом существует уникальная способность воображать и преображать, пусть даже в мечтах, творить, и пусть эти творения не являются в подлинном смысле произведениями искусства, но человек, таким образом, творит самого себя.

Поэтому, сопереживая, мы обогащаемся опытом жизни в искусстве, приобретаем и пополняем свой жизненный опыт через искусство.

Восприятие литературы, обладая большей свободой интерпретации, индивидуализации, по сравнению с другими видами искусства, требует от читателя большего труда и обязательного творчества. Литературное произведение живет и развивается в сознании читательских поколений. Это положение стало аксиомой. Именно воображение читателя возвращает к жизни художественное произведение и дает ему новую жизнь, порождая через новое

прочтение новые смыслы — концепты. Поэтому сколько читателей, столько будет и примеров интерпретации, субъективных образов героев.

Именно творческое воображение в процессе чтения помогает читателю проникнуть в суть авторского замысла и слиться с образами художественного произведения. Происходит своеобразный процесс «самоидентификации», когда читатель, особенно школьник, живет жизнью многих героев литературного произведения, пытается их понять, примерить их поступки на себя. Здесь к деятельности воображения читателя подключается логика осмысливания произведения. Авторское и читательское сознание направлено на достижение языка смыслов, содержащихся в тексте, где единицей смысла является концепт, который, слившись с воображением, помогает читателю объяснить произведение как целостное явление.

Таким образом, воображение читателя и при «раздельном» рассмотрении образов, концептов, ситуаций, позволяет соотносить их с целым, с концепцией замысла и постигать его. Поэтому развитое читательское воображение, поднявшееся на ступень творческого, охватывает произведение как целостное явление, и когда ученик-читатель читает «по-настоящему», то он читает не только автора-создателя, но он «читает» и познает самого себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коновалова, Л. И. Литературное развитие читателя-школьника в процессе изучения художественного произведения в его родовой и жанровой специфике / Л. И. Коновалова. — СПб. : ЛОИРО, 2012. — 226 с.
2. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб., 1999. — 296 с.

Именно творческое воображение в процессе чтения помогает читателю проникнуть в суть авторского замысла и слиться с образами художественного произведения.

Л. И. КОНОВАЛОВА. Технология актуализации читательского воображения...



ПСИХОДИДАКТИКА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИННОВАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Н. Н. ДЕМЕНЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии и педагогики
дошкольного и начального образования
НГПУ им. К. Минина (Нижний Новгород)
nndemeneva@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы полидисциплинарного подхода к профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе. Анализируются особенности построения интегрированного курса «Психодидактика» и возможности реализации психодидактического подхода в процессе обучения студентов по специальным (методическим) дисциплинам.

The issues of the multidisciplinary approach to professional education of the future primary school's teachers in a teacher's training institute are considered. The special features of the structure of the integrated course called «Psychodidactics» and the possibilities of implementation of the psychodidactical approach in the process of student's study of the special (methodological) disciplines are analyzed.

Ключевые слова: *психодидактика, развивающее обучение, универсальные учебные действия, начальное образование, профессиональная подготовка учителей начальных классов*

Key words: *psychodidactics, developmental training, universal learning activities, primary education, professional education of the primary school's teachers*

В последние десятилетия наметилась устойчивая тенденция к интеграции наук и синтезу научного знания, которая нашла свое отражение и в психолого-педагогической сфере. Интеграционные процессы, происходящие в педагогической и возрастной психологии, дидактике и предметных методиках, имеют под собой объективную основу, которая обусловлена общностью объекта этих наук, их понятийного, терминологического аппарата и методов исследования. Активно начали разрабатываться такие пограничные области знания, как «психопедагогика» (С. Д. Поляков, Э. Стоунс, Л. М. Фридман и др.) и «психодидактика» (Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, А. Н. Крутский, В. П. Лебедева, В. И. Панов, А. З. Рахимов, А. И. Савенков и др.).

Разработка идей психодидактики в области начального образования связана в первую очередь с вопросами подготовки и внедрения концептуальных основ и технологий развивающего обучения младших школьников. В. В. Давыдов подчеркивал, что «...понятие развивающего обучения является психолого-дидактическим понятием и относится к той области, которую целесообразно было бы назвать психодидактикой, разрабатывающей полидисциплинарные проблемы. Эти проблемы могут изучаться, с одной стороны, психологией, поскольку именно она владеет подходом к рассмотрению возрастных периодов психического развития и особенностей той или иной ведущей деятельности, с другой стороны, дидактикой, т. к. она определяет те учебно-методи-

ческие средства, с помощью которых организуется деятельность. Вместе с тем вся эта работа должна осуществляться в целостной и единой логике...» [1, с. 78—79].

Анализ федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [4] позволяет утверждать, что он построен на психоидидактической основе. Системно-деятельностный подход, который является одной из ключевых теоретических основ ФГОС, предусматривает целенаправленное формирование у учащихся начальных классов учебной деятельности как умения учиться, создание условий для освоения ими универсальных учебных действий (УУД). Достижение в единстве личностных, метапредметных и предметных результатов начального образования предусматривает массовый переход начальной школы от традиционного обучения к развивающему, которое должно осуществляться в рамках любой системы или модели начального образования, во всех соответствующих стандарту системах учебников и учебно-методических комплектах (УМК).

Реализация идей развивающего обучения предполагает владение учителем начальных классов интегрированными профессиональными знаниями и компетенциями, осознание им в единстве психологической концепции и дидактической модели начального образования, построенного на основе ФГОС. Психологическая компетентность необходима педагогу

для определения стратегии развития учащихся, понимания сущности и механизмов детского развития, для проведения диагностики (входной, текущей и итоговой), для проектирования развивающих целей и способов их достижения. Дидактическая компетентность нужна учителю для выбора и применения педагогических средств (форм, методов,

средств, технологий обучения и т. д.), направленных на реализацию концепции и целей развития младших школьников. Методическая компетентность предполагает понимание конкретных способов построения психоидидактических моделей обучения средствами разных учебных предметов.

Важно, чтобы педагог осознавал механизмы формирования учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте и владел соответствующим дидактическим и методическим инструментарием, позволяющим создавать условия для становления у детей всех видов УУД. Именно такой уровень профессионализма, построенный на глубокой интегративной основе, необходим современному учителю для успешной работы в условиях модернизации начальной школы.

В связи с введением ФГОС НОО необходимо изменить и систему профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в педагогическом вузе, построить ее на полидисциплинарной основе.

Наши диагностические исследования, проведенные на базе НГПУ им. К. Минина, показали, что в условиях традиционного, монодисциплинарного вузовского обучения у студентов выпускного курса преобладающими являются знания методического характера. Без опоры на психолого-педагогическую теорию такие знания зачастую носят рецептурный характер. Молодой учитель в этом случае ориентирован на использование готовых методических разработок и рекомендаций, а не на самостоятельное творчество. Он часто не понимает ценностных смыслов начального образования, не владеет способами реализации идей развивающего обучения, прогрессивными педагогическими технологиями. Проведенная диагностика показала, что лишь около 20 % студентов могут самостоятельно осуществить интеграцию своих психолого-педагогических и методических знаний, а значит, работать в школе на уровне современных требований.

Методическая компетентность предполагает понимание конкретных способов построения психоидидактических моделей обучения средствами разных учебных предметов.

вания развивающих целей и способов их достижения. Дидактическая компетентность нужна учителю для выбора и применения педагогических средств (форм, методов,

Именно поэтому психодидактика может стать сферой инноваций в педагогическом образовании и профессиональной подготовке учителей начальных классов. Исследования в этом направлении более двадцати лет ведутся на базе НГПУ им. К. Минина преподавателями кафедры педагогики и методики начального обучения (ныне кафедра психологии и педагогики дошкольного и начального образования). Их результатом стала разработка системы обучения студентов, которая опирается на психодидактический подход к построению психолого-педагогической (общепрофессиональной) и специальной (методической) подготовки будущих учителей начальных классов. Содержательной основой системы являются интегрированные курсы «Психодидактика» и «Педагогические технологии», на базе которых реализуется психодидактический подход к изучению методических дисциплин.

Изучение курса «Психодидактика» с использованием одноименных учебных пособий (авторы Н. Н. Деменева, Т. М. Сорокина) [2; 3] опирается на знание студентами возрастной и педагогической психологии и теории обучения. Но содержание новой дисциплины не является простым объединением тем и разделов психологии обучения и дидактики с опорой на междисциплинарные связи. Основой для разработки курса стала идея интеграции как «интенсивного синтеза» (В. С. Тюхтин). Это предполагает взаимное приспособление элементов и частей разных дисциплин (учебных предметов) и их объединение в «не существовавший ранее монолит особого качества» (М. И. Архангельский). Изучаемые разделы и темы выстроены в логике историко-генетического анализа систем начального образования, связанного с возникновением и развитием идей развивающего обучения.

Курс «Психодидактика» строится таким образом, чтобы показать истоки возникновения и становления современных концепций и систем развивающего обу-

чения, их генетические связи, их отличие от традиционного обучения. Проводится сопоставление разных типов (видов) обучения. Детально рассматриваются только те психологические концепции, которые повлияли на становление педагогической психологии как науки, а также дидактические модели и системы обучения, которые используются в практике современного начального образования и во многом определяют стратегию его развития.

Содержательные единицы психологии и дидактики интегрируются в соответствии со следующей логикой взаимосвязи: психологическая и педагогическая концепции → дидактические средства их реализации (дидактическая модель или технология) → методическое воплощение.

Содержание психологической концепции связано с определением стратегии развития ребенка, выявлением того, как активизируется его психика в процессе обучения, какая внутренняя и внешняя деятельность школьника отражается в его знаниях, умениях и навыках и формирует их. В психологической концепции отражено и само понимание детского развития.

В единстве с психологической концепцией анализируется педагогическая концепция, определяющая ведущие дидактические принципы и ключевые идеи обучения.

Дидактическая модель охватывает те педагогические средства, с помощью которых происходит реализация психологической и педагогической концепций в практике обучения младших школьников. В тех случаях, когда на основе психологической концепции создана целостная образовательная (дидактическая) система, осуществляется анализ всех ее компонентов во взаимосвязи.

В такой логике изучаются различные системы начального образования. Прог-

дидактическая модель охватывает те педагогические средства, с помощью которых происходит реализация психологической и педагогической концепций в практике обучения младших школьников.

рамма курса предполагает рассмотрение традиционной дидактической системы, основанной на ассоциативной психологической концепции, поскольку понимание сущности развивающего обучения возможно только на основе его сопоставления с традиционным (объяснительно-репродуктивным) типом обучения. Далее анализируется модель активизации, возникшая в начале XX века в русле идей прагматической педагогики и оказавшая огромное влияние на инновационные процессы в начальном образовании. Она построена на основе идеи « обучения через действие» и предполагает использование комплексных программ и интегрированных курсов, нетрадиционных форм организации обучения, например, Дальтон-плана, исследовательского метода, метода проектов и других практико-ориентированных компонентов дидактической системы. Рассматривается и возникшая в первой половине XX века педагогика М. Монтессори. Предложенная ею модель обучения в нашей стране является экспериментальной, но в достаточной степени апробированной в других странах. Поэтому система М. Монтессори может также служить источником инновационного развития отечественной начальной школы.

Центральными темами курса психодидактики являются те, которые посвящены анализу систем развивающего обучения Л. В. Занкова и В. В. Давыдова — Д. Б. Эльконина. Исследования, проведенные в рамках данных научных школ и подкрепленные практической реализацией идей развивающего обучения в рамках целостных образовательных систем, во многом определили стратегические направления модернизации современного начального образования и легли в основу разработки ключевых положений ФГОС НОО.

Рассмотрим на примере системы Л. В. Занкова, каким образом построено

содержание любой темы курса «Психодидактика». Сначала студенты знакомятся с историей создания данной системы. Далее анализируется психологическая концепция, опирающаяся на учение Л. С. Выготского о соотношении обучения и развития и раскрывающая понятие общего развития младших школьников (развитие ума, чувств и воли), а также идею об индивидуальных вариантах развития. Педагогическая концепция рассматривается как совокупность предложенных Л. В. Занковым дидактических принципов:

- ✓ обучения на высоком уровне трудности (с соблюдением меры трудности);
- ✓ ведущей роли теоретических знаний;
- ✓ прохождения материала быстрым темпом;
- ✓ целенаправленной и систематической работы над общим развитием всех учащихся.

Особое внимание обращается на тесную взаимосвязь психологической и педагогической концепций, а также их реализацию в рамках образовательной системы.

Каждый компонент системы детально анализируется именно с этих позиций в следующей последовательности:

- ✓ цель системы (общее развитие учащихся), особенности содержания (построение программ в соответствии с идеей богатства содержания и его направленности на общее развитие);
- ✓ формы обучения (особенности урока и других форм организации обучения с учетом необходимости организации активной деятельности учащихся);
- ✓ методы обучения (использование проблемных методов и реализация свойств методической системы);
- ✓ средства обучения (развивающие учебники и другие составные части учебно-методического комплекта);
- ✓ особенности взаимодействия учителя и учащихся (сотрудничество, направленное на становление ученика как субъекта собственной деятельности);
- ✓ оценка результативности системы.

Центральными темами курса психодидактики являются те, которые посвящены анализу систем развивающего обучения Л. В. Занкова и В. В. Давыдова — Д. Б. Эльконина.

рекомендуют стратегические направления модернизации современного начального образования и легли в основу разработки ключевых положений ФГОС НОО.

Методический аспект предполагает знакомство с учебниками по различным учебным предметам, просмотр видеозаписей уроков и их анализ с позиций требований системы Л. В. Занкова.

В такой же логике рассматриваются и другие темы: психологическая и педагогическая концепция — цели и задачи → содержание → формы → методы → средства обучения → особенности взаимодействия учителя и учащихся → результат обучения и его измерители.

Предусмотрено знакомство с современными моделями начального образования, реализуемыми в рамках различных УМК: «Гармония», «Школа 2100», «Начальная школа XXI века», «Школа России» и др. В программу курса включены темы, посвященные экспериментальным системам (система Ш. А. Амонашвили, Школа диалога культуры), а также различным типам (видам) обучения (программированному и компьютерному, проблемному, дифференцированному).

Технологическая составляющая курса психодидактики включает широкое использование дискуссий, анализа видеозаписей уроков и УМК, выполнение студентами аналитических и конструктивных заданий в малых группах. Это позволяет получить первоначальное представление о методической реализации психодидактических идей.

Такое построение интегрированного курса позволяет развивать гибкое педагогическое мышление будущих учителей начальных классов, формирует у них представление о современном начальном образовании и резервах его инновационного развития.

«Психодидактика» служит теоретической базой для изучения курса «Педагогические технологии», поскольку в фундаменте любой тщательно разработанной технологии лежит та или иная психолого-педагогическая концепция. Студенты осмысливают уровень технологизации современных систем и моделей обучения, знакомятся с различными надпредметны-

ми технологиями и их психодидактическими концептуальными основами.

В курсах предметных методик осуществляется интеграция психологических и дидактических знаний и умений с методическими. Это и составляет основу профессионализма будущих учителей начальных классов, позволяет им осваивать важнейшие профессиональные компетенции. У студентов формируется умение выполнять междисциплинарный анализ, давать психолого-дидактическое обоснование собственных методических действий.

Например, в программе интегрированного курса «Методика преподавания математики в начальных классах» предусмотрено ознакомление с вариативными программами по математике, которые созданы для различных систем и моделей начального образования. Осознание студентами авторских методических концепций и технологий опирается на знание психолого-педагогических теорий, которые были изучены в курсе «Психодидактика».

Методическая подготовка предполагает также выполнение системы аналитических и конструктивных заданий. Например, разработать и проиграть на практическом занятии в форме микропреподавания варианты одного и того же фрагмента урока в расчете на разный уровень развития младших школьников, выполнить анализ урока математики с точки зрения психологии, педагогики и методики, сопоставить известные психодидактические технологии с методическими. Например, стадии формирования вычислительных навыков соотносятся с этапами формирования умственных действий и понятий, предложенных П. Я. Гальпериным.

Наиболее полно психодидактический подход реализуется в процессе ознакомления студентов со способами реализа-

«Психодидактика» служит теоретической базой для изучения курса «Педагогические технологии», поскольку в фундаменте любой тщательно разработанной технологии лежит та или иная психолого-педагогическая концепция.

ции программы формирования УУД средствами предметного содержания. Выполняется анализ того, какие универсальные действия должны формироваться у детей в рамках изучения различных разделов учебной программы по предмету. Выделяются общедидактические средства их формирования, которые дополняются специфическими методическими приемами и видами заданий.

Например, для формирования коммуникативных УУД используются парная и групповая формы работы, которая предусматривает совместное выполнение заданий, ролевые или дидактические игры, взаимоконтроль и взаимооценка, поисковая деятельность и т. п. Но в рамках конкретного учебного предмета могут использоваться задания для парной и групповой работы, обусловленные спецификой учебного предмета. Так, на уроках русского языка проводятся взаимные диктанты, а на уроках математики — взаимный опрос, направленный на проверку знания таблиц умножения. Но и то и

другое может быть организовано с использованием технологии «коллективный способ обучения», предполагающей работу в парах смешного состава.

Такой подход помогает будущим учителям видеть общие цели развития младших школьников, дидактические средства их достижения и дополнять это конкретными приемами, харак-

Особую роль в профессиональной подготовке учителя играет проектирование развивающих уроков, в том числе написание конспектов уроков с выполненным теоретическим обоснованием.

терными для данного учебного предмета. Психодидактическая концепция является основой изучения будущими учителями начальных классов всех предметных методик: методики преподавания математики, методики обучения русскому языку и литературному чтению, методики преподавания технологии и т. д.

Интегрированный подход направлен на профессиональную подготовку учителя, который умеет управлять детским развитием с помощью богатого арсенала педагогических средств.

Особую роль в профессиональной подготовке учителя играет проектирование развивающих уроков, в том числе написание конспектов уроков с выполненным теоретическим обоснованием (психолого-дидактическим и методическим), что позволяет глубоко осмысливать собственную деятельность.

На наш взгляд, психодидактический подход необходимо использовать и при разработке программ педагогических практик, при определении тематики курсовых и выпускных квалификационных работ. Задания на практику и темы исследовательских работ в этом случае имеют интегрированный характер.

Полидисциплинарный подход, основанный на идеях психодидактики, дает возможность построить подготовку учителей начальных классов на уровне современных требований, в русле компетентностного подхода и с учетом концептуальных положений ФГОС НОО и ФГОС высшего педагогического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов, В. В. О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Томск : Пеленг, 1995. — 144 с.
2. Деменева, Н. Н. Психодидактика : учебное пособие по курсу «Педагогические теории и системы» / Н. Н. Деменева, Т. М. Сорокина. — Ч. 1. — Н. Новгород : НГПУ, 2002. — 127 с.
3. Деменева, Н. Н. Психодидактика : учебное пособие по курсу «Педагогические теории и системы» / Н. Н. Деменева, Т. М. Сорокина. — Ч. 2. — Н. Новгород : НГПУ, 2008. — 115 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. — М. : Просвещение, 2010. — 31 с.



ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ЛИНИЙ В КУРСЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Н. И. ГОРОДЕЦКАЯ,
кандидат педагогических наук,
руководитель Центра дистанционного обучения НИРО
(Нижний Новгород)
nigorod@yandex.ru

В статье обсуждается проблема проектирования эффективных учебных коммуникаций в курсе дистанционного обучения, рассматриваются различные форматы организации коммуникативных линий, основанных на использовании в учебном процессе сервисов системы дистанционного обучения Moodle.

The article is discussed the problem of designing effective learning communications for distance learning course, considers various formats of organization communicative lines, based on the usage of special services learning management system Moodle in educational process.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, коммуникативная линия, повышение квалификации педагогов*

Key words: *distance education, distance education technologies, communicative line, professional development of teachers*

Одной из характеристикой дистанционного обучения, процессуально реализуемого с использованием различных средств телекоммуникаций, является организация постоянно-го и устойчивого коммуникативного взаимодействия субъектов образовательного процесса, находящихся разобщенными во времени и пространстве. В связи с возрастающей популярностью дистанционно-го формата обучения у потребителей образовательных услуг, а также с принятием Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [4] и изданием приказа Минобрнауки России «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [3], образовательные орга-

низации приступают к использованию дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ, интенсивно расширяя и обогащая тем самым спектр своих образовательных предложений.

К сожалению, анализ публикаций и выступлений, открытых курсов дистанционного обучения, а также результатов экспертизы авторских образовательных программ курсов дистанционного обучения, разрабатываемых специалистами системы образования, позволяют сделать вывод о процессуальном несоответствии большинства педагогических разработок формату дистанционного обучения. Как правило, участникам курсов дистанционного обучения предоставляется возможность в отведенные сроки курсовой подготовки самостоятельно планировать свою учебную деятельность по освоению учеб-

ных материалов, выполнению практических работ, контрольных заданий и тестов, включенных в учебно-методический комплекс дистанционного курса, что является отрицательным условием в организации дистанционного обучения, заметно понижает мотивационный компонент учебной деятельности и, как следствие — отрицательно влияет на качество всего процесса обучения. При этом дистанционный преподаватель, являясь тьютором курса, анализирует и фиксирует результаты освоения обучающимися учебной программы и в лучшем случае оказывает консультационную помощь обучающимся при возникновении затруднений. В этих условиях проблема грамотной разработки высокого коммуникативных курсов, учитывающих уже на стадии проектирования процессуальную специфику их реализации, становится особенно актуальной.

Проведенный нами анализ существующего опыта выстраивания учебных коммуникаций в дистанционных курсах показал, что в большинстве случаев элементы коммуникативного взаимодействия (форумы и чаты) встраиваются авторами курсов в структуру контента эпизодически, имеют краткосрочный период эксплуатации и, как следствие, крайне неактивно посещаются обучающимися, а иногда и полностью игнорируются. Разработанная нами технология проектирования коммуникативных линий позволяет выстраивать

устойчивые процессуальные компоненты коммуникативного обмена, дающие возможность реализовать их целевые установки на

Разработка контента новых дистанционных курсов курируется специалистами Центра дистанционного обучения.

протяжении достаточно длительного периода учебного взаимодействия. Это помогает решить одну из важнейших задач, которая стоит перед преподавателем дистанционного курса: удержать внимание обучающихся на протяжении всего периода обучения, активизировать самостоятельную познавательную деятельность и коммуникативную активность.

В ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» реализация образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий осуществляется в электронной информационно-образовательной среде, функционирующей в системе дистанционного обучения (СДО) Moodle. Разработка контента новых дистанционных курсов курируется специалистами Центра дистанционного обучения. Опираясь на содержательный компонент авторских разработок курсов дистанционного обучения, предоставляемых предметными кафедрами, специалисты Центра совместно с разработчиками прорабатывают процессуальную составляющую курса и проектируют так называемые коммуникативные линии, обеспечивающие активное освоение содержания в дистанционном формате.

Под коммуникативной линией дистанционного курса мы будем понимать процессуальную единицу, функционирующую в том или ином формате (чат, форум, обмен сообщениями), имеющую свои учебные цели и задачи и обеспечивающую устойчивое коммуникативное взаимодействие между участниками образовательного процесса на протяжении всего периода реализации курса дистанционного обучения.

Определим типы коммуникативных линий, проектируемые цели и задачи их создания, специфику и методику их использования в учебном процессе, а также возможные технологии реализации информационного обмена.

Новостная линия является обязательным компонентом любого курса дистанционного обучения, обеспечивающим информационное сопровождение распределенного во времени учебного процесса и фактически реализующим задачу управления учебной деятельностью обучающихся. Функционирование новостной линии в СДО Moodle обеспечивается «Новостным форумом», который автоматически генерируется при создании нового курса, и является аналогом «доски объявлений».

Регулярно создаваемые преподавателем курса сообщения о планируемых учебных действиях и мероприятиях, а также определение времени их реализации позволяют формировать маршрутную карту продвижения слушателей по учебному материалу и мероприятиям, включенным в план курсовой подготовки. Разъяснение специфики организации той или иной формы учебной деятельности, постановка учебных целей и задач, а также подведение итогов освоения тематических разделов курса делают этот коммуникативный ресурс значимым мотивационным компонентом в руках опытного дистанционного педагога.

Практико-ориентированная линия фактически является суперпозицией «виртуальных учебных аудиторий» [1], реализованных в формате форумов и чатов, функционирующих в режиме реального (online) и отсроченного (offline) времени и содержательно связанных с тематическими разделами дистанционного курса. Как правило, в данный компонентный комплекс включаются тематические форумы, посвященные обсуждению изучаемых учебных разделов программы и реализованные в формате телеконференций и семинаров, а также чаты, позволяющие организовать в режиме реального времени коллективное (и, может быть, ролевое) обсуждение актуальных вопросов и проблем курсовой подготовки. Однако, принимая во внимание разноуровневую подготовку участников курса как в предметной области, так и в сфере владения ИКТ-технологиями, целесообразно в самом начале дистанционного взаимодействия в курсе предложить им поучаствовать в форуме знакомства, что позволит преподавателю курса не только познакомиться с его участниками, но и организовать для слушателей комфортное вхождение в коммуникативное взаимодействие. Создание в структуре курса по крайней мере одного специализированного форума со свободным обсуждением, например, в формате «интернет-кафе», где каждый участник открывает свою тему

для обсуждений, даст участникам курса возможность организовать свободные коммуникации по интересам. Следует отметить, что встраивание компонентов данной коммуникативной линии в структуру дистанционного курса, размещенного в системе дистанционного обучения, позволит не только реализовать цели и задачи педагогического сопровождения учебного процесса, но и организовать интерактивную систему контроля посредством создания специализированных форумов, посвященных ответам на контрольные вопросы (технология работы форума «Вопрос-ответ» в СДО Moodle), а также представлению и обсуждению рефератов, творческих, зачетных и проектных работ. Технология создания в форуме сообщений с присоединением файлов различных форматов позволяет реализовать открытые для всех участников курса депозитарии работ.

Технология создания в форуме сообщений с присоединением файлов различных форматов позволяет реализовать открытые для всех участников курса депозитарии работ. Проектирование компонентного комплекса практико-ориентированной линии целесообразно осуществлять уже на стадии разработки учебно-тематического плана дистанционного курса, выстраивая тем самым процессуальную схему реализации учебных коммуникаций и определяя временной интервал функционирования каждого коммуникативного компонента.

Консультационная линия является коммуникативным каналом «скорой помощи» в дистанционном курсе и имеет цель организацию непрерывной поддержки обучающихся в самостоятельной учебной деятельности. Выполняя задачу оказания своевременной помощи участникам курса, дистанционный преподаватель должен на протяжении всего периода реализации дистанционного курса активно использовать специализированные механизмы и технологии, предоставляемые системой дистанционного обучения. Здесь можно выделить две параллели организации коммуникаций. Прежде всего это непрерывная консультационная линия — аналог

индивидуальных консультаций, базирующаяся на встроенным механизме мгновенного обмена сообщениями, реализованном по технологии функционирования электронной почты. Адресность и своевременность отправки сообщений позволяет дистанционному преподавателю не только оказать каждому конкретному участнику курса необходимую консультационную поддержку, но и при необходимости восстановить всю историю переписки с конкретным слушателем курса, что позволяет анализировать его затруднения в освоении учебной программы. Формат форума дает возможность создать вторую, параллельную, консультационную линию — линию групповых консультаций. Технология присоединения файлов к общению в форуме позволяет участникам курса обмениваться как с преподавателем, так и между собой вариантами выполнения заданий, что облегчает взаимопонимание субъектов образовательного процесса. Целесообразно создавать форумы-консультации в каждом тематическом разделе курса, что делает возможным коллективное разрешение возникающих вопросов и проблем по мере продвижения обучающихся в освоении учебной программы.

Рефлексивная линия является одним из важнейших компонентов в структуре выстраиваемых в дистанционном курсе учебных коммуникаций. Данный компо-

нент подчинен главной цели любого дистанционного курса — достижению планируемого результата обучения. Выполненная участником

курса рефлексивная оценка своей учебной деятельности в рамках каждого учебного раздела программы позволяет ему осознать полученные в результате учебной деятельности навыки и настроиться на дальнейшее освоение и развитие профессиональных компетенций.

Созданный в каждом тематическом разделе форум-рефлексия поможет орга-

низовать поэтапный процесс рефлексивной деятельности обучающихся, неразрывно связанный с освоением содержания учебной программы. Как показал опыт реализации данной непрерывной рефлексивной технологии, у слушателей дистанционного курса повышается результативность обучения, появляется мотивация к дальнейшему освоению учебной программы и последующему развитию приобретенных компетенций, развивается опыт рефлексивной оценки своих действий, повышается коммуникативная активность и способность к самоорганизации.

Итоговые форумы «Отзывы и пожелания», «Итоговая рефлексия» — заключительный этап рефлексивной линии, где участники дистанционного учебного взаимодействия фактически самоопределяют приобретенные в результате обучения профессиональные компетенции.

В качестве примера приведем вариант проектирования коммуникативных линий в авторском курсе дистанционного обучения «Компьютерное черчение в системе автоматизированного проектирования КОМПАС» (см. таблицу на с. 69).

Опыт экспериментальной реализации дистанционного курса краткосрочного повышения квалификации педагогов «Компьютерное черчение в системе автоматизированного проектирования КОМПАС», разработанного автором с использованием описанной выше технологии проектирования коммуникативных линий, показал эффективность реализации учебной программы с использованием дистанционных образовательных технологий. Все участники курса успешно освоили учебную программу, приобрели опыт организации учебной деятельности в среде дистанционного обучения, приняли участие во всех виртуальных учебных мероприятиях и показали высокую коммуникативную активность.

В качестве подтверждения эффективности курса можно привести несколько рефлексивных высказываний участников данного дистанционного курса, размещен-

Формат форума дает возможность создать вторую, параллельную, консультационную линию — линию групповых консультаций.

Проектирование коммуникативных линий в дистанционном курсе «Компьютерное черчение в системе автоматизированного проектирования КОМПАС»

Содержание дистанционного курса	Новостная линия	Практико-ориентированная линия	Консультационная линия	Рефлексивная линия
Тема 1 (12 ч) Компас 3D LT. Назначение и интерфейс	НОВОЙ ФОРУМ	Форум-знакомство «Представляем участников дистанционного курса»	Форум-консультация (тема 1) Чат «Знакомимся с системой КОМПАС»	Форум «Рефлексия (тема 1)»
Тема 2 (8 ч) Компьютерный чертеж		Форум-семинар «Компьютерные технологии создания чертежей на промышленных предприятиях»	Форум-консультация (тема 2) Чат «Компьютерный чертеж»	Форум «Рефлексия (тема 2)»
Тема 3 (8 ч) Графические объекты и сервисные технологии системы КОМПАС		Форум-проектирование «Компьютерное черчение в колледжах, техникумах и школах»	Форум-консультация (тема 3) Чат «Вопрос — ответ»	Форум «Рефлексия (тема 3)»
Тема 4 (12 ч) Графические примитивы		Форум-депозитарий «Представление проектных работ»	Форум-консультация (тема 4) Чат «Графические примитивы»	Форум «Рефлексия (тема 4)»
Тема 5 (8 ч) Размеры и технологические обозначения			Форум-консультация (тема 5) Чат «Размеры и технологические обозначения»	Форум «Рефлексия (тема 5)»
Тема 6 (12 ч) Технология создания компьютерного чертежа детали. Построение чертежа детали			Форум-консультация (тема 6) Чат «Создание чертежа»	Форум «Рефлексия (тема 6)»
Тема 7 (12 ч) Проект «Создание чертежа твердотельной детали»			Форум-консультация (проект) Чат «Вопрос — ответ»	Форум-рефлексия «Результаты обучения» Форум «Отзывы и пожелания»

ных в итоговом форуме «РЕФЛЕКСИЯ: результаты обучения» (<http://www.moodle.niro.nnov.ru/mod/forum/view.php?id=17482>):

✓ «Мне очень понравился процесс дистанционного обучения на данном курсе. Перед началом обучения была неуверенность в своих силах. Задавала себе вопрос: “А справлюсь ли я?”, так как не особо разбираюсь в черчении. Сейчас могу сказать с уверенностью, что справилась с поставленной задачей. И все это благодаря тому, что очень доступно был изложен учебный материал, практи-

ческие задания содержали подробный алгоритм выполнения, правильно был организован контроль освоения учебного материала. Очень понравилась организационная структура курса — форумы, чаты, конференции, интернет-кафе, журнал (в который заглядывала по несколько раз в день). Планирую полученные знания по компьютерному черчению реализовать на занятиях дополнительного образования» (Е. А. Силаева, преподаватель ГБОУ СПО «Навашинский судомеханический техникум»);

✓ «Прохождение дистанционного обучения для меня явилось новой формой работы. Сначала отношение было достаточно скептическим, поскольку от коллег не раз приходилось слышать, что дистанционные курсы не дают никаких знаний, не повышают уровень мастерства, да и вообще проходят сами по себе, без определенной четкой организации. Но уже с первых дней выяснилось, что это далеко не так. Самоорганизация и самообразование для меня всегда являются очень сложными моментами, боялась, что не хватит мотивации и не смогу заставить себя работать, но грамотное построение общения и внимание со стороны преподавателя сразу пробудили во мне чувство ответственности. Что же касается самого учебного блока, то мне понравилось четкое структурирование разделов, доступность в изложении материала, а также то, как начиная с малого и, казались бы, незначительного... и постепенно достигается довольно серьезный уровень знаний и умений. Особую ценность для меня представляет база с практическими заданиями, которые я обязательно буду использовать в своей дальнейшей работе. Для меня прохождение данного курса — огромный опыт.

Я действительно научилась работать в КОМПАСе и теперь смело могу использовать все полученные знания в своей работе» (Ю. А. Толкачева, преподаватель информатики МБОУ Починковская СОШ).

✓ «Мне понравилось, что курс дистанционный. Понравились активная и все-

сторонняя работа преподавателя курса, насыщенный материал, практические рекомендации, индивидуальный и объективный подход к оцениванию заданий. Неожиданным для меня оказалось участие в различных форумах курса. Наиболее успешно мне удалось осуществить практическую часть курса. Единственная трудность, которую испытывала во время обучения, — нехватка времени, приходилось работать поздним вечером. В своих профессиональных качествах я утвердилась благодаря оценке своих работ преподавателем курса и коллег» (Л. П. Миронова, преподаватель ГБОУ СПО «Навашинский судомеханический техникум»).

Таким образом, отзывы участников дистанционного курса свидетельствуют о том, что активизация коммуникативного взаимодействия между участниками образовательного процесса способствует снятию существующих стереотипов в отношении к обучению в сети Интернет, а также положительно оказывается на результатах освоения учебной программы с использованием дистанционных образовательных технологий.

Технология проектирования коммуникативных линий в курсе дистанционного обучения внедряется в практику разработки новых дистанционных курсов и модулей ГБОУ ДПО НИРО. Центром дистанционного обучения НИРО создана система организационной, технической и методической поддержки образовательного процесса на основе использования ДОТ, разработаны технология учебной программы и учебных модулей дистанционного обучения, а также методические рекомендации по реализации данной формы обучения [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, А. А. Методические аспекты использования форумов при проведении занятий в Интернете / А. А. Андреев // Информатика и образование. — 2006. — № 4. — С. 13—16.
2. Калинкина, Е. Г. Развитие дистанционных технологий в образовательной практике обучения детей и повышения квалификации педагогов / Е. Г. Калинкина, Н. И. Городецкая // Нижегородское образование. — 2012. — № 2. — С. 60—68.

3. Приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_161601/.

4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 05.05.2014) «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=158523>.



ПРАКТИКА ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

А. Н. НЕМОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент, методист Нижегородского ресурсного центра
дистанционного образования детей (Нижний Новгород)
nemova.albina@yandex.ru

В статье рассматриваются особенности изучения электронного курса «Секреты ономастики» посредством дистанционных технологий. Цель статьи — продемонстрировать инновационную форму организации учебного процесса с применением компьютерных и телекоммуникационных средств (ссылки на интернет-ресурсы, графические файлы, мультимедийные объекты). Данная форма является привлекательной для учащихся по сравнению с традиционным обучением не только за счет технологичности, но и самого содержательного наполнения курса (модули «Задание», «Электронная лекция с элементами контроля», «Тест», «Форум», «Опрос», «Чат»).

The article considers the features of the e-learning course «Secrets of onomastics» by means of remote technologies. The purpose of this article is to demonstrate innovative form of organization of educational process with the use of computer and telecommunication systems (links to Internet resources, graphic files, multimedia objects). The present form is attractive for trainees in comparison with traditional training not only by technology, but also the substantive content of the course (modules «Task», «Electronic lecture with elements of control», «Test», «Forum», «Interview», «Chat»).

Ключевые слова: электронный курс, дистанционные технологии, компьютерные и телекоммуникационные средства, имена собственные

Key words: *e-course, distance learning technology, computer and telecommunication means, proper names*

В Нижегородском ресурсном центре дистанционного образования (РЦДО) дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) изучают по выбору электронные образовательные курсы, созданные специалистами Центра обра-

зования «Технологии обучения» (Москва) и РЦДО. Для учебно-методической и психолого-дефектологической поддержки процесса обучения используется специальная среда Moodle, позволяющая создавать учебные материалы, осуществлять

оперативное взаимодействие «учитель — ученик», вести проектную работу. Программа Skype помогает педагогу и ученику общаться между собой.

Контингент обучаемых (в настоящее время 240 человек) неоднороден в силу специфики основного заболевания. В РЦДО учатся дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, патологией зрения и слуха, общими заболеваниями.

Проиллюстрируем изучение авторского электронного курса «Секреты ономастики» посредством дистанционных технологий. Программа электронного курса «Секреты ономастики» опубликована в Интернете на сайте факультета коррекционной педагогики образовательного портала «Мой университет» по адресу www.moi-sat.ru.

Актуальность изучения электронного курса «Секреты ономастики» определяется тем, что он реализует идеи дополнительного образования, направленного на развитие личности обучаемого. Имена собственные представлены в общеобразовательных программах по русскому языку небольшим количеством часов исключительно в плане правописания, а между тем имена собственные всех основных разрядов таят в себе познавательный, патриотический, историко-культурный, эстетический потенциалы.

Данный электронный курс рассчитан на учащихся 7—11-х классов Нижегородского ресурсного центра дистанционного образования детей, обучающихся на дому из-за ограничений в здоровье, выразивших желание более глубоко изучать имена собственные.

Актуальность изучения электронного курса «Секреты ономастики» определяется тем, что он реализует идеи дополнительного образования, направленного на развитие личности обучаемого.

Курс содержит 34 урока продолжительностью 45 минут каждый, проводимых один раз в неделю индивидуально с каждым воспитанником на протяжении одного учебного года дистанционно. Инновационная форма организации учебного процесса с применением компьютерных и телекоммуникационных средств

(ссылки на интернет-ресурсы, графические файлы, мультимедийные объекты) является привлекательной для учащихся по сравнению с традиционным обучением не только за счет технологичности, но и самого содержательного наполнения курса (модули «Задание», «Электронная лекция с элементами контроля», «Тест», «Форум», «Опрос», «Чат»).

В связи с этим важнейшими целями курса являются:

- ✓ создание условий для углубления знаний учащихся об основных разрядах имен собственных;
- ✓ совершенствование умений и навыков учащихся в работе со справочной литературой по ономастике;
- ✓ способность применять полученные знания и умения в собственной речевой практике на материале, отвечающем особенностям и возможностям учащихся.

Для достижения поставленных целей определены следующие задачи:

- ✓ содействовать формированию интереса учащихся к изучению языковых явлений;
- ✓ повысить положительную мотивацию школьников к изучению русского языка за счет наглядности, современности и интерактивности материала;
- ✓ познакомить учащихся с лингвистическими понятиями из сферы ономастики, способствующими расширению кругозора школьников;
- ✓ развить навыки исследовательской деятельности;
- ✓ привить интерес к сбору и анализу имен собственных на основе краеведческого материала;
- ✓ выявить связь ономастики с историей, литературой, географией и астрономией.

При изучении данного курса наряду с образовательными решаются следующие коррекционно-развивающие и воспитательные задачи:

- ✓ формируется логическое мышление;
- ✓ развивается долговременная память, мелкая моторику в результате освоения навыков работы с компьютером;

- ✓ вырабатывается связная речь;
- ✓ при выполнении предметных проектов формируется творчество, воображение, эстетический вкус;
- ✓ вырабатывается самостоятельность, аккуратность и ответственность при выполнении заданий;
- ✓ воспитывается интерес к русскому языку, способность использовать знания и умения по предмету в различных жизненных ситуациях;
- ✓ формируется правильное отношение к своему дефекту и дефектам окружающих.

Преподаватель, ведущий курс, учитывает специфические возможности учащихся, связанные с различными ограничениями в состоянии их здоровья:

- ✓ дозируется нагрузка заданий в урочное и внеурочное время в соответствии с возможностями ребенка;
- ✓ проводятся физкультпаузы для снятия мышечного напряжения, зрительного утомления, дыхательная гимнастика для улучшения кислородного обмена;
- ✓ при необходимости используется специфическое оборудование.

Электронный курс «Секреты ономастики» позволяет реализовать индивидуальный подход к каждому ученику. Это предполагает удобные для ребенка расписание, темп работы, создание оптимального образовательного маршрута, который учитывает его потребности и возможности, индивидуальные особенности, медицинские и психологические показатели. Весь курс пронизывает пошаговый принцип подачи материала: новый материал дается маленькими порциями. Кроме того, в курс введены элементы, предотвращающие появление утомляемости у данной категории детей (интересная формулировка задания, интерактивной лекции, тестов, например, «Приключения» имен и слов; «Волька-ибн-Алеша и стаж-ник Хоттабыч»; «Почему обиделась царица?»; «Можно ли назвать человека Волком?»; «Разные звуковые облики одного и того же имени»).

Учитель составляет индивидуальный

учебный план ученика. Это учебно-методическая документация, которая разрабатывается с учетом возрастных особенностей учащегося, медико-психологического-педагогических рекомендаций, обеспечивающих правильное планирование выполнения учебной программы в строгой последовательности и увязывается со смежными дисциплинами, а также дает возможность осуществлять систематический контроль над ходом выполнения программы и при необходимости — ее корректировать.

Достижение указанных целей и решение соответствующих им задач реализуется в процессе формирования коммуникативной, языковой и лингвистической, а также культуроведческой компетенций учащихся. Пройдя данный курс по выбору они должны:

- знать:
- ✓ основные понятия ономастики;
 - ✓ отдельные факты из истории топонимов родного края;
 - ✓ основные понятия литературной ономастики;

- уметь:
- ✓ работать с ономастическими словарями (номастиконами);
 - ✓ вести исследовательскую деятельность, направленную на изучение и классификацию языкового материала на основе географии региона;

- ✓ анализировать функционально-семантические особенности имен собственных в художественных произведениях.

Электронный курс «Секреты ономастики» посвящен именам собственным всех основных разрядов — именованиям людей, географическим названиям, названиям космических объектов, народов, мифических существ, кличкам животных, названиям разнообразных произведений материальной и духовной культуры, а также именованиям персонажей русской художественной литературы и устного народного творчества. С этим большим и необычным языковым материалом уча-

Преподаватель, ведущий курс, учитывает специфические возможности учащихся, связанные с различными ограничениями в состоянии их здоровья.

щиеся встречаются на каждом шагу — в школе и в жизни. Обычно он вызывает у них живейший интерес. Поэтому следует методически грамотно использовать тягу школьников к знаниям о собственных именах. Весь курс необходимо провести так, чтобы он значительно расширил и углубил их подготовку по русскому языку и другим учебным предметам — литературе, истории, географии и т. д.

Курс вводится после изучения таких разделов основной программы по русскому языку, как «Лексика и фразеология», «Словообразование и орфография», «Морфология и орфография» (имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол). Содержание курса «Секреты ономастики» построено с учетом требований федерального компонента государственного стандарта общего образования.

Живой интерес учащихся к своему имени, его происхождению, прежнему значению (если оно «затемнилось»), к истории названий городов, селений, улиц, а также ко всему, что имеет индивидуальное (собственное) название, необходимо поддерживать и развивать, но при этом содержание, формы и методы работы должны быть разнообразны.

В курсе предусмотрены обращения к ономастическим знаниям и примерам на уроках других программных дисциплин (географии, истории, астрономии), разнообразные ономастические комментарии,

исторические справки о происхождении названий городов, развернутые справки о происхождении фамилий великих писателей, учёных, полководцев, о се-

Содержание курса «Секреты ономастики» построено с учетом требований федерального компонента государственного стандарта общего образования.

мантике имени, о псевдонимах русских писателей и общественных деятелей.

В процессе изучения электронного курса «Секреты ономастики» необходима планомерная работа над орфографией, орфоэпиею, словообразованием, грамматикой и стилистикой различных форм имен собственных. Электронный курс

«Секреты ономастики» помогает учителю и учащимся, опираясь на ономастическую теорию, проводить работу по ономастике на высоком научном уровне.

Материал курса разбит на шесть разделов: «Ономастика», «Имя человека», «Географические названия», «Названия звездного неба», «Другие разряды собственных имен», «Имена литературных персонажей».

Каждый раздел курса строится так, чтобы в нем содержались основные теоретические сведения в виде лекций с элементами контроля, задания обучающего и контролирующего характера, проверочные работы, а также работы творческого характера, тесты разной структуры, проекты. Новизна курса заключается в возможности дистанционного изучения совокупности имен собственных детьми с ограниченными возможностями здоровья, находящимися на домашнем обучении.

В процессе изучения авторского электронного курса «Секреты ономастики» разработаны и реализованы проекты: «Ты и твое имя», «Семантика и этимология фамилий учащихся РЦДО», «Анализ имен учащихся РЦДО», «Говорящие фамилии в художественных произведениях», «Клички животных в произведениях русской литературы».

Таким образом, анализ учебных занятий, отклики в форуме позволяют утверждать, что изучение электронного курса «Секреты ономастики» способствует формированию интереса учащихся к ономастическому материалу, повышает положительную мотивацию обучающихся за счет наглядности, содержательного наполнения и интерактивности электронного курса.

ЛИТЕРАТУРА

1. <http://www.cdo-nnov.ru/moodle/course/view.php?id=169>.
2. http://moi-sat.ru/load/vospitanie_i_vneurochnaja_dejatelnost_proforient/dopolnitelnoe_obrazovanie_detej/sekrety_onomastiki/32-1-0-131.

**АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ
АСПЕКТ
МОДЕРНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**



Образ современного человека: личностный и профессиональный компоненты



ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ

Е. Ю. КОРЖОВА,
доктор психологических наук,
профессор, заведующая кафедрой психологии человека
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
elenakorjova@gmail.com

В статье дана характеристика личности как субъекта жизненного пути, обладающего духовно-нравственными качествами. Раскрыты особенности личности современного человека с помощью характеристики типов жизненных ориентаций. Показано, как в психологии личности соотносятся теоретические знания о личности (модели) с ее жизненными проявлениями.

The article deals with description of the personflity as lifesubject with spiritual and moral qualities. The peculiarities of modern people personality are depicted by means of characteristics of the life orientations types. It is shown that in the psychology of personality the theoretical knowledge about personality (the model) is correlated with its life forms.

Ключевые слова: личность, психология личности, субъект, духовно-нравственные качества, типология личности, жизненные ориентации, модель личности

Key words: personality, psychology of personality, subject, spiritual and moral qualities, typology of personality, life orientation, model of personality

Если рассматривать личность как интегративный психологический феномен проявления человека в жизнедеятельности, то на первый план выступает вопрос об особенностях взаимодействия человека с окружающим ми-

ром, его причастности к бытию, что отражается в ряде различных понятий: «жизнедеятельность», «жизненный путь», «рефлексия», «интиериоризация / экстериоризация», «поступок», «установка», «переживание», «отношение» и др. В самом об-

щем плане можно предположить, что личность и есть инструмент взаимосвязи внутреннего и внешнего в человеке, на чем основана ее специфическая функция: личность «отвечает» за внутреннюю организацию субъективного и за ее воплощение вовне. То есть к функциям личности относятся: выделение себя из окружающего мира (это связано с задачей внутренней организации субъективного) и регуляция взаимодействий с внешним миром. Способность активно участвовать в процессе жизнедеятельности и тем самым «выстраивать» собственное бытие, то есть быть ее субъектом, является центральной характеристикой человека и условием становления личности. В соответствии с вышесказанным феномен личности представляет человека как субъекта жизненного пути, обладающего духовно-нравственными качествами, при этом субъектная сфера является формальной стороной личности и предпосылкой становления ее содержательной стороны — духовно-нравственной [4]. В современной психологической литературе неоднократно отмечаются неисчерпаемость морально-нравственной проблематики и нерешенность нравственных проблем общества, экстремализация безнравственности и привыкание к ней населения [1; 2; 7].

В истории мировой философской, религиозной, культурной жизни можно найти свидетельства того, что субъект-объектные отношения характеризуют определенный этап личностного развития: современному человеку для того чтобы стать личностью, необходимо стать субъектом (отделение ребенка от матери и ближайшего окружения, проявление самостоятельности принятия решения). Дальнейший же личностный рост (прогрессивная его тенденция) связан со стремлением преодолеть субъект-объектное противостояние с целью достижения максимально возможной целостности в единстве с миром.

Если обратиться к истории человече-

ства, то признаки целостности человека обнаруживаются до его грехопадения, после чего вся последующая история — более или менее удачные попытки восстановления целостности. Это отражается и в становлении концепций личности, разнообразие которых связано с описанием разных вариантов решения проблемы. Субъект-объектные ориентации, на уровне личности трансформирующиеся в жизненную позицию, рассматриваются нами в качестве основания типологизации личности. При выборе оснований типологии мы опирались на разработанную нами ранее концепцию человека как субъекта жизнедеятельности [3].

В контексте психологии личности основания типологии выглядят как «активность жизненной позиции» (одномерная типология), «жизненная ответственность» и «жизненное творчество» (двухмерная типология), что было выявлено эмпирически на обширной выборке. Соответственно типами личности в одномерной типологии являются личность с пассивной жизненной позицией и личность с активной жизненной позицией, а в двухмерной — личность с высокой жизненной ответственностью и выраженным жизненным творчеством (преобразователь); личность с низкой жизненной ответственностью и выраженным жизненным творчеством (гармонизатор); личность с высокой жизненной ответственностью и выраженным жизненным приспособлением (пользователь); личность с низкой жизненной ответственностью и выраженным жизненным приспособлением (потребитель).

При отсутствии выраженности субъект-объектных ориентаций и необходимости дополнительного жизненного самоопределения выделяются ситуативно-целостная личность, которая может быть адаптивной или творческой в зависимости от

Способность активно участвовать в процессе жизнедеятельности и тем самым «выстраивать» собственное бытие, то есть быть ее субъектом, является центральной характеристикой человека и условием становления личности.

Образ современного человека: личностный и профессиональный компоненты

конкретной ситуации, а также внутренне целостная личность с осознанным нравственным идеалом.

Совершенство личностного типа (зрелость, целостность) может быть рассмотрено с разных сторон: как широта осмыслиения границ бытия; как интегративность поуровневого описания; как гармоничность жизненной адаптации — творчества, внутренней / внешней ответственности, активной / пассивной жизненной позиции; как наличие нравственного идеала; наконец, как общая ценность личности. При этом можно выявить соответствие типов личности определенным историческим эпохам становления личности: личность с пассивной жизненной позицией («мифологический период», Древний мир); личность с активной жизненной позицией (Возрождение, Просвещение); целостная личность: Средневековье (путь к целостности от пассивности, на котором ориентация на внешние критерии (Бога и его заповеди) органично соединяется с неизбежным собственным нравственным выбором согласно нравственному идеалу, видимому в Боге) и, начиная с XIX века, путь от активности к целостности.

Определяется также историческая последовательность: потребитель (первобытный и древний миры) → гармонизатор (средневековый мир — переходный от пассивности к целостности) → преобразователь (эпохи Ренессанса, Просвещения,

отвергшие целостность ради активности) → пользователь (современный мир — переходный от активности к целостности) → целостная личность (мир будущего).

Личность современного человека многообразна и противоречива настолько, насколько многообразны и противоречивы жизненные выборы.

Каждая эпоха, приближаясь к завершенности, сопровождается обострением проблемы нравственного выбора, поскольку именно способ ее решения определяет меру личностной зрелости.

Личность современного человека многообразна и противоречива настолько,

насколько многообразны и противоречивы жизненные выборы [6; 8]. На основании опроса, проведенного в 2013 году среди студентов гуманитарных факультетов (психолого-педагогического, социальных наук, филологического) РГПУ им. А. И. Герцена (количество респондентов составило 152 человека), с помощью кластерного анализа нами были выделены характеристики личности современного человека, отражающие жизненные ориентации и, соответственно, личность опрошенных. Меньше всего ответов принадлежало тем, кто считал, что современный человек должен быть просто хорошим человеком: умным и добрым, образованным и с чувством юмора. Характеристики современного человека, данные всеми остальными, несмотря на различия, неизменно подчеркивали его конкурентоспособность, соревновательную направленность. Все эти характеристики в свою очередь сгруппировались в шесть типов.

✓ «Разносторонний успешный человек» (самый распространенный). Подчеркиваются его деловая направленность (немного эгоистичен, хитрый, не боится трудностей, сильный, независимый, упорный), знания (склонный к чтению, музыке, искусству в целом, с высшим образованием и знанием иностранного языка, интересный), воспитание (воспитанный, человечный, совершающий поступки без нанесения вреда окружающим, думающий об их чувствах, великолушный, терпеливый), творческая жилая и психическое здоровье. Это портрет делового человека с активной жизненной позицией.

✓ «Обгоняющий других» (мобильный, конкурентоспособный, аналитичный, уверенный в себе, коммуникабельный, здоровый).

✓ «Бизнесмен» (разумный, умеющий работать с информацией, толерантный, трудолюбивый, умеет идти на компромисс, гибкий, «все, что нужно для бизнеса»).

✓ «Деловой мечтатель» (деловой,

бескорыстный, фантазирующий, начитанный, без вредных привычек).

✓ «Практичный человек» (умеет прогнозировать, честный, уравновешенный, практичный).

✓ «Профессионал» (стойкий, профессиональный, находчивый, гуманный, целостный, способный понять, умеющий думать и решать).

Тем самым выделились все четыре типа жизненных ориентаций, но со специфической «деловой» окраской, а последний тип характеризует целостную личность, которая обретает целостность в профессии: «обгоняющий других» (деловой преобразователь), «бизнесмен» (деловой пользователь), «деловой мечтатель» (деловой гармонизатор), «практичный человек» — это деловой потребитель, «профессионал» (целостный тип, причем профессионально ориентированный).

Таким образом, современная молодежь очень по-разному представляет варианты жизни. Большинство стремится к деловитости. Но кроме этой черты, все остальные существенно различаются, что говорит об отсутствии единых мнений о процессе жизненного поиска. Более того, все четыре основных типа жизненных ориентаций участвуют в построении образов будущей жизни. Имеет место и представление о возможной целостности личности, однако ее гармоничность в сознании студентов связывается лишь с профессиональной успешностью, что и указывает на его определенную ограниченность. Поскольку направленность выступает в качестве системообразующего фактора личности, то данные психологические портреты можно рассматривать в качестве разновидностей психологических типов личности современной молодежи.

Психология личности как наука дает целостное представление о личности, характеризуя специфику человека как личности, раскрывая ее основные признаки и соответствующий понятийный аппарат, показывая разнообразие и разную меру

совершенства подходов к личности в зависимости от представления о направленности и жизненных ориентациях. Традиционно личность описывается через различные подходы к ее познанию. Проведенный нами анализ современных концепций личности показал, что за каждой из них стоит определенная теоретическая модель, соответствующая различным вариантам (типам) личности, существующим в реальности. Личностная модель является связующим звеном между познанием личности (гносеологией) и ее реальным бытием (онтологией). Тем самым теоретические знания о личности соотносятся с ее жизненными проявлениями. В рамках каждой теоретической модели по-разному решаются проблемы психологии личности. Данная логика отражается и в преподавании психологии личности.

В процессе образования неизбежно происходит формирование определенного мировоззрения. Так, при изучении психологических концепций личности рано или поздно возникает вопрос о собственной позиции по отношению к личности.

Решение этого вопроса тесно связано с собственным жизненным самоопределением, выбором своего жизненного пути, в том числе профессионального. Избранная позиция будет проявляться впоследствии при работе с людьми и скажется на выборе диагностических методов, интерпретации данных, тех или иных рекомендаций.

Опираясь на критерий направленности, модели личности можно выстроить в иерархический ряд от менее к более совершенным.

Тип потребителя описан в научной литературе в форме «объектной» модели личности с крайне пассивной жизненной позицией, чему соответствуют следующие научные направления:

В процессе образования неизбежно происходит формирование определенного мировоззрения. Так, при изучении психологических концепций личности рано или поздно возникает вопрос о собственной позиции по отношению к личности.

Образ современного человека: личностный и профессиональный компоненты

✓ ортодоксальный психоанализ и близкие к нему психоаналитические подходы;

✓ российская наука о поведении, американский, английский бихевиоризм.

Тип преобразователя представлен «субъектной» моделью личности с крайне активной жизненной позицией, что свойственно следующим направлениям:

✓ гуманистический неофрейдизм;

✓ классическая гуманистическая психология.

Эти модели личности иначе могут быть названы «полюсными», обозначающими крайние позиции исследователей в понимании направленности и в конечном счете — предназначения личности.

Далее располагаются «экваторные» позиции авторов, которые избегают одностороннего понимания личности и, следовательно, являются более гармоничными и целостными.

Среди таких концепций есть односторонне целостные: в оценке одного из двух основных параметров жизненной позиции авторы склонны к крайней позиции, в оценке другого учитывают обе возможные тенденции.

Как правило, «средняя» оценка относится к жизненной ответственности, а «крайняя» — к жизненному творчеству.

Тип пользователя описывается «целостной гомеостатической» моделью личности, что свойственно направлениям, которые стремятся учесть как воздействие извне, так и собственные устремления личности (целостная, или гармоничная оценка жизненной ответственности), при этом личность рассматривается как низкокреативная

Целостный тип, в котором сочетаются как творческие, так и приспособительные тенденции, как высокая, так и низкая ответственность, соответствует «двусторонне-целостным» моделям личности.

(низкая оценка ее жизненного творчества, признание ее высокой приспособляемости). К таким направлениям относится когнитивный и ситуационный подходы к личности.

Тип гармонизатора раскрыт в «целостной гетеростатической» модели личности

в направлениях, также учитывающих в объяснении ответственности личности воздействия извне и собственные устремления (целостная, или гармоничная оценка жизненной ответственности); личность при этом выступает высококреативной (высоко оценивается ее способность к жизненному творчеству). Соответствующие направления:

✓ психосинтетические подходы;

✓ экзистенциальная психология;

✓ персонализм.

Целостный тип, в котором сочетаются как творческие, так и приспособительные тенденции, как высокая, так и низкая ответственность, соответствует «двусторонне-целостным» моделям личности. Их авторы избегают крайних оценок жизненной позиции по обоим ее основаниям. Есть разные варианты таких моделей:

✓ «ситуативно-целостная» модель личности свойственна направлениям, учитывающим внутренние и внешние факторы бытия, в соответствии с которыми распределяется ответственность. Личность при этом может быть ситуативно адаптивной или творческой: системные направления отечественной психологии советского периода, а также концепции авторов, близкие к подходу французской социологической школы;

✓ «внутренне-целостная» модель личности с духовно-нравственным стержнем в направлениях, описывающих целостное осмысление бытия: современные отечественные подходы, «психология бытия», отечественная духовная психология.

Обращает на себя внимание тот факт, что «экваторные» (более или менее целостные) взгляды отличают большинство отечественных взглядов на личность, включая современные, растет их разнообразие, что отражает и объективные процессы, связанные со стремлением человека к совершенствованию, гармонии с собой и миром, достижению целостности бытия.

Таким образом, существует взаимное соответствие типа личности и научного

подхода, его описывающего, которое продуктивно излагать в учебном курсе психологии личности, используя материал мировой художественной литературы для объемного и целостного раскрытия личности в процессе ее жизненного пути, во всей своей противоречивости и полноте. Разнообразие жизнеописаний личности в художественной литературе представляет внутренние миры различной сложности и жизненные пути, в разной мере приближающие человека к своему предназначению [5]. Согласно данным нашего опроса, сегодня более половины молодых людей ориентируются на жизненные идеалы в соответствии с любимыми героями художественной литературы. Поэтому опора на ее богатый опыт, отражающий систему ценностей человечества, предоставляет дополнительные возможности осознанного выбора собственной мировоззренческой позиции (как в широ-

ком, так и в узком смысле, в контексте профессионального самоопределения). Нами разработана типология личности, охватывающая одиннадцать типов и тридцать подтипов [6]. В рамках каждого типа проблемы и противоречия личности становятся более заметными при усилении выраженности направленности и наглядно демонстрируют, какие опасности подстерегают человека на каждом пути и в какую типичную «ловушку» жизни можно попасть. Исключение составляет внутренне-целостная личность, идущая по пути к духовному идеалу через осмысление бытия. В личности такого типа, напротив, при усилении выраженности направленности становится более глубоким осмысление жизни и растет духовная зрелость.

Согласно данным нашего опроса, сегодня более половины молодых людей ориентируются на жизненные идеалы в соответствии с любимыми героями художественной литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веселова, Е. К. Методологические и методические проблемы эмпирического исследования нравственной сферы личности / Е. К. Веселова // Научное мнение. — 2013. — № 6. — С. 168—173.
2. Дворецкая, М. Я. Смыслообразующее влияние категории «дух» на формирование интегративной психологической концепции человека / М. Я. Дворецкая // Психологическая наука и образование. — 2006. — № 3. — С. 44—50.
3. Коржова, Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека / Е. Ю. Коржова. — СПб. : Изд-во РХГА, 2006. — 384 с.
4. Коржова, Е. Ю. Психология личности: типология теоретических моделей / Е. Ю. Коржова. — СПб. : Институт практической психологии, 2004. — 542 с.
5. Коржова, Е. Ю. Психология личности в художественной литературе / Е. Ю. Коржова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2009. — № 100. — С. 77—87.
6. Коржова, Е. Ю. Путеводитель по жизненным ориентациям: личность и ее жизненный путь в художественной литературе / Е. Ю. Коржова. — 2-е изд. — СПб. : Общество памяти игумении Таисии, 2013. — 468 с.
7. Психологические исследования духовно-нравственных проблем / отв. ред. : А. Л. Журавлев, А. В. Юрьевич. — М. : Изд-во Института психологии РАН, 2011. — 480 с.
8. Современная личность: психологические исследования / отв. ред. : М. И. Воловикова, Н. Е. Харламенко-ва. — М. : Изд-во Института психологии РАН, 2012. — 392 с.



ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАК КОМПОНЕНТЫ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

О. В. РУДЫХИНА,
кандидат психологических наук,
заместитель заведующей кафедрой
психологии человека по информатизации
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
olga.rudykhina@gmail.com

В статье представлены результаты исследования ценностно-мотивационных особенностей в контексте субъектного подхода к изучению человека. В результате исследования выявлены статистически значимые различия в типах ценностей у представителей объектной и субъектной ориентаций и у представителей различных типов субъект-объектных ориентаций. Приведены обоснования субъект-объектных ориентаций и их проявления в предпочтаемых типах ценностей в качестве одних из главных показателей инновационного потенциала личности.

The results of the research of valuable and motivational features are presented in the article in a context of subject approach in studying a person. As a result of research statistically significant distinctions in types of values at representatives of object and subject orientations are revealed and subjects of various types of subject-object orientations. Justifications the subject-object orientations and their manifestation are given in preferred types of values as one of important indicators of innovative potential of the personality.

Ключевые слова: субъектный подход, типология субъект-объектных ориентаций, типы ценностей

Key words: *subject approach, typology the subject-object orientations, types of values*

В настоящее время система высшего образования претерпевает значительные изменения, оказывающие влияние на ее структуру и участников. В данной ситуации для студентов вуза создаются условия для активного личностного роста, но вместе с тем становится востребованной их готовность к внешним и внутренним изменениям в процессе получения образования. В этой связи проблема актуализации инновационного потенциала у студентов вуза приобретает особую значимость.

Готовность личности к инновациям

обусловлена такими качествами, как креативность, динамичность, мобильность, и тесно связана со стремлением человека к активности в разных сферах жизнедеятельности. Поскольку активность как фактор детерминации психики выступает важной характеристикой человека как субъекта своего жизненного пути [1; 5; 7], изучение инновационного потенциала личности в контексте субъектного подхода становится актуальным и востребованным. От того, насколько у личности выражено стремление к проявлению активной, творческой позиции по отношению к собствен-

ной жизни, будет зависеть, возникнет ли у нее инновационная идея в конкретной ситуации или стремление к продуцированию и внедрению в жизнь новых, творческих идей станет ее ведущей направленностью.

Изучение характерных для студентов вуза субъект-объектных ориентаций становится перспективным в контексте одномерной и двухмерной типологии жизненных ориентаций. Данные типологии являются теоретически и эмпирически доказанными благодаря проверке теоретической модели субъект-объектных ориентаций, разработанной Е. Ю. Коржовой [5]. Одномерная типология жизненных ориентаций позволяет разделить их на «объектную» и «субъектную» в зависимости от активности жизненной позиции. Двухмерная типология жизненных ориентаций основана на различиях в степени выраженности отдельных компонентов субъект-объектных ориентаций («трансситуационное творчество», отражающее степень творческого отношения к жизни, и «трансси туационный локус контроля», характеризующий степень ответственности по отношению к жизненным ситуациям) и позволяет выделить различные типы субъект-объектных ориентаций:

- ✓ «преобразователь жизненной ситуации» (творческий интернальный тип);
- ✓ «гармонизатор жизненной ситуации» (творческий экстернальный тип);
- ✓ «пользователь жизненной ситуации» (адаптивный интернальный тип);
- ✓ «потребитель жизненной ситуации» (адаптивный экстернальный тип).

В связи с тем что базовые жизненные ориентации человека относительно жизненных ситуаций, в которых протекает его бытие, являются более обобщенным понятием по сравнению с близкими категориями ценностных, смысложизненных и жизненных ориентаций [5; 4], представляет интерес изучение особенностей проявления ценностных предпочтений человека в зависимости от его объект-

ной / субъектной ориентации. Изучение данного вопроса актуально с точки зрения поиска оснований для развития субъектных качеств у молодых людей, обучающихся в вузе.

Целью данного исследования стало определение различий в типах ценностей у представителей разных типов субъект-объектных ориентаций в одномерной и двухмерной типологии жизненных ориентаций.

Одномерная типология жизненных ориентаций позволяет разделить их на «объектную» и «субъектную» в зависимости от активности жизненной позиции.

Для достижения цели были использованы такие методики, как опросник жизненных ориентаций для определения показателей и типов субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях Е. Ю. Коржовой [4]; методика «Опросник ценностей» для диагностики ценностей (Ш. Шварц в адаптации В. Н. Карапашева) [3].

В исследовании приняли участие студенты РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербургского государственного академического института живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина в возрасте от 17 до 22 лет ($n = 310$).

Для обработки эмпирических данных был использован сравнительный анализ с помощью t -критерия Стьюдента для независимых выборок, реализованный посредством стандартизированного пакета программ STATISTICA 8.0 и программы Microsoft Excel в среде Windows 7.

В результате сравнительного анализа типов в одномерной типологии жизненных ориентаций было выявлено, что *группа с объектной ориентацией* значительно превосходит группу с субъектной ориентацией в степени выраженности типов ценностей «Гедонизм», «Власть», «Безопасность», а *группа с субъектной ориентацией* значимо превосходит группу с объектной ориентацией в степени выраженности типов ценностей «Универсализм», «Самостоятельность», «Стимуляция» (см. диаграмму 1, таблицу 1 на с. 84).

Образ современного человека: личностный и профессиональный компоненты

Диаграмма 1

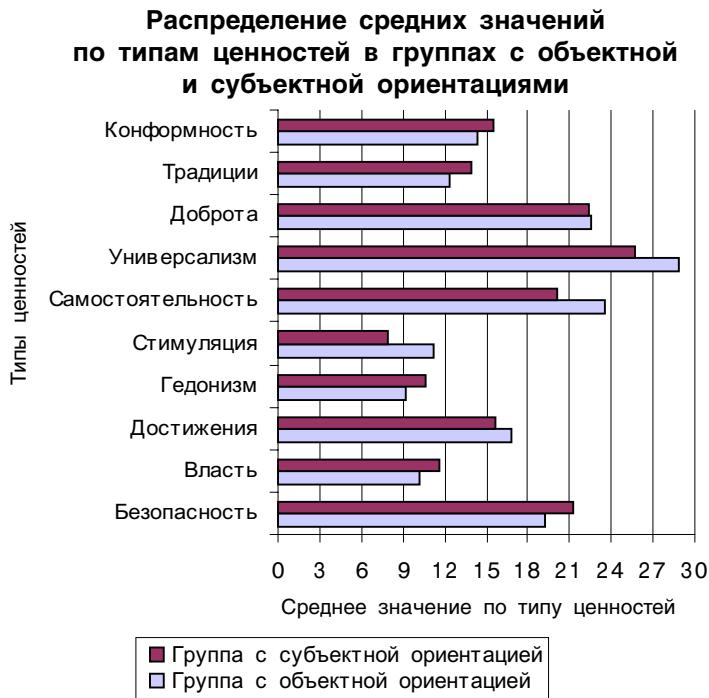


Таблица 1

Значимые различия в средних значениях по типам ценностей между группами с объектной и субъектной ориентациями

Типы ценностей	α, δ в группе с объектной ориентацией ($n = 4$)	α, δ в группе с субъективной ориентацией ($n = 133$)	Значимые различия
Универсализм	$25,01 \pm 8,19$	$28,88 \pm 8,39$	$t_{\text{эмп}} = -3,34; p \leq 0,001$
Самостоятельность	$21,25 \pm 4,23$	$23,48 \pm 4,36$	$t_{\text{эмп}} = -3,71; p \leq 0,001$
Стимуляция	$9,18 \pm 3,69$	$11,13 \pm 4,38$	$t_{\text{эмп}} = -3,38; p \leq 0,001$
Гедонизм	$11,52 \pm 5,12$	$9,14 \pm 5,22$	$t_{\text{эмп}} = 3,31; p \leq 0,001$
Власть	$12,01 \pm 5,6$	$10,14 \pm 5,86$	$t_{\text{эмп}} = 2,33; p \leq 0,05$
Безопасность	$20,76 \pm 4,85$	$19,26 \pm 5,36$	$t_{\text{эмп}} = 2,08; p \leq 0,05$

Условные обозначения:

α — среднее значение показателя типа ценности; δ — стандартное отклонение показателя типа ценности; $t_{\text{эмп}}$ — эмпирическое значение t -критерия Стьюдента для независимых выборок

Данные различия показывают, что для лиц с объектной ориентацией высокозначимыми являются получение чувственных удовольствий, достижение социального престижа, безопасность в семье и обществе. Субъектно-ориентированные лица по сравнению с группой с объектной ориентацией отличаются более высокой значимостью изменений в своей жизни посредством проявления исследовательской активности, самостоятельности в мышлении и действиях, стремления к разнообразию и глубоким переживаниям, а также терпимости и защиты благополучия других людей и природы. Эти факты указывают на существенные ценностно-мотивационные отличия лиц с низким и высоким потенциалом субъектности: лица с объектной ориентацией в большей степени сосредоточены на стремлении к собственному благополучию, а лица с субъектной ориентацией в большей степени стремятся к благополучию других людей и преобразованию окружающей действительности.

Представленные результаты согласуются с данными о личностной зрелости и предпочтении ценностей гуманистической направленности, характерными в большей степени для лиц с субъектной ориентацией по сравнению с лицами с объектной ориентацией. В частности, существуют данные о взаимосвязи общего показателя субъект-объектных ориентаций с широтой жизненной перспективы и ориентацией на эволюционный характер развития общества [2]; установлено, что представители объектной ориентации по сравнению с лицами с субъектной ориентацией склонны выше оценивать значимость денег в своей жизни [6]. Эти данные согласуются с выявленным фактом, что у личностро зреющих людей существенно ниже ценность денег, слабее потребность в деньгах и выше уровень удовлетворения потребности в деньгах [8].

Также был проведен сравнительный анализ типов в двухмерной типологии

Антropологический аспект модернизации образования

жизненных ориентаций, который позволил конкретизировать выявленные в группах с объектной и субъектной ориентациями значимые различия в типах ценностей.

Рассмотрим выявленные достоверные различия у лиц с разными типами субъект-объектных ориентаций, которые остались в категории значимых после применения поправки Бонферрони:

✓ «Преобразователи» достоверно превосходят «Пользователей» по степени выраженности типа ценности «Универсализм», «Потребителей» — по степени выраженности типа ценности «Самостоятельность»;

✓ «Гармонизаторы» значимо превосходят «Пользователей» по степени выраженности типа ценности «Универсализм», «Потребителей» — по степени выраженности типов ценностей «Самостоятельность» и «Стимуляция»;

✓ «Пользователи» достоверно превосходят «Гармонизаторов» по степени вы-

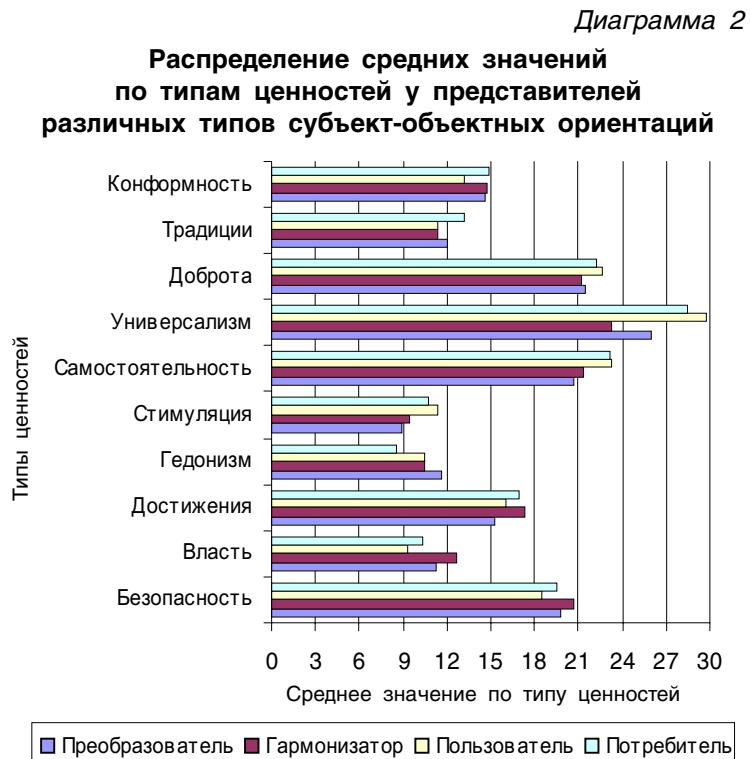


Таблица 2

Значимые различия в средних значениях типов ценностей у представителей разных типов субъект-объектных ориентаций

Типы ценностей	Типы субъект-объектных ориентаций, сопоставляемые по средним значениям типов ценностей					
	«Пр.» — «Гарм.»	«Пр.» — «П-ль»	«Пр.» — «Потр.»	«Гарм.» — «П-ль»	«Гарм.» — «Потр.»	«П-ль» — «Потр.»
Конформность	$t_{эмп} = 2,3^*$ $p \leq 0,02$	—	—	—	—	—
Универсализм	—	$t_{эмп} = 3,93^*$ $p \leq 0,0001$ ($p \leq 0,001$)	—	$t_{эмп} = 4,83^{**}$ $p \leq 0,000004$ ($p \leq 0,00002$)	$t_{эмп} = 2,25^{**}$ $p \leq 0,03$	—
Самостоятельность	—	$t_{эмп} = 2,59^*$ $p \leq 0,01$	$t_{эмп} = 3,18^*$ $p \leq 0,002$ ($p \leq 0,01$)	$t_{эмп} = 2,43^{**}$ $p \leq 0,02$	$t_{эмп} = 2,78^{**}$ $p \leq 0,006$ ($p \leq 0,04$)	—
Стимуляция	—	—	$t_{эмп} = 2,22^*$ $p \leq 0,03$	$t_{эмп} = 2,38^{**}$ $p \leq 0,02$	$t_{эмп} = 2,73^{**}$ $p \leq 0,007$ ($p \leq 0,04$)	—
Гедонизм	$t_{эмп} = -2,34^{**}$ $p \leq 0,02$	$t_{эмп} = -2,27^{***}$ $p \leq 0,02$	$t_{эмп} = -2,95^{****}$ $p \leq 0,004$ ($p \leq 0,02$)	—	—	—
Достижения	—	—	—	—	—	$t_{эмп} = 2,19^{***}$ $p \leq 0,03$

Образ современного человека: личностный и профессиональный компоненты

Окончание табл. 2

Типы ценностей	Типы субъект-объектных ориентаций, сопоставляемые по средним значениям типов ценностей					
	«Пр.» — «Гарм.»	«Пр.» — «П-ль»	«Пр.» — «Потр.»	«Гарм.» — «П-ль»	«Гарм.» — «Потр.»	«П-ль» — «Потр.»
Власть	—	$t_{\text{эмп}} = -2,48^{***}$ $p \leq 0,01$	—	$t_{\text{эмп}} = -3,31^{***}$ $p \leq 0,001$ ($p \leq 0,01$)	—	—
Безопасность	—	—	—	$t_{\text{эмп}} = -2,63^{***}$ $p \leq 0,009$ ($p \leq 0,05$)	—	—

Условные обозначения:

Типы субъект-объектных ориентаций: «Пр.» — «Преобразователь»; «Гарм.» — «Гармонизатор»; «П-ль» — «Пользователь»; «Потр.» — «Потребитель»;

$t_{\text{эмп}}$ — эмпирическое значение t -критерия Стьюдента для независимых выборок;

p — уровень значимости; уровень значимости, указанный в скобках, получен в результате применения поправки Бонферрони к выявленному уровню значимости в ходе множественного попарного сравнения.

* — средние значения типа ценности значимо выше у представителей типа «Преобразователь» ($n = 80$);

** — средние значения типа ценности значимо выше у представителей типа «Гармонизатор» ($n = 72$);

*** — средние значения типа ценности значимо выше у представителей типа «Пользователь» ($n = 64$);

**** — средние значения типа ценности значимо выше у представителей типа «Потребитель» ($n = 36$)

раженности типов ценностей «Власть» и «Безопасность»;

✓ «Потребители» значимо превосходят «Преобразователей» по степени выраженности типа ценности «Гедонизм».

Обнаруженные различия показывают, что каждый из четырех типов субъект-объектных ориентаций отличается предпочтительными типами ценностей:

✓ «Преобразователям» свойственно выраженное стремление к пониманию, терпимости, защите благополучия других людей и к самостоятельности в мышлении и способах действия;

✓ «Гармонизаторы», так же как и «Преобразователи», отличают выраженная ориентация на благополучие других людей, самостоятельность, исследователь-

ская активность, и кроме этого, — стремление к новизне и глубоким переживаниям;

✓ «Пользователям» свойственно выраженное стремление к достижению высокого социального статуса, престижа и безопасности на уровне семьи и общества;

✓ «Потребителей» отличает выраженная ориентация на получение удовольствия, наслаждение жизнью.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что представители субъектной ориентации («Преобразователи» и «Гармонизаторы») имеют сходство в предпочитаемых типах ценностей, и обнаруженные ценностные особенности соотносятся со свойственными для каждого из них разнообразием жизненных целей и в целом творческой жизненной позицией. «Пользователи» в большей степени стремятся к достижению практических результатов [4], что согласуется с выраженным

«Пользователи» в большей степени стремятся к достижению практических результатов, что согласуется с выраженным у них стремлением к социальному статусу, престижу и стабильности.

✓ «Гармонизаторы», так же как и «Преобразователи», отличают выраженная ориентация на благополучие других людей, самостоятельность, исследователь-

у них стремлением к социальному статусу, престижу и стабильности. «Потребители» отличают пассивная жизненная позиция и стремление к получению радостного жизненного опыта [4], что отражается в наибольшей мере выраженном у них стремлении к удовольствию.

Резюмируя, можно сказать, что представители каждого типа субъект-объектных ориентаций характеризуются отличительными типами ценностей. Полученные в данном исследовании результаты свидетельствуют о том, что ориентация на поиск новизны, самодетерминацию, саморазвитие, проявление самостоятельности в мышлении и поведении в большей степени характерна для лиц с субъектной ориентацией, то есть с активной жизненной позицией. Это позволяет прогнозировать чувствительность субъектно-ориентированных студентов к новому и нестандартному, что является основанием для проявления инновационного потенциала.

Вместе с тем представленные результаты открывают возможности для разра-

ботки методов, направленных на актуализацию инновационного потенциала студентов в образовательной среде вуза. Стимулирование развития

у них направленности на гуманистические ценности, характеризующие открытость к изменениям и самотрансцендентности, будет оказывать влияние на развитие у них субъектной позиции

Ориентация на поиск новизны, самодетерминацию, саморазвитие, проявление самостоятельности в мышлении и поведении в большей степени характерна для лиц с субъектной ориентацией, то есть с активной жизненной позицией.

Таким образом, представленное исследование не только вносит вклад в изучение психологических оснований проблемы инновационности в контексте субъектного подхода к изучению человека, но и показывает необходимость учитывать субъект-объектные ориентации и их проявления в предпочтаемых типах ценностей в процессе диагностики, актуализации и развития инновационного потенциала студентов вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брушлинский, А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский ; отв. ред. проф. В. В. Знаков. — М. : Институт психологии РАН ; СПб. : Алетейя, 2003. — 272 с.
2. Гербачевская, Н. В. Представленность проблемы «человек и общество» в социальной картине мира современной молодежи : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Гербачевская. — СПб., 2006. — 20 с.
3. Карапашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карапашев. — СПб. : Речь, 2004. — 70 с.
4. Коржова, Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека / Е. Ю. Коржова. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена ; Союз, 2002. — 334 с.
5. Коржова, Е. Ю. Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности : автореф. дис. ... докт. психол. наук / Е. Ю. Коржова. — СПб., 2001. — 43 с.
6. Корокошко, И. О. Особенности экономического сознания у лиц с разными жизненными ориентациями : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. О. Корокошко. — Саратов, 2011. — 25 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; сост. : А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.
8. Семенов, М. Ю. Отношение личностно зрелых людей к деньгам / М. Ю. Семенов // Психологический журнал. — 2012. — Т. 33. — № 1. — С. 66—72.



ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ И ОБЩЕСТВА

О. В. ТУЛУПОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и андрагогики НИРО
(Нижний Новгород)
oksana_nnov@yandex.ru

В статье представлена концептуальная идея развития дополнительного профессионального образования педагогов в направлении создания особой образовательной институции — самоорганизующегося сетевого профессионально-деятельностного сообщества, ориентированного на обновление кадров региональной системы образования в процессе проектирования авторских образовательных моделей.

The conceptual idea of the development of additional professional education of teachers is presented in the article in the direction of creation of a special educational institution — the self-organizing network professional and activity community focused on updating of shots of a regional educational system in the course of designing the author's educational models.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование педагогов, проектно-деятельностная коопeração, сетевое профессионально-деятельностное сообщество, проектно-сетевой институт инновационного образования

Key words: additional professional education of teachers, design and activity cooperation, network professional and activity community, design and network institute of innovative education

Найболее важные принципиально новые теоретические проблемы, которые ставятся перед дополнительным профессиональным образованием педагогов, центрируются вокруг основных ориентиров долгосрочного социально-экономического развития страны: формирование российской идентичности; создание условий для сохранения, приумножения культурных и духовных ценностей народов России; рост качества социальной среды; обеспечение условий развития каждого человека; понимание зависимости изменения качества человеческого ресурса от изменения качества образо-

вания; становление открытой, гибкой и доступной системы регионального образования.

Развитие дополнительного профессионального образования, которое определяется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» как вид образования, направленный на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и профессиональном совершенствовании, определяют два противоречивых контекста. Первый характеризуется особой предметностью данного вида образо-

вания, связанной с профессионализацией человека и совершенствованием профессиональных практик за счет формирования «новых поколений профессионалов», способных двигать общественный прогресс [6].

Второй контекст определяется непосредственной направленностью дополнительного профессионального образования на закономерности развития человека в онтогенезе, его выращивания и становления как в образовательных процессах, так и в реалиях социальной жизни.

Способ разрешения данного противоречия строится в рамках интеграции и сопряжения двух направлений:

✓ разработка содержания образования и форм его освоения на основе социального эволюционирования и развития личности взрослого человека;

✓ профессиональное развитие педагога и построение практики инновационного образования [2].

Анализ современной ситуации развития дополнительного профессионального образования педагогов в условиях обеспечения инновационного характера общего образования в соответствии с требованиями экономики, основанной на знаниях, позволил выделить совокупность ключевых проблем, определяющих необходимость институциональных изменений.

Первая проблема связана с доминированием в данном виде образования внешней целесообразности, состоящей в повышении эффективности деятельности специалистов в новых социально-экономических условиях. Поэтому, по утверждению В. И. Слободчикова и С. М. Зверева, в традиционных технологиях дополнительного профессионального образования практически отсутствуют рефлексивные механизмы саморазвития, нацеленные на самообразование как способ «до-страивания» человеком самого себя до целого, обретения собственной, индивидуальной субъектности в деятельности и личностной позиции во встречах с «Другими» [6].

Вторая проблема определяется тем, что в условиях быстрой исчерпаемости различных видов материальных ресурсов к подлинным инновациям все более относят разработки, обеспечивающие кардинальный переход к производству нематериальных ресурсов и новейших гуманитарных технологий их получения, что в основном базируется на развитии способностей человека и его личностного потенциала. Пространством выявления и наращивания качества такого ресурса для разных видов социальной практики сегодня призвана стать именно сфера дополнительного профессионального образования, которая имеет дело со зрелыми, опытными, профессионально сложившимися индивидами, обладающими практическим знанием, стремящимися к творческому росту, совершенствованию себя как профессионала. Это определяет особый смысл данного вида образования как инструмента построения инновационной образовательной инфраструктуры на основе обновления кадров, то есть обеспечения непрерывного воспроизводства нематериального (и самое главное — неисчерпаемого) ресурса инновационных преобразований в обществе.

Третья проблема заключается в самом соотношении основного (базового) и дополнительного профессионального образования. Принципиальное отличие данных типов профессионального образования, выявленное в исследовании Г. А. Игнатьевой, состоит в том, что если базовое профессиональное образование ориентировано на освоение обучающимися способов нормативно-целесообразной профессиональной деятельности, то в дополнительном профессиональном образовании целевые ориентиры смещаются на раскрытие ее ценностно-смысловой компоненты, построение траектории совершенствования своего профессионализма [3]. Принципиальная роль дополнитель-

Третья проблема заключается в самом соотношении основного (базового) и дополнительного профессионального образования.

Образ современного человека: личностный и профессиональный компоненты

ного профессионального образования в непрерывном процессе образовывания человека в течение всей жизни состоит как раз в том, что оно обеспечивает раскрытие его внутреннего потенциала, часто не задействованного в рамках базового образования.

Важный аспект проблемы соотношения основного (базового) и дополнительного профессионального образования раскрывается при сопоставлении компетентностного подхода, нормативно закрепленного в качестве методологического ориентира ФГОС профессионального образования, и особого технологического уклада дополнительного профессионального образования, который самым тесным образом связан с такими характеристиками профessionала, как мировоззренческое самоопределение, образ профессиональной жизни.

Ведь если смысл традиционного профессионального образования всегда был связан с массовой социализацией, то смысл дополнительного профессионального образования, по нашему мнению, изначально лежит в плоскости ресоциализации и связан с приоритетным использованием методов персонификации образовательных процессов на основе формирования способности к самопониманию, самооценке и самопрогнозированию.

В основной своей массе педагоги не подготовлены к продуктивной совместной деятельности в рамках любых организационных структур дополнительного профессионального образования.

вания учителей и методических центров — к повышению квалификации и переподготовке кадров — до института развития образования, определяется Г. А. Игнатьевой и Н. Ю. Барминым как особое пространство сетевого проектирования инновационной деятельности педагогов, воплощающее в себе новый тип институцио-

нализации в системе регионального образования [1].

В настоящее время идея развития дополнительного профессионального образования достигается главным образом за счет и при помощи образовательной разработки транслятивных механизмов согласования ценностей разнообразных коллективов, различных социальных и профессиональных субъектов как носителей определенных ценностных установок. При этом в основной своей массе педагоги не подготовлены к продуктивной совместной деятельности в рамках любых организационных структур дополнительного профессионального образования. Отсюда возникает необходимость создания принципиально нового типа организационно-управленческого ресурса, обеспечивающего возможность каждому субъекту образовательного процесса развиваться в качестве субъекта собственной деятельности, участвуя в различных проектно-программных видах коммуникаций, связях, позиционности. Этот тип организации предполагает построение сложной многопозиционной самоорганизующейся структуры в качестве которой можно рассматривать сложившееся в Нижегородской области сетевое профессионально-деятельностное сообщество «Проектно-сетевой институт инновационного образования», который является федеральной инновационной площадкой Министерства образования и науки РФ.

Инновационная практика в образовании предполагает создание новых форм ее нормативного закрепления. Будучи объединенными в сетевое сообщество проектно-сетевого института, образовательные организации ориентированы на построение собственных (авторских) образовательных моделей, представляющих собой конкретизацию общих институциональных методологических установок в определенных социокультурных условиях. Это предполагает:

✓ позиционное самоопределение образовательной организации в проектном

поле сетевого профессионально-деятельностного сообщества;

✓ аналитическое обоснование важности и необходимости инновационных изменений существующей педагогической реальности;

✓ определение ключевой проблемы — идеи построения авторской образовательной модели;

✓ построение концепции образовательной модели;

✓ разработку дорожной карты по построению и реализации образовательной модели;

✓ конструирование новой образовательной практики на основе созданной авторской образовательной модели;

✓ оценку результативности и эффективности новой образовательной практики;

✓ описание опыта построения и реализации авторской образовательной модели;

✓ тиражирование опыта построения и реализации авторской образовательной модели.

Технологические шаги и действия по составлению и описанию авторской образовательной модели включены в четыре основные зоны открытого взаимодействия — информационно-аналитическую (проблематизирующую), концептуально-целезадающую, целереализующую (содержательно-технологическую) и результирующую, выделенные и описанные в проектно-сетевой модели постдипломного образования педагогов (Г. А. Игнатьева, 2012 г.).

Совместная работа в информационно-аналитической (проблематизирующей) зоне позволяет каждой образовательной организации — участнику сетевого профессионально-деятельностного сообщества сформулировать собственную ключевую проблему в рамках общего проблемного поля, осуществить осмысление возможных изменений педагогической реальности, оценить новизну подходов к определению общего способа решения доминирующей проблемы и «сглаживания» проб-

лемного поля. Результатом является обоснование доминирующей (ключевой) проблемы инновационного развития образовательной организации.

Концептуально-целезадающая зона предполагает концептуальное обоснование подходов и принципов построения авторской образовательной модели, разработку категориального аппарата и ее фундаментальных оснований. Описание модели включает в себя:

✓ инновационную идею — содержательно-смыслоное ядро авторской образовательной модели;

✓ критерии отбора подходов и принципов построения модели;

✓ этапы становления и развития инновационной образовательной модели;

✓ риски и слабые места инновационной образовательной модели и способы их минимизации с точки зрения внутренней специфики инновационной практики и с точки зрения местных педагогических обстоятельств;

✓ характеристику форм реализации и организационной структуры образовательной модели, функций включенных в нее участников образовательного процесса [5].

Целереализующая (содержательно-технологическая) зона включает разработку стратегии реализации авторской образовательной модели, характеристику ресурсного обеспечения и построение механизма управления реализацией, с приведением перечня новых образовательных практик — продуктов инновационной деятельности.

В результирующей зоне осуществляется совместная разработка набора целевых показателей и индикаторов, позволяющих оценить как качество инновационных изменений в целом по проектно-сетевому институту, так и результативность и эффективность реализации отдельных авторских образовательных моделей.

Технологические шаги и действия по составлению и описанию авторской образовательной модели включены в четыре основные зоны открытого взаимодействия.

Образ современного человека: личностный и профессиональный компоненты

Кооперация участников проектно-сетевого института в технологических зонах конструирования авторских образовательных моделей предполагает проектирование специальных событий, в рамках которых организуются совместные конструкторские или экспертные работы. Так, работа в информационно-аналитической зоне сопровождалась пролонгированным событием «Марафон инновационных идей», которое было связано с нормативно-деятельностной экспертизой инновационной привлекательности идей построения авторских образовательных моделей, оценкой их масштаба и инновационного потенциала. Событие «Конструкторская платформа» было организовано в целях разработки единого алгоритма построения авторских образовательных моделей и одновременно определения позиции каждой образовательной организации в методологическом пространстве проектно-сетевого института инновационного образования. Презентация разработанных авторских концептуальных моделей, оформленных в виде стендовых докладов, их широкое профессионально-общественное обсуждение стали одними из ключевых событий Первого Нижегородского образовательного форума Проектно-сетевого института инновационного образования (ГБОУ ДПО НИРО, ноябрь 2013 г.).

По утверждению разработчиков новой предметной области профессионального образования, прямо ориентированной на построение целостного знания о феноменах инновационного образования и профессионального

Проектно-технологический компонент напрямую связан с реализацией модульной дополнительной профессиональной образовательной программы, которая предусматривает три этапа.

развития педагогов в инновационных процессах — дидактической инноватики, научное сопровождение процесса реализации инновационных проектов требует специальной работы по обеспечению потребности самой образовательной практики в продолжение своего развития, так как

инновационные процессы по мере их нормативного оформления и создания поддерживающих структур могут постепенного угасать [4].

Научно-методическое сопровождение реализации описанной технологической структуры конструирования авторских образовательных моделей в условиях такой институциональной формы дополнительного профессионального образования, как проектно-сетевой институт инновационного образования включает организационно-структурный, содержательно-методический, проектно-технологический, информационно-коммуникационный компоненты.

Организационно-структурный компонент связан с созданием сетевого сообщества образовательных организаций на основе совместной проектной деятельности по формированию нового типа содержания образования и инновационных организационных форм построения образовательного процесса. Образуются так называемые проектно-сетевые узлы — особые сетевые структуры, представляющие собой объединение образовательных организаций на основе горизонтальных связей для эффективной передачи и освоения сетевого образовательного знания в режиме проектно-деятельностной коопeração [1].

Содержательно-методический компонент образован комплексом модульных дополнительных профессиональных образовательных программ (для руководящих и педагогических кадров, управленческих и проектно-инициативных команд образовательных организаций).

Проектно-технологический компонент напрямую связан с реализацией модульной дополнительной профессиональной образовательной программы, которая предусматривает три этапа. Первый этап реализуется в форме проектно-образовательной (установочной) сессии. На данном этапе происходит освоение базового тематического содержания программы

(ее инвариантного компонента); на стажерской площадке организуется демонстрация возможностей практического приложения теоретико-концептуального компонента образовательного знания; осуществляется профессионально-личностное самоопределение каждого обучающегося; оформляются индивидуальные проектно-образовательные маршруты для отдельных организаций внутри сетевого сообщества и отдельных педагогов в каждой образовательной организации.

В рамках второго этапа проектно-инициативные команды образовательных организаций и отдельные педагоги работают в соответствии с намеченными индивидуальными проектно-образовательными маршрутами.

Третий этап организуется по проектно-сетевым узлам в форме рефлексивно-экспертной сессии. Здесь предполагается полипрофессиональная и управляемая экспертиза образовательных продуктов, созданных в процессе прохождения индивидуальных проектно-образовательных маршрутов.

Информационно-коммуникационный компонент определяет возможность сетевого профессионально-деятельностного сообщества быстро и эффективно распространять корпоративное знание по горизонтали (в отличие от вертикально-иерархических структур) на основе новых технологий социальной коммуникации и проектно-деятельностной кооперации, а также использования цифровых

образовательных ресурсов, дистанционных и интернет-технологий.

Специфика разрабатываемой проектно-сетевой модели дополнительного профессионального образования педагогов связана с тем, что их становление и профессиональное развитие в качестве субъектов собственной инновационной деятельности осуществляется параллельно с научно-сервисным сопровождением проектов инновационных изменений образовательных систем.

Благодаря этому каждый педагог не только получает тот ресурс, который непосредственно работает на устранение его личных, выявленных в ходе диагностических процедур, профессиональных дефицитов, но и имеет возможность параллельно применить его для построения и реализации проекта инновационного развития своей образовательной организации.

Таким образом, представленная в данной статье форма конвергенции деятельности различных субъектов регионального образования в рамках сетевого профессионально-деятельностного сообщества «Проектно-сетевой институт инновационного образования» демонстрирует эффективный способ системного преобразования образовательного пространства региона на основе взращивания авторских инновационных идей и трансформации их в педагогическую реальность.

В рамках второго этапа проектно-инициативные команды образовательных организаций и отдельные педагоги работают в соответствии с намеченными индивидуальными проектно-образовательными маршрутами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бармин, Н. Ю. Проектно-сетевой институт инновационного образования как новый тип институционализации в системе регионального образования / Н. Ю. Бармин, Г. А. Игнатьева // Образование. Наука. Инноватика: Южное измерение. — 2011. — № 4 (19). — С. 7—15.
2. Игнатьева, Г. А. Горизонт парадигмы: от концепта развивающего обучения к модели профессионального развития / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова // Психология обучения. — 2010. — № 8. — С. 29—37.
3. Игнатьева, Г. А. Деятельностное содержание профессионального развития педагогов в системе постдипломного образования : монография / Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород : НГЦ, 2006. — 343 с.
4. Игнатьева, Г. А. Дидактическая инноватика как современная отрасль педагогической науки / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова // Преподаватель. XXI век. — 2013. — № 1 (ч. 1). — С. 26—37.

Образ современного человека: личностный и профессиональный компоненты

5. Инновационная идея: от мысли — к концепции: андрагогическая пьеса в трех действиях : учебно-методическое пособие. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 108 с.

6. Слободчиков, В. И. Научно-технологические уклады и подходы в профессиональном образовании. Введение в антропологию образования / В. И. Слободчиков, С. М. Зверев. — Вып. 2. — М. : Спутник +, 2014. — 190 с.



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МАРШРУТОВ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ СООБЩЕСТВ

М. С. ЯКУШКИНА,
доктор педагогических наук,
заведующая лабораторией теории формирования
единого образовательного пространства СНГ
ФГНУ «Институт педагогического образования
и образования взрослых» РАО (Санкт-Петербург)
vosp_spbgu@mail.ru

В статье представлен мультиполлярный подход к исследованию неформального образования разновозрастных сообществ, который строится на основе взаимодополняемых подходов: педоцентрический — андрагогический, системный — синергетический, событийный — амбивалентный. В сфере неформального образования наряду с конструктом «современные диверсифицированные образовательные маршруты» предложено использование конструкта «социокультурные практики неформального образования». Рассмотрено моделирование практик неформального образования на основе событийных сетей, влияющих на деятельность и мировоззрение их участников.

The article describes the multi-polar approach to the study of non-formal education communities of different ages, which is based on the use of complementary approaches: pedotsentrichesky — andragogic, system — synergistic, event — ambivalent. It was proposed using of the construct «socio-cultural practices of non-formal education» along with the construct of «modern diversified educational routes». The article examines the modeling non-formal education practices based on event-related networks, influencing activity and outlook of their participants.

Ключевые слова: неформальное образование для разновозрастных сообществ, образовательные сетевые маршруты, со-бытийные сети, мультиполлярный подход, разнополюсность, сообщества, потенциал разновозрастных сообществ

Key words: non-formal education for communities of different ages, educational network routes, co-existential network, multi-polar approach, community, potential of different ages communities

В посланиях Президента Российской Федерации Федеральному собранию последних лет важнейшим ресурсом развития страны назван человеческий ресурс. Его воспроизведение связано с такой организацией образования, при которой создаются «духовные скрепы», позволяющие каждому гражданину соединить и творчески использовать как традиционный, так и инновационный пласт социального опыта. Значимую роль в реализации этой цели играет неформальное образование для разных категорий населения.

Сегодня внимание к неформальному образованию отражено в Федеральном законе «Об образовании в РФ». Необходимо подчеркнуть также проявление в РФ и других странах СНГ ряда гуманистических тенденций, в том числе внимание к естественно существующим в социуме и формирующимся в системе образования разновозрастным сообществам, увеличение ответственности граждан за семью, семейное образование, семейный досуг. Эти процессы стимулированы демографическими явлениями, миграцией населения, появлением в последние годы в крупных мегаполисах большого количества семей мигрантов, когда молодые мужчины-мигранты включены в трудовые процессы, часто низкоквалифицированные, а женщины — в процесс инкультурации, языковой адаптации совместно с детьми, посещающими образовательные организации.

Вместе с тем социологические исследования свидетельствуют о том, что в настоящее время наметилась тенденция увеличения количества неработающего взрослого населения на фоне уменьшения доли детей дошкольного возраста. По мнению социологов, население России к 2050 году сократится как минимум на 24 млн человек; доля детей и подростков сократится с 26 до 19%; взрослых трудоспособного возраста — с 55 до 47% [3]; число пожилых людей увеличится с 19 до 34%. Эта тенденция закрепляет интерес

к разновозрастным сообществам и исследованию их меняющейся позиции в образовании.

Указанные выше процессы актуализируют возможность обсуждения вопроса о появлении в образовательном процессе нового субъекта — разновозрастных сообществ.

Итак, новая социально-экономическая ситуация в странах СНГ; динамика демографической ситуации; изменение отношений между разновозрастными субъектами в пространстве образования (фактически проявление родовой сущности человека — человечности, становление партнерских отношений, обеспечивающих не только односторонний обмен знаниями по типу «учитель — взрослый» и «ученик — ребенок», но и обратный обмен, направленный на формирование новой социальной компетенции взрослого человека, социализации); появление нового субъекта образования — все это требует новых подходов к образованию, учитывающих специфику разновозрастных сообществ и увеличение значимости неформального образования.

Диверсифицированные сетевые маршруты неформального образования для разновозрастных сообществ представляют собой весьма сложный феномен, становление которого происходит на наших глазах. В постперестроечной истории России и СНГ помещение подобного феномена в центр исследования обуславливает необходимость не только теоретической работы, но и использование метода включенного наблюдения и многофакторного анализа. Необходимо отметить, что современные диверсифицированные маршруты неформального образования по сути своей глубоко зависят от изменений в культурных процессах современного общества. И не только культурных. Недостаточное внимание к сложившейся традиции разведения социаль-

Современные диверсифицированные маршруты неформального образования по сути своей глубоко зависят от изменений в культурных процессах современного общества.

Образ современного человека: личностный и профессиональный компоненты

ного и культурного, социализации и инкультурации в образовании становится причиной для возникновения целого ряда недостаточно реалистичных процессов и решений, в том числе в неформальном образовании.

Культурные и социальные явления и процессы современной российской реальности сопровождаются так называемым «расколом» (А. Ахиезер) и, как следствие, — неизбежным делением общества на многочисленные «противоборствующие локальные группы», а культуры — на разнонаправленные субкультурные общности. С одной стороны, многообразие субкультур увеличивает возможности личности в самоопределении и самореализации, но с другой — объективно затрудняет выработку единых целей, удержания единства для более крупных групп. В результате каждая личность все отчетливее ощущает необходимость выбора: «с кем Я» и «чьи ценностные установки Я принимаю».

С учетом этих процессов необходимо анализировать существующие маршруты неформального образования, прежде всего на предмет их реалистичности, жизнеспособности, и моделировать их с учетом социокультурной целостности. В этой связи логичным выглядит использование конструкта «социокультурные практики неформального образования» наряду с конструктом «современные диверсифицированные образовательные маршруты».

Сетевые диверсифицированные маршруты неформального образования сложно рассматривать в рамках единственного методологического подхода [2]. Для

нашего понимания подходов к исследованию неформального образования разновозрастных сообществ важными являются идеи В. И. Слободчикова о том, что каждое пространство образования является, по сути, пространством встречи

людей разных возрастных групп и их совместной жизнедеятельности, где определяются общие цели, разворачивается образование человека и т. д., а также суждения о полипарадигмальности в современном образовании [4]. По нашему мнению, возможна разработка нового (мультиполлярного) подхода к исследованию неформального образования разновозрастных сообществ, основанного на использовании следующих парных взаимодополняемых, взаимообогащаемых подходов:

✓ педоцентрического (рассматривающего интересы и возможности ребенка) — андрагогического;

✓ системного — синергетического;

✓ событийного — амбивалентного.

Разведение педоцентрического и андрагогического подходов основано на необходимости учета возрастных особенностей детей и взрослых, интересов и возможностей ребенка, осознания каждым взрослым обучающимся себя как субъекта образования, предъявления своих образовательных интересов и потребностей, сознательной активной деятельности по их удовлетворению [1].

Существование таких системных признаков разновозрастной общности, как структурированность и открытость, позволяет нам рассматривать исследуемый феномен на основании системного и синергетического подходов. Системный подход помогает при наличии компонентов образовательной деятельности разновозрастного сообщества (целей, задач, содержания, форм, методов и т. п.) во взаимосвязи, целостности преодолеть фрагментарность образовательной деятельности. Процессы же самоорганизации при открытости разновозрастной общности могут привести к появлению новых компонентов системы, перестройке существующих и образованию новых связей между элементами системы и другими системами.

В рамках событийного подхода события выступают единицей измерения струк-

Существование таких системных признаков разновозрастной общности, как структурированность и открытость, позволяет нам рассматривать исследуемый феномен на основании системного и синергетического подходов.

туры пространства неформального образования. Данный подход можно рассматривать в двух взаимосвязанных и взаимообусловленных аспектах:

✓ в особенностях межсобытийных связей по типу «причина — следствие» или «цель — средство», которые являются сущностной характеристикой пространства;

✓ в особенностях практических действий — событий, которые оказывают воздействие на человека, изменяя его представления, ценности и смыслы. Событийный подход позволяет трактовать пространство неформального образования разновозрастных сообществ как динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, созданную в среде пребывания детей и взрослых усилиями его субъектов и способную выступать интегрированным условием личностного развития человека.

В рамках событийного пространства амбивалентность позволяет, например, рассматривать неформальное образование не только с точки зрения его ожидаемого позитивного результата, но и учитывая возможные риски для участников разновозрастного сообщества в области развития личности. Амбивалентность позволяет также рассматривать одновременно развитие личности и формирование общности.

Описание подхода и его реализации, на наш взгляд, может быть осуществлено по алгоритму, включающему следующие позиции:

✓ выделение основы подхода;

✓ выделение ключевых понятий, лежащих в основе подхода, закономерностей и принципов;

✓ определение характеристик ключевых понятий данного подхода, их взаимосвязи;

✓ формулировка требований к педагогам-исследователям, реализующим данный подход;

✓ описание процесса реализации подхода при решении какой-либо задачи или проблемы.

Ключевые понятия мультиполлярного подхода к исследованию неформального образования разновозрастных сообществ, основанного на использовании парных взаимодополняемых, взаимообогащающих подходов: разновозрастные сообщества как субъекты неформального образования, неформальное образование разновозрастных сообществ, пространство неформального образования разновозрастных сообществ, межпоколенческий диалог (С. Б. Цымбаленко, М. Р. Илакевичус).

Сегодня общность — одно из ключевых понятий не только в педагогической науке, но и в ежедневных социальных практиках.

Рассмотрим признаки, характеристики и взаимосвязь ключевых понятий подхода. Самым значимым понятием является понятие «общность», в основании которого лежит чувство принадлежности, солидарности. Характерными чертами общности являются интерес и близость. Именно в общности личность получает возможность показать себя в общении — явить себя миру через другого, что определяется наукой как важнейшее условие становления и развития субъектности. Сегодня общность — одно из ключевых понятий не только в педагогической науке, но и в ежедневных социальных практиках. В. В. Путин на пресс-конференции 17 апреля 2014 года говорил о такой общности, как «русский народ»: «Мы менее pragматичны, чем другие народы, менее расчетливы. Но зато мы пошире душой. Может быть, в этом и отражается величие нашей страны, ее необозримые размеры: мы щедрее душой... русский человек развернут вовне, в общество. Только в России смогли придумать поговорку “на миру и смерть красна”. Мы всегда, сотни лет, опирались на свои ценности. Они нас никогда не подводили, и они нам еще пригодятся».

Категориально «разновозрастное сообщество» описывает слияние двух феноменов — «разновозрастность» и «сообщество». Первое понятие отражает значимый аспект психолого-педагогических

Образ современного человека: личностный и профессиональный компоненты

особенностей социализации и инкультурации личности. Именно разновозрастность позволяет осознать и освоить социокультурное пространство, задействуя одновременно несколько каналов, обусловленных принадлежностью их участников к разным поколениям. Именно такие сообщества разворачивают для своих членов глубинное разнообразие культуры. Разновозрастная общность ориентирована схожими потребностями и интересами, благодаря чему и создаются условия для ценностно-смыслового взаимодействия представителей разных возрастов в общении, совместной деятельности.

Частным случаем разновозрастной общности является *детско-взрослая общность*, которая может рассматриваться как полисубъект, ориентированный образовательными и воспитательными целями, который выступает не только как организация (система формальных отношений), но, прежде всего, как социально-психологический полисубъект, эмоционально объединяющий участников.

Диверсифицированные образовательные маршруты — это целенаправленно проектируемые на основе ресурсов образовательных организаций и образовательных объектов, представленных в учреждениях культуры, социальных учреждениях, дифференцированные образовательные программы, обеспечивающие учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации.

Разновозрастная общность ориентирована схожими потребностями и интересами, благодаря чему и создаются условия для ценностно-смыслового взаимодействия представителей разных возрастов в общении, совместной деятельности.

Пространство неформального образования разновозрастных сообществ — динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемая в среде пребывания детей и взрослых усилиями его субъектов и способная выступать

интегрированным условием личностного развития человека. Эта сфера «между», определяемая философами и психологами через понятие «диалог», «встреча», «событие», на языке педагогики рассматривается собственно как пространство.

В качестве *институтов неформального образования* мы рассматриваем разнообразные организации, работающие в сфере образования и культуры (кружки, библиотеки, клубы, театры, музеи и др.), а также другие институты, хотя и не относящиеся к образованию, однако осуществляющие образовательную, воспитательную и социализирующую деятельность или имеющие подобный образовательный компонент (семья, общественные, молодежные организации и движения и т. д.). Эти институты являются сложными, многомерными, формирующими новые нормы и традиции неформального образования в соответствии с принципом диверсификации.

Сравнивая *потенциал одновозрастных и разновозрастных сообществ*, можно выделить ряд преимуществ последних, которые способны:

✓ активно передавать опыт старших младшим, укрепляя процессы преемственности, общения, межвозрастного сотрудничества и обеспечивая процессы развития каждого ребенка и взрослого, всего разновозрастного сообщества в целом;

✓ обеспечивать успешность освоения детьми, молодежью, взрослыми различных социальных ролей;

✓ создавать условия, при которых образование, воспитание, развитие, социализация становятся непрерываемыми, так как младшие члены сообщества постоянно ощущают заботу старших и наоборот;

✓ создавать условия для формирования у детей организаторских компетенций, способности находить решение жизненных проблем;

✓ обеспечивать социальную и социально-психологическую защиту в виде помощи старших младшим, поддержку тем,

кто не может самореализоваться в группе сверстников;

✓ формировать движущую силу процессов взаимодействия «полюсов» — представителей разных поколений, создающую новые групповые субъекты и новое пространство неформального образования, которое встраивается в традиционную систему российского образования.

Основные положения, лежащие в основании мультиполлярного подхода к формированию дифференцированных сетевых маршрутов неформального образования для разновозрастных сообществ, выглядят следующим образом.

✓ В основе развития неформального образования должна быть мотивированность его участников к образованию.

✓ Неформальное образование может быть результативно построено на основе событийных сетей, влияющих на деятельность и мировоззрение их участников.

✓ Для развития неформального образования разновозрастных сообществ необходимо создание специальных условий для межпоколенческого диалога участников событийных образовательных сетей, учитывающих их возрастные особенности.

✓ Возможность процессов самоорганизации образовательных сообществ и дальнейшего развития их как субъектов образовательных сетей за счет внутреннего потенциала участников групп и открытого обмена с социокультурным пространством той или иной территории.

✓ Потенциал разновозрастных сообществ раскрывается в ходе формирования движущей силы процессов взаимодействия «полюсов», создающей новые групповые субъекты и новое пространство неформального образования, которые можно рассматривать в разных социальных стратах.

Рассмотрим закономерности, наблюдаемые в процессе формирования дифференцированных сетевых маршрутов неформального образования для разновозрастных сообществ.

✓ Современный человек живет, развивается, действует в различных по своим образовательным, воспитательным возможностям и развивающим функциям разновозрастных общностях, которые характеризуются разными ценностями и смыслами, целями, формами и видами деятельности, структурой и длительностью функционирования. К ним относятся: семья, профессиональная общность, клуб, научная или учебная лаборатория, спортивная секция, творческий коллектив, общественное объединение, религиозная секта, политическая организация; временные общности, такие как игровая общность, тренинговая группа, проектная команда, созданная для реализации конкретного социального проекта, временные объединения для решения творческих задач и т. д. Это диктует необходимость хеджирования рисков, связанных с развитием негативных процессов в разновозрастных сообществах, угрожающих их целостности.

✓ Разнообразие разновозрастных общностей затрудняет выявление их общих характеристик, возможностей, условий для развития субъектной позиции в выборе образовательного маршрута.

Каждая общность создает особые условия, имеет свои возможности и риски. Наиболее благоприятными являются открытые общности, формирующиеся на добровольной основе через самостоятельный выбор субъектов, возникающие на основе общего интереса, предполагающие неформальный характер взаимодействия без строго определенных ролей и позиций.

✓ Разновозрастная общность влияет на процесс развития субъектной позиции ее участников в выборе образовательного маршрута посредством типа связей и отношений, транслируемых общностью. Для развития субъектной позиции наиболее

Неформальное образование может быть результативно построено на основе событийных сетей, влияющих на деятельность и мировоззрение их участников.

благоприятен подвижный баланс эмоциональных связей и рациональных отношений, характерный для со-бытийной общности (И. Ю. Шустова); событийная общность может возникнуть внутри уже существующей общности или как новая кратковременная общность [5]. Позиция взрослого как равноценного и равноправного субъекта позволяет уйти от отношения «учитель — ученик» и построить отношения партнеров, оказывающих друг другу содействие и поддержку в личностном развитии.

Моделирование дифференцированных сетевых маршрутов неформального образования для разновозрастных сообществ опирается на принципы разнополюсности, взаимодополнения и взаимообогащения, дополнительности и паритетных начал, комплекс принципов обучения взрослых, преемственности и непрерывности образования, диверсификации, культурно-сообразности, природосообразности, приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, опоры на национальные традиции с учетом передового зарубежного опыта, вариативности.

Алгоритм реализации мультиполлярного подхода, основанного на использовании парных взаимодополняемых, взаимообогащаемых подходов, в процессе решения задачи моделирования диверсифицированных сетевых маршрутов неформального образования, основанный на выборе его участниками разновозрастных сообществ:

✓ поиск эффективных механизмов формирования мотивации, поскольку одним из самых

Позиция взрослого как равноценного и равноправного субъекта позволяет уйти от отношения «учитель — ученик» и построить отношения партнеров, оказывающих друг другу содействие и поддержку в личностном развитии.

популярных мифов об образовании можно считать мнение о безграничном детском любопытстве и любознательности взрослого рядом с ребенком. Но проблема заключается в том, чтобы в сложных, конфликтных и гетерогенных обществах

найти механизм цивилизованных рычагов управления образовательной деятельностью детей и взрослых — создание уникальных форм экономического обмена между государством и членами разновозрастного сообщества. Демократические социокультурные воспитывающие практики имеют более широкий, гораздо более результативный арсенал влияния на людей, поэтому необходимо найти такие образовательные маршруты, которые, в отличие от традиционных, указывают на иные преимущества, например, сохраняют обучающемуся здоровье, экологию и деньги;

✓ осознание обучающимися — субъектами неформального образования своих образовательных потребностей и организация сознательной деятельности по их удовлетворению;

✓ перестройка существующих и образование новых связей между индивидуальными и групповыми субъектами неформального образования;

✓ формирование субъектной позиции обучающихся;

✓ создание условий для самоорганизации детско-взрослого сообщества как доминирующего процесса в социокультурном институте;

✓ формирование межпоколенческого диалога при освоении образовательных маршрутов;

✓ создание пространства неформального образования разновозрастных групповых субъектов как динамической сети взаимосвязанных педагогических событий, создаваемой в среде пребывания детей и взрослых усилиями его субъектов и способной выступать интегрированным условием личностного развития человека;

✓ освоение событийным разновозрастным сообществом маршрута неформального образования, направленного на развитие личности;

✓ оценка эффективности и корректировка маршрута неформального образования.

Одной из площадок для реализации данного подхода стал ежегодный Международный культурно-образовательный форум в Чолпон-Ата (Кыргызская Республика), который собирает уникальное сообщество: дети, родители, педагоги, организаторы образования, ученые, политики, деятели культуры. Общность Иссык-Кульского форума является примером совместности его участников, примером социально значимых сообществ, которые дают возможность ребенку и взрослому выбрать и освоить наиболее интересные и значимые для себя образовательные маршруты.

Сегодня каждый субъект формулирует свои ожидания от форума: учителя нацелены на профессиональный и личностный успех, дети стремятся к самоутверждению, родители — к успешности своего ребенка, руководители системы образования — к хорошим формальным показателям школы, к формированию ее положительного имиджа в новых условиях конкуренции образовательных организаций, ученые-исследователи — к подтверждению своих теоретических идей, концепций, реализации моделей, политики — к социально-экономическому процветанию своей страны, продвижению ее на международном уровне.

Очевидно, что такой форум-сообщество может стать общественной площадкой для согласования социально-государственных установок политиков и общечеловеческих идей развития личности ребенка и взрослого в пространстве их жизнедеятельности.

Образовательные маршруты неформального образования разновозрастных сообществ предполагают изменение следующих компонентов образования и воспитания:

- ✓ изменение роли неформального образования в общей системе государственного образования;
- ✓ появление нового субъекта образования;

- ✓ изменение позиции взрослого обучающегося;
- ✓ изменение отношения ребенка к образовательному процессу;
- ✓ изменение мировоззрения всех субъектов;
- ✓ изменение способов организации образования;
- ✓ ориентация на совместную деятельность детей и взрослых;
- ✓ изменение критериев оценивания процессов образования и воспитания.

Такой форум-сообщество может стать общественной площадкой для согласования социально-государственных установок политиков и общечеловеческих идей развития личности ребенка и взрослого в пространстве их жизнедеятельности.

Современные практики образовательной деятельности свидетельствуют о все еще продолжающемся кризисе, связанном с неудовлетворенностью потребности в самореализации, формировании инициативности, самостоятельности, ответственности, с непониманием руководством образовательных организаций важности партнерства с другими социокультурными институтами. В связи с этим исследование диверсифицированных сетей становится одним из значимых направлений развития отечественной педагогической науки. Использование при моделировании маршрутов неформального образования современных сетевых сервисов и событийных сетей интенсифицирует процесс обмена знаниями, значительно повышает мотивацию к саморазвитию и постижению нового, чувство индивидуальной ответственности в групповой деятельности, обеспечивает эмоциональную и психологическую поддержку со стороны. Это указывает на высокий потенциал сетей в реализации личностно ориентированных образовательных маршрутов.

Ожидаемым результатом освоения разновозрастными сообществами диверсифицированных сетевых маршрутов неформального образования является включение детей и взрослых не только в обновленные межличностные отношения, но и в систему социальных отношений, за-

Образ современного человека: личностный и профессиональный компоненты

даваемых государством и обществом, овладение членами сообщества позитивными способами, средствами взаимодействия с окружающим социумом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глазырина, А. В. Андрагогический подход к развитию образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Глазырина. — Йошкар-Ола, 2006.
2. Кукуев, А. И. Современные подходы в образовании : учебно-методическое пособие / А. И. Кукуев, В. А. Шевченко. — Ростов н/Д : ИПО ПИ ЮФУ, 2010.
3. Стародубов, В. И. Население России к 2050 г. сократится на 24 млн человек / В. И. Стародубов // URL: <http://www.medlinks.ru/article.php?sid=9306>.
4. Шиянов, Е. Н. Полипарадигмальность как методологический принцип современной педагогики / Е. Н. Шиянов, Н. Б. Ромаева // Педагогика. — 2005. — № 9. — С. 17—25.
5. Шустова, И. Ю. Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества : автореф. дис. ... докт. пед. наук / И. Ю. Шустова. — М., 2009.

Уважаемые читатели!



Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования Нижегородской области с 1995 года издается журнал «Практика школьного воспитания», который выходит четыре раза в год (ежеквартально).

В издании публикуются статьи и методические рекомендации по актуальным проблемам воспитания детей в школе, в семье, в образовательных и общественных организациях.

Журнал ориентирован на различные категории читателей: руководителей образовательных организаций и методических служб, педагогов-практиков, классных руководителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, педагогов-организаторов и других специалистов по работе с детьми. Им предоставляется возможность поделиться своим опытом и интересными педагогическими находками на страницах журнала.

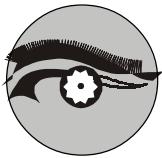
Редакция предлагает вам посетить сайт Нижегородского института развития образования nirro.pnov.ru, и, перейдя по ссылке «Подразделения» («Редакционный отдел», далее «Структура отдела» и «Редакция журнала “Практика школьного воспитания”»), познакомиться с:

- ✓ рубриками журнала;
- ✓ составом редакционной коллегии;
- ✓ требованиями к статьям.

С электронными версиями номеров журнала, начиная с № 1 за 2008 год, также можно познакомиться на сайте, перейдя по ссылке «Периодические издания» («Журнал “Практика школьного воспитания”»).

Если вы хотите поделиться с широкой читательской аудиторией секретами педагогического мастерства, рассказать о собственном опыте работы или о том, что нового и интересного происходит в вашей образовательной организации, представить на страницах журнала свои инновационные разработки, творческие идеи и находки, то редакция приглашает вас к сотрудничеству.

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ
И АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ
АСПЕКТЫ
МОДЕРНИЗАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**



Духовно-нравственный контент образования

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ



В. В. НИКОЛИНА,
доктор педагогических наук, профессор,
проректор по социальному-образовательной
деятельности и сетевому сотрудничеству
НГПУ им. К. Минина (Нижний Новгород)
vnikolina@yandex.ru



Е. Л. РОДИОНОВА,
кандидат педагогических наук,
заместитель министра образования
Нижегородской области
official@obr.kreml.nnov.ru

В статье рассматриваются особенности культурологического подхода как ведущего методологического основания образовательной деятельности в условиях инновационного образовательного процесса.

The specific features of culturology approach as the main methodological basis of pedagogy in conditions of innovative educational process are described in the article.

Ключевые слова: *культурологический подход, инновационный образовательный процесс, реализация культурологического подхода*

Key words: *culturology approach, innovative educational process, application of culturology approach*

В российском образовании происходят серьезные изменения, обусловленные динамическими преобразованиями в мире, связанные с построением постиндустриального общества, характеризующегося чертами глобализации, неопределенности, нелинейности, многомер-

ным видением мира, поликультурностью, сетевым принципом функционирования. Постиндустриальное общество отличается тем, что его основным производственным ресурсом выступают инновационные знания и информация.

В постиндустриальном обществе важ-

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

ным становится умение человека создавать что-то новое и оригинальное. В нем все более возрастает роль культуры, которая становится элементом устойчивого развития общества, конкурентоспособности, культурной самобытности. Построение постиндустриального общества тесно связано с инновационными изменениями в образовании, направленными на овладение новыми способами освоения человеческого опыта, материальной и духовной культуры. Важно при этом учитывать, что в модернизации современного общества ведущая роль принадлежит традиции как устоявшейся системе ценностей, вплетенной в ткань традиционной культуры, ее духовного ядра. Именно культурные традиции являются источником законности, легитимности, чувства принадлежности гражданской нации. Они объединяют людей, поддерживают их в период кризисов.

Во время существенных преобразований в обществе активизируется поиск объективных методологических оснований.

Сегодня перед педагогикой как наукой стоит задача «методологического перевооружения» (З. И. Равкин) в связи с переосмыслением многих явлений, пониманием и оценкой инновационных процессов, ценностных ориентаций в современных социокультурных обстоятельствах, возможностями нового видения и прогнозирования развития образовательных систем. Поэтому в центре внимания исследователей находится *культурологический подход*, позволяющий осмыслить те аспекты современного образования, педагогической науки, которые «отвечают» вызовам современной культуры, способный актуализировать поиск путей использования культурологического подхода в качестве эффективного «инструмента» разработки новых целей, содержания образования, проектирования образовательных технологий, новых образовательных организаций в контексте культуры постиндустриального мира во взаимосвязи традиций и инноваций.

Культурологический подход рассмат-

ривается прежде всего в контексте многоаспектного общефилософского понимания культуры как:

- ✓ совокупности материальных и духовных ценностей;
- ✓ специфического способа человеческой деятельности;
- ✓ процесса творческой самореализации личности;
- ✓ способа поведения человека;
- ✓ совокупности программ, определяющих нормы, способы деятельности, поведения, общения, мировоззренческие установки.

Построение постиндустриального общества тесно связано с инновационными изменениями в образовании, направленными на овладение новыми способами освоения человеческого опыта, материальной и духовной культуры.

Образование в контексте культурологического подхода рассматривается как сложный культурный процесс, главная цель которого — культурное саморазвитие личности, уникальное человеческое усилие, результатом чего становится человеческий выбор, творчество бытия.

Слово «культура» в качестве научного понятия впервые встречается в работе римского философа Марка Тулия Цицерона («Тускуланские диспуты», 45 г. до н. э.). Данное понятие употребляется применительно к воздействию на человеческий ум: культура как «возделывание, обработка ума, души», а не как агротехнический термин «возделывание, обработка земли». Долгое время термин «культура» использовался с функциональных позиций. Только в конце XVII века С. Пуффендорф впервые характеризовал культуру как нечто единое, противопоставляемое «естественному состоянию» природы. Он трактовал культуру как нечто положительное, что возвышает человека, выступает как результат собственной человеческой деятельности.

В XIX веке немецкий ученый Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег в правилах обучения, обращенных к учителю народной школы, свои представления «о ходе развития рода человеческого» и назначении человека в историческом процессе осмыслил в принципе культуро-

сообразности как важнейшем требовании к педагогической деятельности — «обучай культурообразию!», учитывая время, место, дух эпохи, обычаи, нравы, современную культуру, особенно культуру страны, являющуюся родиной ученика. Культурообразность — это соотнесение с культурой как множеством социальных пространств, включенность человека в разнообразные культурные процессы (и наоборот).

К. Д. Ушинский обогатил принцип культурообразности, родноведческим принципом, раскрыл роль национальной культуры, «народности» в воспитании, духовного опыта народа, сформулировал значение воспитания патриотизма подрастающего поколения.

В противовес технократизации и научноцентризму в педагогике культурологический подход как педагогический феномен стал особенно актуален в середине 90-х годов XX века (В. С. Библер, Е. В. Бондаревская, Э. Н. Гусинский, И. Ф. Исаев, Н. Б. Крылова, И. Н. Пономарева, В. М. Розин, Л. Н. Сухорукова) под влиянием развивающихся социокультурных тенденций в обществе, когда образование приобретает новое качественное значение не только как транслятор культуры в форме знаний и умений, а как часть культуры.

Культурологическая направленность российского образования, расширяющая существующий научно ориентированный подход к обучению, относится к ведущей тенденции модернизации образования. Сдвиг культуры в эпицентр современного

образования, возрастание значимости культуры в преемственности поколений и индивидуального развития человека, переход от идеи

поддерживающего образования к идеи опережающего образования — таковы тенденции инновационных процессов в образовании, направленных на развитие постиндустриального общества. Культурологический подход отражает общественный процесс самосоздания человека и его твор-

чество [4]. В понимании Е. В. Бондаревской культурологический подход — это видение образования сквозь призму понятия культуры, то есть понимание его как культурного процесса, осуществляющегося в культурообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способному к культурному самоопределению и самоопределению в мире культурных ценностей. Компонентами культурологического подхода в образовании, по ее мнению, выступают:

✓ отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному самоопределению и самоизменению;

✓ отношение к педагогу как посреднику между учеником и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать поддержку личности ребенка в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;

✓ отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личностные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей их культурного самоопределения;

✓ отношение к школе как целостному культурно-образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры [3, с. 59].

Таким образом образование, обращенное к человеку, ориентированное на культуру, ценности, личностные смыслы, называют культурологическим. Культура и образование посредством образовательной деятельности всегда находятся в единстве и взаимодополняемости. Взаимодействие образования и культуры (как части и целого) есть фактор социальной жизни, ее норма, заданная самим определением культуры.

Культурологический подход ориентирует систему образования на диалог с

Образование, обращенное к человеку, ориентированное на культуру, ценности, личностные смыслы, называют культурологическим.

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

культурой человека как ее творца и субъекта, способного к культурному развитию. Культурологический подход является междисциплинарным и проявляется в разнообразных формах. Его следует рассматривать в качестве методологической основы образования, ориентированного на человека, поскольку «культурные смыслы образования — это и есть человеческие смыслы» (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульnevич). С позиций культурологического подхода в центр образования ставится субъект культуры, творящий культуру, способный к культурному саморазвитию и самоограничению. Особенность культурологического подхода состоит в том, что он интегрирует культуру, научные знания и духовный опыт человечества в содержании образования.

По мнению Е. В. Бондаревской, культурологический подход в образовании — это «его понимание как культурологического процесса, осуществляющегося в культурообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способному к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей» [3, с. 59]. Из данного определения следует, что важна не сама культура, а человек в культуре, так как «всякая культура, и даже материальная, есть культура духа, всякая культура имеет духовную основу — она есть продукт творческой работы духа над природными стихиями» [2, с. 166].

Важнейшей задачей педагогики, занимающейся изучением инновационных процессов, становится воссоздание образа культурного человека, способного жить в многомерном пространстве. Культура как совокупность материальных и духовных ценностей, норм, исторически выработанных человечеством, многообразна и неисчерпаема для освоения в пределах одной человеческой жизни, поэтому, по мнению ряда ученых (О. С. Газман, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Е. Н. Шианов), необходимо ставить вопрос о ба-

зовом культуре личности как необходимому минимуме общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможна социализация.

Таким образом, культурологический подход в содержании российского образования ориентирован на универсум культуры, а его усвоение — на приобщение обучающихся к основам мировой и национальной культуры. Следует подчеркнуть, что накопление культуры через ее освоение и присвоение норм, ценностей, мировоззренческих установок, социального и культурного опыта — важный момент в становлении личности, снимающий противоречия между природными и социальными началами в человеке. Реализация культурологического подхода начинается с понимания близкого окружения, особенно эффективна при изучении различных особенностей местности, края, где постоянно проживает школьник, осуществляя диалог с природным, социокультурным, историческим окружением в реальных условиях.

Полученные знания о природных, историко-культурных, социально-экономических, экологических особенностях родного района, города, области, сведения об исторических связях современников с предшествующими и последующими поколениями, осуществляемые через традиции, семейный уклад, общение, досуг, посещение музеев, выставок, собственное творчество, ценности быта, созидательная деятельность комплексно воздействуют на все сферы сознания личности — интеллектуальную, эмоциональную, волевую, возводят личность на более высокую ступень возвышения духа. Помощью изучения, освоения фиксированных в культуре мировоззренческих позиций, представлений, знаний человек усваивает определенные способы восприятия впечатлений, формирует у себя взгляды, оценки различных сторон действи-

Важнейшей задачей педагогики, занимающейся изучением инновационных процессов, становится воссоздание образа культурного человека, способного жить в многомерном пространстве.

тельности, вырабатывает устойчивые ценностные отношения к ним, становясь носителем, сторонником, транслятором того или иного мировоззрения, отождествляет свои личные цели и ценности с целями и ценностями мировоззренческой традиции и соответствующей человеческой общности.

В современных условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), которые основаны на системно-деятельностном и компетентностном подходах, культурологический подход становится определяющим, ориентирующим образование на творчески созидающую деятельность, результатами которой становятся пополнение материальных и духовных ценностей, совершенствование сущностных сил учащихся, развитие творческого потенциала. На это нацелена и Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, в которой ведущим условием воспроизведения культуры является образовательная деятельность, поскольку через нее транслируются ценности мировой и отечественной культуры, стимулируется творчески преобразующее (инновационное) отношение личности к действительности.

Ведущие целевые установки ФГОС направлены на развитие основных универсалий культуры, личностных, познавательных, коммуникативных, регулятивных универсальных учебных действий, основанных на овладении культурными смыслами, моральными нормами, социальными и межличностными отношениями, формировании гражданской идентичности, планировании, прогнозировании, оценке собственной деятельности.

Формирование универсальных учебных действий осуществляется с учетом приобретения опыта проектной, исследовательской, диалогической деятельности как основных форм культурной деятельности человека XXI века, использования инструментария компьютерных технологий. На

их основе развивается культуросозиадательный инновационный потенциал детей и молодежи.

Основой реализации культурологического подхода в контексте ФГОС является насыщение его культурологическим содержанием. Своеобразие культурологического содержания в образовании включает следующие характеристики:

✓ ценностная контекстность, возникающая в результате духовного напряжения учащихся, позволяющая «проникнуть» в изучаемую культурную ситуацию, а также при раскрытии материальных и духовных ценностей, личностей ученых, исследователей, путешественников, чьи образы помогут школьникам отождествлять себя с родной страной, краем, научат ими гордиться, раскроют драмы научных идей. Причем ценностный контекст может быть историческим, когда культурологическое знание рассматривается в аспекте прошлого, может быть современным, а может — футурологическим, когда проецируется будущее;

✓ междисциплинарность культурологического содержания связана с тем, что оно интегрирует в себе экологические, экономические, социокультурные, социальные, географические знания, поэтому одни и те же объекты материальной и духовной культуры могут быть рассмотрены в нескольких учебных предметах (например, роль реки Волги в культуре Нижнего Новгорода в прошлом, настоящем и будущем раскрывается на уроках истории, литературы, географии, экологии);

✓ фактологический характер предусматривает ориентацию на эмоционально-образное изучение культурологического материала;

✓ нормативный характер культурологического содержания, направленный на раскрытие культурологических норм, императивов, правил, запретов, традиций, эталонов, сберегающих и восстанавливющих культуру, так как в культуре всегда есть мера, граница, которую нельзя перейти;

Основой реализации культурологического подхода в контексте ФГОС является насыщение его культурологическим содержанием.

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

✓ оценочный характер культурологического содержания, поскольку оценка соединяет в себе знание и императивность (повелительность) и выражается в субъективных эмоционально-волевых реакциях: хорошо — плохо; добро — зло, причем оценка может быть представлена, как в форме констатации, так и в форме эмоциональной реакции;

✓ диалогичность культурологического содержания как многомерное ценностно-смысловое взаимодействие, средствами которого являются тексты культуры, составляющие основу учебного содержания; в диалоге культур ученик, природа и социум выступают как равноправные субъекты;

✓ многомерность культурологического содержания достигается путем освоения многообразия культурных миров и их уровней (от всей планеты до своего города, района);

✓ ценностно-смысловой характер, обусловленный тем, что не только изучаются такие феномены, как культурологические ценности, отчуждение от которых приводит к проблемам, но и постигаются их личностные смыслы, в связи с чем содержание учебного материала концентрируется вокруг ценностных идей;

✓ деятельностьный характер, обусловленный тем, что культура — специфический способ человеческой деятельности, в которой закрепляются образцы культуры (создание культурного ландшафта, культурообразная деятельность, соучастие и сотрудничество). Основными формами активности человека являются поведение, общение, деятельность, при этом главным становится воспитание социальной ответственности за судьбу «хрупкого мира»;

✓ исторический характер культурологического содержания, закономерный этап углубления культурологических знаний о сущности явлений и процессов в мировой и отечественной культуре, позволяющий понять социокультурную обусловленность научного познания, историю взаи-

моотношений общества и природы, особенности стратегии устойчивого развития общества и др.;

✓ культурологический характер образования, обусловленный тем, что усвоение культуры есть процесс личностного открытия определенного ее пласта в результате сотворчества, соучастия, сопереживания, творческой активности личности; в связи с этим культура рассматривается как мир «воплощенных» ценностей в деятельностной форме «могу — хочу — созидаю», задает стратегию жизнедеятельности субъекта.

Реализация культурологического подхода в образовании осуществляется в условиях культурной среды как естественной природно-социокультурной жизни учащихся, «растяющей и питающей его личность» (П. А. Флоренский).

Реализация культурологического подхода в образовании осуществляется в условиях культурной среды как естественной природно-социокультурной жизни учащихся, «растяющей и питающей его личность» (П. А. Флоренский). Культурная среда — это окружающее пространство, освоенное и неосвоенное, предметное и знаковое, нейтральное или ценностное для человека. «Задача заключается в том, чтобы вещную среду, воздействующую на личность, заставить говорить, т. е. раскрыть в ней потенциальное слово и тон, превратить его в смысловой контекст мыслящей, говорящей и поступающей (в том числе творящей) личности» [1, с. 36]. Культурная среда способствует созданию в микро-, мезо- и макропространстве особой гуманистической творческой атмосферы, обеспечивающей самореализацию учащихся. Инфраструктура созидательной культурной среды школы создается за счет кооперативных, координационных и информационных связей между различными службами, занимающимися культурологическим образованием. Таким образом, культурная образовательная среда как многомерное пространство, понимаемое нами как совокупность условий, обеспечивающих создание духовно-насыщенной атмосферы, твор-

ческой активности личности по присвоению культурных ценностей, актуализирует ценностный потенциал образования.

Следует подчеркнуть, что человеческое бытие в XXI веке определяется не постоянством социальных связей, а как раз постоянством выбрасывания из ниш, страт (войны, глобализация, технический прогресс). Человек вследствие развития технологий, войн или кризисов постоянно что-то теряет и вынужден не только заново обучаться, но и выстраивать свой мир заново, с нуля. Логика культуры есть выстраивание своего мира впервые.

Мы живем во время мощных и кардинальных перемен — революции инновационных, информационных и коммуникационных технологий. Знания и технологии все более будут подвергаться риску морального устаревания. Инновационная культура основывается не на модели постоянства и воспроизведения, а на модели творчества и обновления, единственной модели, создающей настоящую устойчивость современной личности.

Любой современный человек оказывается перед универсальной необходимостью творить свой мир впервые, а стало быть, являться постоянным творцом своего «я», поэтому нужно быть подготовленным не к какому-то конкретному виду деятельности, который из-за научного и технологического прогресса может устареть. В инновационных обществах спрос на знания соответствует потребностям в постоянной переквалификации. В современном мире беспрецедентно повышается ценность неизвестного, нового. Все больше видов человеческой деятельности, вплоть до экономической сферы, представляются основанными на модели эстетики и творчества. В результате глобализации и стремительного развития новых технологий само творчество переживает постоянные потрясения.

Сегодняшние школьники должны понимать, что «ученичество» вышло далеко за рамки мира собственно образования, распространившись на все уровни экономической и общественной жизни. Мы не прекращаем учиться, заканчивая школу или вуз, мы учимся всю жизнь, чтобы не отстать от новых технологий.

Таким образом, ответом на растущую нестабильность рынка труда, прогнозируемого большинством экспертов, становится концепция образования в течение всей жизни. В обществе знания не может существовать «единой модели», которая достаточно отражала бы культурное и языковое многообразие. Основной задачей современного человека можно считать поиск культурной самоидентичности. При этом основа существования общества знаний состоит не только в умении научиться обучаться, размышлять, сомневаться, как можно скорее приспособливаться, а для этого нужно уметь обращаться к своему культурному наследию.

Наилучший метод для становления человека культуры — метод диалога культур (В. С. Библер). Особая роль принадлежит межкультурным инновационным российским и международным школьным обменам. Участие в международных проектах мы приаем особый смысл, который может быть сформулирован как «понимание поверх барьеров непонимания» (С. С. Аверинцев) — то есть является здимым воплощением принципа диалога культур, дает понять ученикам, их родителям и педагогам, зачем нужно изучать иностранные языки. Но главное — в условиях школьной поликультурности позволяет ощутить себя единым целым и понять Другого через понимание себя.

Реализация культурологического подхода должна быть претворена в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в мире культуры. «“Культурное самостояние” — есть залог величия народа и независимости бытия» (по И. А. Ильину). Воспитание культуры личности обусловлено общей и профессиональной культурой педагога как элиты общества, как особой обществен-

Ответом на растущую нестабильность рынка труда, прогнозируемого большинством экспертов, становится концепция образования в течение всей жизни.

ной генерации. При этом педагогическая культура является сущностной характеристикой личности педагога. Учитель — не только профессия. Это высокая миссия, предназначение которой — сотворение личности, утверждение человека в человеке. Великий чешский педагог Я. А. Коменский проводил ряд блестящих аналогий между учителем и садовником, любовно выращивающим растения в саду, учителем и архитектором, который забот-

ливо застраивает зданиями все уголки человеческого существования. Он уподоблял учителя скульптору, тщательно расписывающему и шлифующему умы и души людей. Наконец, он сравнивал учителя с полководцем, энергично ведущим наступление против варварства и невежества. Современный учитель осуществляет реализацию культурологического подхода в образовании для развития подрастающих поколений и процветания России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М., 1979.
2. Бердяев, Н. А. Смысл истории / Н. А. Бердяев. — М. : Республика, 1990.
3. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2000.
4. Межуев, В. М. Культура и история / В. М. Межуев. — М. : Политиздат, 1977.



ИННОВАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ТРАДИЦИИ КУЛЬТУРЫ: ТОЧКИ СОПРИКОСНОВЕНИЯ

И. В. ГЕРАСИМОВА,
кандидат филологических наук,
начальник научно-исследовательского отдела НИРО
(Нижний Новгород)
nauka-niro@mail.ru

В статье рассмотрена сущность некоторых смысловых и идейных установок современного образования в русле их отражения на уровне ментальных черт русского человека, особенностей его языкового сознания. Источником для анализа послужили прецедентные тексты как фрагменты тезауруса национальной культуры.

The author of the article makes an attempt to regard some of the conceptual directions of the modern education in the aspect of their reflection by the Russian mentality, the peculiarities of Russian linguistic consciousness. The base for the analysis is the number of culture-marked texts as the representations of the national culture thesaurus.

Ключевые слова: инновация, традиция, культура, прецедентный текст, концепт, языковое сознание, образование

Key words: *innovations, traditions, culture, culture-marked text, concept, linguistic consciousness, education*

Категория инновационности, чрезвычайно активно и, главное, довольно удобно применяемая в современных научном и общественном дискурсах к широкому кругу философских, социальных, экономических и других явлений, после довольно бурного «всплеска» употребительности, пожалуй, начинает осмысливаться носителями языка, приобретать более четкие семантические контуры.

В самом общем виде под инновацией понимают такое изменение, которое, будучи *внедренным* в ту или иную сферу общественной жизни, способствует: а) ее *кардинальному преобразованию* и б) *повышению ее эффективности* (А. И. Пригожин и др.); инновация в образовании предполагает *качественное изменение самой системы*, а не отдельных ее фрагментов — образовательных результатов, процессов и др. (Т. И. Шамова, П. Г. Щедровицкий и др.).

При этом нередко на ту или иную инновацию формулируется государственный заказ, облекаемый в форму «навязчивой полезности» и «нарочитой значимости» и поэтому отвергаемый потенциальными исполнителями рефлекторно — уже на уровне мотивационной готовности его выполнять. Вероятно, это связано с тем, что качественное изменение — атрибут любой образовательной инновации — в ряде случаев идет вразрез с логикой постепенности и последовательности развития (как накопления количественных изменений) и представляет собой новую идею, закономерность, принципиально но-

Известная консервативность русского сознания (Н. А. Бердяев, И. В. Киреевский, А. С. Хомяков) предполагает критическое отношение ко всему внешнему, не освещенному определенной традицией и не возвращенному на ее почве.

вую систему на месте старой и т. д.

Известная консервативность русского сознания (Н. А. Бердяев, И. В. Киреевский, А. С. Хомяков) предполагает критическое отношение ко всему внешнему,

не освещенному определенной традицией и не возвращенному на ее почве. Размышляя об этом в работе «Национальность и человечество» Н. А. Бердяев говорит о «трагическом столкновении культуры с темной стихией <...> иррациональной непросветленностью» [3], которые как раз и препятствуют тому, что в одном из современных исследований русской ментальности метко названо «надеванием на русский народ единственно правильной культуры — западноевропейской» [6]. Препятствуют, вероятно, в силу глубочайшей приверженности русского человека традиции и в общем равнодушном отношении «к творчеству новых форм» [там же]. Прошлое, напротив, идеализируется, «поскольку оно уже не эмпирично, а само по себе уходит в область идеального» [7, с. 253]: «Русский человек любит вспоминать, но не любит жить» (А. П. Чехов «Степь»).

Этим в значительной степени объясняется стремление теоретиков и практиков образования к изучению проблем психологической готовности педагога к реализации инновационной деятельности, исследованию глубочайшей перестройки стереотипов, связанных не только с технологиями и методами образования, но и его содержанием, его новыми целями (В. И. Журавлев, В. С. Лазарев, В. П. Ларина, М. И. Поташник, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков и др.).

Начиная с периода образовательных реформ 1990-х годов, довольно отчетливо звучит идея о заимствовании и активном развитии в России прозападной модели обучения, которая вопреки «победоносному шествию» по стране Болонского процесса, ЕГЭ и т. д. по-прежнему встречает противников как в среде специалистов, так и в широком кругу общественности. Складывается ситуация, при которой под колеса евро-американской модернизационной машины попадают та-

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

кие процессы, которые, в отличие от приведенных выше, с влиянием Запада никак не связаны. Речь идет не о частных — поверхностных и временных — технологиях, — их освоение и отработка, как правило, не затрагивают глубинных основ господствующей образовательной парадигмы. Здесь мы говорим о культурообразных и национально специфичных способах оперирования и передачи образовательного знания, его оценки, которые интересны прежде всего потому, что образование, по справедливому замечанию В. И. Слободчикова, «оказывается самым масштабным и может быть — единственным социальным институтом, через который осуществляется трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития российского общества» [9].

В данной статье рассмотрена сущность некоторых смысловых и идейных установок современного образования в русле их отражения на уровне ментальных черт русского человека, его языкового сознания. Такая постановка вопроса, на наш взгляд, позволит выдвинуть гипотезу о потенциальной жизнеспособности современных подходов к образованию: плодотворно развиваться способна только та идея, которая укладывается в традиционную (национальную) систему ценностей и не противоречит ей. В противном случае она всегда будет восприниматься как инородная, привнесенная, чужая и бессознательно отвергаться.

В числе обозначенных выше смысловых установок мы рассматривали некоторые ориентиры долгосрочного социально-экономического развития страны, обозначенные в соответствующей Концепции, и ключевые положения системно-деятельностного подхода как методологической основы реализации образовательных стандартов.

Фиксация элементов русской языковой картины мира осуществлялась нами посредством фрагментарного концептуального анализа прецедентных текстов русской культуры — пословиц и поговорок,

отражающих ключевой концепт «учеба». Объем исследованного материала составил 70 текстов. В обосновании выбранного подхода к интерпретации языковых явлений мы, вслед за Ю. С. Степановым, склонны видеть в культурных концептах способ и результат «вхождения культуры в ментальный мир человека», с одной стороны, и средство постижения им пространства культуры, — с другой [10].

Когнитивная область «учеба» в исследованных текстах взаимодействует с другими концептами как в рамках рассматриваемого образовательного поля (концепты «знание» «ум», «глупость» «разум», «понимание», «память» и др.), так и за его пределами. Семантические пересечения данных концептов нередко дают довольно интересный смысловой эффект.

Так, концепт «учеба» взаимодействует с концептом «время» и семантически родственными ему субконцептами «молодость», «старость». При этом довольно отчетливо проявляется свойственная русскому мировосприятию противоречивость, отмечаемая еще Н. А. Бердяевым «бинарная сущность» русского характера [4]. С одной стороны, время учения предстает как нечто протяженное, не связанное с конкретными этапами жизненного цикла: «Учиться никогда не рано и никогда не поздно», «Век живи — век учись», «Учиться всегда пригодится». Такое время воспринимается как недостаточно ценное в условиях его почти бесконечной длительности, оно предполагает возможность возврата и исправления ошибок, на которых, как известно, русский человек учится. С другой стороны, время учебы привязывается к конкретной хронологической точке, этапу жизни человека, а все остальное время рассматривается как упущенная возможность: «Кто учится смолоду, не знает на старости

В данной статье рассмотрена сущность некоторых смысловых и идейных установок современного образования в русле их отражения на уровне ментальных черт русского человека, его языкового сознания.

голоду», «Смолоду прореха — под старость дыра».

Современная образовательная парадигма выдвигает идею непрерывного образования, которая находит отражение в европейском «lifelong education» — образовании «через всю жизнь». Постановка этой проблемы в современном научном и образовательном дискурсах выходит за рамки педагогического контекста. Существенно расширяет их и социальный заказ образованию — «перейти к непрерывному индивидуализированному образованию для всех, необходимому для создания инновационной социально-ориентированной экономики, <...> формирования творческой социально-ответственной личности» [8]. Речь идет не о компенсации неполученных своевременно или полученных не в полном объеме — то есть не отвечающем логике изменений образовательного процесса — знаний и способов их применения (компетентностей). Исследования последних лет (М. А. Вейт, Б. С. Гершунский, Л. Л. Литвиненко, В. Н. Турченко, С. В. Резванов, К. Петтерс, М. Черкасова и др.) ведутся скорее в русле философских и культурологических поисков глубинных механизмов реагирования человека на погружение его в измененный социальный контекст, «поток культуры», которые отчасти совпадают с вопросами профессиональной готовности человека на различных этапах его жизненного пути, но в большей степени выходят за рамки этих вопросов. Очевидным становится, что изменению операциональных установок личности должен предшествовать

Современная образовательная парадигма выдвигает идею непрерывного образования, которая находит отражение в европейском «lifelong education» — образовании «через всю жизнь».

процесс преобразования целевых и смысловых установок (по В. Т. Чичикину [14]) его профессиональной деятельности, социальных, культурных и общечеловеческих ценностей.

На наш взгляд, именно в мотивационной области располагается в настоя-

щее время наибольшее число «механизмов торможения» процесса образования «через всю жизнь». Противоречия в восприятии данного феномена русским языковым сознанием выявил анализ корпуса прецедентных текстов русской культуры. С одной стороны, образование — ключевая витальная ценность («Наука хлеба не просит, а хлеб дает», «Наукой люди кормятся», «Наукой свет стоит, наукой люди живут»), способ удовлетворения важнейших жизненных потребностей и несомненный залог непреходящего социального благополучия («Кто грамоте горазд, тому не пропасть») — следовательно, «Учиться никогда не рано и никогда не поздно». С другой стороны, русский человек стремится «разбить» жизненный путь на периоды приобретения и применения знаний («Чему научился в молодости, то пригодится в старости»).

Вместе с тем исследованный нами корпус английских поговорок и пословиц (30 прецедентных текстов) позволяет сделать вывод об отсутствии в них подобного аксиологического конфликта. Принцип «live and learn» («живи и учись») пронизывает выбранный текстовый массив и не встречает смысловой конкуренции в других пословицах и поговорках. Иными словами, утилитарная ценность знания непреходяща, она одинаково высока в различные периоды жизни человека, вероятно, потому, что в английской языковой картине мира линейность времени и его изменчивость от одного отрезка к другому актуализированы в большей степени, чем темпоральная цикличность — непрерывная повторяемость, возвращение на круги своя, в отличие от русского языкового сознания, где връмья (веремя, веретено). Жизнь англичанина не столь четко сегментирована на фрагменты молодости и старости, поскольку темп ее изменения гораздо более высок. «В России время течет медленнее, чем в Европе» [11, с. 82], отчего (судя по поговоркам) «расплывчатость русского часа» [7,

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

с. 254]. «Делу времени — потехе час» — «вот в этом вся суть: у нас, русских, нет внутреннего понятия о времени, о часе, о «пора». Мы и слова этого почти не знаем. Ощущение это чуждо» [5, Т. 1, с. 434].

Концепт «учеба» в рамках исследуемого нами текстового массива довольно активно взаимодействует с концептами «знание», «наука», «дело» и «польза». При этом отчетливо проявляется стремление русского языкового сознания к отвержению отвлеченного знания, так называемой «учености»: «Диплом имеет, а дела не разумеет», «Всему учен, только не изловчен», «Книги читай, а дела не забывай» и т. д. Высокая значимость прикладного знания, знания-умения, примененного на практике, семантика осознанной деятельности, стержневая для рассматриваемых текстов, обуславливают взаимодействие интеллектуальных и материально-утилитарных ценностей в русской языковой картине мира. В этом заключается уникальность русского ума как «инструмента для поиска выхода из сложнейших жизненных ситуаций», как «основы жизни, на которой стоит человек, <...> как вместилища самых различных душевных свойств, включая совесть», как ума, проявляющегося в действии [7].

Результаты анализа свидетельствуют о том, что «знание» в отвлечении от «дела» воспринимается русским человеком скорее в качестве некой эстетической (то есть в большей степени внешней) ценности, способной создать образ, произвести впечатление; становящейся своего рода метафорой красоты, например: «Красен обед пирогами, река берегами, а сходка головами», «Красна птица перьем, а человек ученьем». «Оживает» такое знание в процессе его применения, что, в известной степени, отвечает основным принципам теории деятельности в образовании — прежде всего развития, активности познающего субъекта, интериоризации как механизма усвоения общественно-исторического опыта и др.

Федеральные государственные образовательные стандарты ориентированы на «формирование готовности к саморазвитию», «активную учебно-познавательную деятельность», «развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий» — иными словами, освоение и присвоение не только предметного, но и орудийного знания [12].

Прежде всего — в процессе самообразования — присвоения отвлеченного знания, его «овеществления», «определивания» в форме конкретного навыка, когда «компетентность как объективная характеристика реальности» становится «компетентностью как характеристикой личности» [2]. Такой подход отвечает представлению ряда ученых об инновационном образовании как «развивающем и развивающемся образовании», направленном на становление человека, «способного к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию» [9].

Практическая деятельность и опыт являются ключевыми обучающими факторами в английской языковой картине мира: «Experience is a good teacher» («Опыт — хороший учитель»), «Experience schools all careless fools» («Опыт учит всех нерадивых дураков») и т. д. Лексическим репрезентантом концепта «учеба» в английских прецедентных текстах в большей степени выступает глагол «to learn», маркирующий активность субъекта обучения, его инициативу в получении знания. Так, во взятом нами для анализа корпусе текстов около 57 % пословиц и поговорок связано с лексемой «learn» (учиться; учить (что-либо), научиться (чему-либо); узнавать.); 27 % — с лексемой «to teach» (учить, обучать; преподавать; приучать) и 6 % — «to school» (обучать (чему-либо), натаскивать (в какой-либо области)), которые задают объектную (то есть пассивную) позицию обучаемого.

Концепт «учеба» в рамках исследуемого нами текстового массива довольно активно взаимодействует с концептами «знание», «наука», «дело» и «польза».

Лексическими репрезентантами концепта «учеба» в русской языковой картине мира являются «обучение», «учение», которые также характеризуют данный процесс как динамичный, осуществляемый активным субъектом [1]. Однако, как показывают результаты нашего исследования, поляризация субъекта и объекта обучения в русском языковом сознании наиболее отчетлива. Фигура человека, передающего знание, не только авторитетна, но и способна определять успех обучения или его неудачу: «От умного научишься, от глупого разучишься», «По ученику и об учителе судят», «Живое слово дороже мертвой буквы» и т. д. В концепции П. Флоренского это «национальное предпочтение» получать знание «из уст его носителя» выражено как стремление ко всему «живущему, живому, существующему» [13]. Имманентное желание русского человека увидеть «непосредственно-личное отношение» (по выражению В. В. Колесова) в обезличенном и отвлеченном знании бессознательно препятствует принятию «безличных» форм и технологий обучения, снижая их «разрешающую силу» в области проектирования социальной среды развития обучающегося.

Понимание «учебы» как процесса, обеспечивающего жизнедеятельность и

благополучие человека, несовместимо для русского человека с идеей быстроты, поспешности приобретения знания и, конечно, его поверхностности. В этом заключена уникальность оценки русским человеком ре-

зультата обучения: не успех* европейца (от слова «успеть», идея количественного накопления), а некое интегративное качество личности — ее духовный рост и обогащение («Азбука — к мудрости stu-

пенька», «Ученье в счастье украшает, а в несчастье — утешает») и социальное устройство («Наука — верней золотой поруки»).

Думается, в полемике между типами образовательного знания — фундаментальным и прикладным, теоретическим и практико-ориентированным — в современном педагогическом дискурсе происходит не что иное, как разговор о свойствах этого знания и качестве его передачи, точнее — методическом мастерстве перевода одного во второе, технологической и дидактической грамотности педагога и мотивационной готовности ее совершенствовать в новых условиях. В той степени, в которой русская ментальность не принимает бездеятельную ученость («Не нужен ученый, а нужен смышленый»), она противостоит и поверхностному, неосновательному знанию, например: «Недоученный хуже неученого», «Повторенье — мать ученья», «Иди в науку — терпеть муку. Без муки нет и науки». Отражение такого подхода встречаем и в рассматриваемых английских текстах: «Better untaught than ill-taught» («Недоученный хуже неученого»).

Восприятие мира, отраженное «в категориях и формах родного языка» [7], или языковая ментальность, предлагает нам богатую сокровищницу смыслов, которые формируют то или иное коллективное (национальное) сознание и управляют им. Многообразие этих смыслов, вероятно, никогда не будет сведено к унифицированному набору стратегий — в том числе образовательных. Предложенный в настоящей статье подход представляет собой одну из возможных попыток проверки образовательной идеи «на перспективность».

Предпринятая в настоящей статье попытка рассмотреть «инновационное» по отношению к «традиционному» под углом отражения данных категорий русским языковым сознанием и фиксации в прецедентных текстах как фрагментах тезауруса культуры позволили сделать следующие выводы.

Лексическими репрезентантами концепта «учеба» в русской языковой картине мира являются «обучение», «учение», которые также характеризуют данный процесс как динамичный, осуществляемый активным субъектом.

* Failure teachers success (неудачи учат успеху).

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

Русская и западная (английская) картины мира не тождественны по признаку восприятия и осмысления самого процесса обучения и его результата — образовательного знания. Следовательно, проекция прозападных моделей образования на российскую почву должна осуществляться не ситуативно-бессознательно, а системно — с учетом механизма и возможных рисков ее адаптации не только к существующим образовательным закономерностям (то есть с учетом внутренних системных связей), но и национальным особенностям, культурной парадигме (принимая во внимание совокупность внешних связей образовательной системы). Иначе такие квазипреобразования, нацеленные скорее на развитие общих, универсальных особенностей человека, останутся идеями, которые беспрепятственно технологизируются на Западе, а в российской образовательной действительности нередко так и остаются концепциями, стратегиями.

В поисках ответа на вопрос о способах искусственного взращивания инновации на почве образовательной традиции* необходимо, на наш взгляд, помнить о том, что создание и развитие новых образовательных форм, технологий и нового образовательного содержания не должны сокращать, видоизменять или препятствовать тому культурно-историческому обмену, той трансляции ключевых смыслов, которые составляют основу социального развития личности. В противном случае — необходимо признать закономерность и вполне ожидаемым общение субъектов инновационного образования на языке культуры, отдаленно напоминающей традиционную.

Русская и западная (английская) картины мира не тождественны по признаку восприятия и осмысления самого процесса обучения и его результата — образовательного знания.

* Полагаем, что под инновацией следует понимать качественное изменение системы, а следовательно, оно *a-priori* не естественно-поступательное, а именно искусственное.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абзулдина, Г. К. Метафоризация когнитивной области «учеба» в русском языке : дис. ... канд. филол. наук / Г. К. Абзулдина. — Тобольск, 2011.
2. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — С. 18—22.
3. Бердяев, Н. А. Национальность и человечество / Н. А. Бердяев // Судьба России. — М., 1918. — С. 93—101.
4. Бердяев, Н. Русская идея / Н. Бердяев. — М. : ACT ; Астрель ; Полиграфиздат, 2010.
5. Гиппиус, З. Дневники : в 2 т. / З. Гиппиус. — М., 1999.
6. Касьянова, К. О русском национальном характере / К. Касьянова. — М., 1994.
7. Колесов, В. В. Русская ментальность в языке и тексте / В. В. Колесов. — СПб. : Петербургское востоковедение, 2006.
8. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года (с изменениями и дополнениями) // URL: <http://base.garant.ru/194365/#ixzz2yHbEtFbL>.
9. Слободчиков, В. И. С какими проблемами могут столкнуться практики при строении инновационной системы / В. И. Слободчиков // URL: <http://www.in-exp.ru/archive/125-vved-in-probl.html>.
10. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. — М. : Академический проект, 2001.
11. Фархутдинова, Ф. В. «Взглянуть на мир сквозь призму слова»: опыт лингвокультурологического анализа рускости / Ф. В. Фархутдинова. — Иваново, 2000.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт // URL: <http://standart.edu.ru>.
13. Флоренский, П. А. Сочинения / П. А. Флоренский. — М., 1996. — Т. 2.
14. Чичикин, В. Т. Структура и регуляция профессиональной готовности педагога физической культуры : монография / В. Т. Чичикин. — Н. Новгород : НИРО, 2011.



СОДЕРЖАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

С. В. ПАНОВ,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры историко-культурного наследия Беларуси

ГУО «Республиканский институт высшей школы» (Минск)

didmet@tut.by

В статье автор определяет научно-методические основания для содержательного наполнения компонентов культурологического подхода в обучении истории в аспекте сочетания традиции и новации с учетом культурно-исторического и ценностного потенциала современного белорусского общества.

The author defines the scientific and methodological basis for substantive content components of cultural approach to teaching history in terms of a combination of tradition and innovation, taking into account the historical and value potential of modern Belarusian society.

Ключевые слова: *культурологический подход в обучении истории, историческая культура, культурно-историческая среда, базовые ценности*

Key words: *cultural studies approach to teaching history, historical culture, historical memory, cultural and historical environment, the basic values*

Достаточно острая дискуссия по вопросам целесообразности концептуальной или линейной структуры современного исторического образования и выбора методологических оснований для проектирования его содержания на уровне учебного предмета актуализируют целесообразность сочетаний новаций и опоры на традиционные постулаты культурологической концепции содержания образования, разработанной И. Я. Лernerom,

В соответствии с культурологической концепцией содержание образования рассматривается как педагогически отобранный и адаптированный к возможностям его усвоения обучающимися социальный опыт, представляющий собой социокультурный феномен.

В. В. Краевским, М. Н. Скаткиным [11, с. 145—149]. Представляется целесообразным предложить свое видение инновационных компонентов данной модели,

которые будут способствовать как сохранению ее фундаментальности, так и оптимизации в соответствии с культурно-историческим и ценностным потенциалом современного белорусского общества.

В соответствии с культурологической концепцией содержание образования рассматривается как педагогически отобранный и адаптированный к возможностям его усвоения обучающимися социальный опыт, представляющий собой социокультурный феномен. В составе данного опыта при его трансляции в процессе обучения истории находятся следующие элементы:

✓ предметные знания (теоретические и фактологические, оценочные);

✓ специальные способы деятельности (хронологические, картографические, ана-

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

лиз исторических источников, реконструкция событий прошлого, интерпретация при работе с версиями и оценками событий, применение знаний и умений в современной социальной среде);

✓ опыт творческой деятельности, транслируемой в форме проблемных ситуаций и познавательных задач;

✓ опыт эмоционально-ценностного (личностно-смыслового) отношения к изучаемым событиям и их участникам.

Рассматривая культурологический подход в обучении истории как средство реализации соответствующей концепции образования, будем понимать под ним комплексное педагогическое средство, состоящее из трех компонентов:

✓ взаимосвязанная совокупность основных понятий, характеризующих данный подход;

✓ совокупность принципов реализации данного подхода, то есть основных направлений деятельности или исходных положений, которых следует придерживаться для достижения цели;

✓ совокупность методических приемов и средств, применение которых обеспечивает реализацию подхода в практике обучения [9, с. 84].

Рассмотрим содержание каждого из вышеперечисленных компонентов культурологического подхода в обучении истории с учетом его специфики. В первом компоненте традиционно представляется совокупность таких понятий, как личность и ее культура. В процессе обучения истории индивид становится личностью по мере присвоения им социального опыта белорусского народа, оформленного как содержание исторического образования. При этом актуализируется проблема становления индивида в качестве культурно-исторического субъекта, воспринимающего историю как свое прошлое и чувствующего ответственность перед будущим общества как перед собственным будущим, зависящим от его действий в настоящем [13, с. 27]. В результате лич-

ность формируется как социальная единица общества с такими характеристиками, как историческая память и национальная идентичность. Данные понятия могут войти в число новых, характеризующих в первом компоненте инновационность культурологического подхода в обучении истории.

Историческая память рассматривается нами как социально-педагогическая категория, включающая в себя теоретический, фактологический и оценочный компоненты учебных исторических знаний о событиях прошлого, их времени и месте, участниках, а также способность личности дрожать историческими традициями своего народа. Результатом формирования исторической памяти становится национальная идентичность, которая рассматривается нами как конкретная эмоционально-психологическая политico-идеологическая культурная позиция личности, проявляющаяся в восприятии и идентификации себя в окружающем мире с точки зрения представителя современной белорусской нации. Отметим, что по результатам исследований белорусских социологов национальная идентичность белорусской молодежи остается сегодня не выраженной, то есть содержательно не заполненной [8, с. 13]. Отсюда очевидна целесообразность рассмотрения некоторых констант исторической памяти, например, знаний об особенностях процесса формирования белорусской нации и становления исторических и национальных форм белорусской государственности как значимых ценностей, являющихся важнейшими составляющими идентичностиящейся молодежи [12, с. 16—17]. Содержательному наполнению вышеуказанных констант будет способствовать установление взаимоотношений между культурой и историей, при которых, образно говоря, культура «подпитывается» историей с ее

По результатам исследований белорусских социологов национальная идентичность белорусской молодежи остается сегодня невыраженной, то есть содержательно незаполненной.

новым прочтением (но не переписыванием) и оценками прошлого, поскольку история — именно тот компонент, без которого культура не имеет своего конкретного проявления [4, с. 82].

Таким образом, в первом компоненте культурологического подхода в обучении истории в качестве инновационного мы видим понятие «историческая культура». Будучи относительно новым, данное понятие связано с феноменом комплексного представления о нашем прошлом, транслируемым как социальный опыт в процессе исторического образования. Историческая культура, обладая огромным эвристическим потенциалом и самостоятельной ролью в познавательном аспекте, может определять процесс строительства национального государства, в котором первичной оказывается историческая память как социальный конструкт [4, с. 87].

Во втором компоненте культурологического подхода в обучении истории, содержащем принципы его реализации, в качестве проблемы выступает противоречие между принципом научности (фундаментальности) содержания исторического образования и принципом доступности, предполагающим учет познавательных возможностей обучающихся в соответствии с их возрастом. Данная дидактическая проблема требует своего разрешения в процессе перевода научно-теоретического знания в учебное (на уровне его конструирования в содержании учебной литературы) с учетом превращения последнего в личностно значимое и эмоциональ-

Сегодня школьное историческое образование в Республике Беларусь осуществляется в условиях возврата к линейному событийно-хронологическому принципу, в отличие от некогда существовавших концентров и профилей.

но окрашенное для обучающихся [7, с. 46]. Одним из путей разрешения этой проблемы является предложение о целесообразности рассмотрения границ применения принципа научности в практике школьного предметного обучения [5, с. 63].

В непосредственной взаимосвязи с затронутой проблемой находится вопрос о выборе или возможном сочетании принципов структурирования исторического образования: традиционного линейного и (или) концентрического. Последний из них учитывает психологию процесса познания и его реализация создает условия для перехода от фактологического изучения содержания учебного материала к проблемно-теоретическому.

Сегодня школьное историческое образование в Республике Беларусь осуществляется в условиях возврата к линейному событийно-хронологическому принципу, в отличие от некогда существовавших концентров и профилей. Они предполагали переход от событийно-хронологического (в базовой школе) к проблемно-теоретическому (в средней школе) уровню обучения истории и возможность ее углубленного изучения в выпускных классах историко-обществоведческого профиля. Концентрический принцип структурирования исторического образования с учетом профильности обучения в старших классах средней школы мог бы коррелироваться с принципом преемственности в обучении истории между средней и высшей школами в условиях перехода к массовому высшему образованию, где сроки обучения на большинстве специальностей сокращены сегодня до четырех лет. Мы солидарны с принципиальной позицией наших российских коллег, которые по результатам проведенного ими анализа российского и мирового опыта изучения истории считают, что в современной мировой практике нет оснований для преобладания линейной структуры исторического образования над концентрической [2].

В условиях, когда в практике обучения в учреждениях среднего образования Республики Беларусь отсутствует некогда существовавший предмет «Основы отечественной и мировой художественной культуры», а в большинстве учреж-

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

дений высшего образования — дисциплина «Культурология», актуализируется необходимость реализации традиционного принципа культурно-исторической среды. Он представляет собой исходное положение о педагогической целесообразности усвоения обучающимися совокупности достижений своего народа в области материальной и духовной культуры, транслируемых в процессе обучения как содержание исторического (социально-гуманистического) образования на макроуровне (уровне идей) и микроуровне (уровне конкретных достижений в области культуры). Для отечественного социокультурного пространства актуален инновационный принцип мультикультурности (не путать с мультикультурализмом), то есть целесообразности изучения роли и места национальных культур (еврейской, русской, украинской, собственно белорусской) в культуре Беларуси для формирования культурной толерантности у обучающихся [3, с. 86—87].

Во втором компоненте культурологического подхода в качестве инновационных нам видится ряд принципов. Среди них принципы философского обобщения и диалогической интерпретации исторических фактов, характерные для синергетической парадигмы исторических наук и образования, реализация которой предполагает научный плюрализм и отказ от претензии на монополию «единственно верной» точки зрения с учетом того, что историческая истина не столько результат, сколько процесс ее поиска [14, с. 63—65]. В соответствии с названными принципами история без ее обобщения превращается в простое нагромождение фактов и не способствует пониманию обучающимися исторической ретроспективы и перспективы развития. В дидактическом аспекте эти принципы реализуются через дедуктивный алгоритм организации учебно-познавательной деятельности при представлении и усвоении содержания учебного исторического материала старшеклассниками.

В третьем компоненте культурологического подхода находится совокупность методических приемов и средств, применение которых обеспечивает реализацию данного подхода. С учетом того, что историческая память, формирование которой концептуально обозначено в целеполагании истории, по своей природе образна и сохраняет (воспроизводит) сведения о прошлом на основе чувств и ощущений, вызванных настоящим, представляется актуальным использование возможностей визуализации содержания, связанных с образным обучением.

Образы событий и персонажей прошлого, как представления о ком-либо или чем-либо, конструируются в содержании образования и формируются у обучающихся с помощью комплекса соответствующих приемов по алгоритму «образ — слово — действие». Среди традиционных приемов — картиное и аналитическое описание, образная характеристика и повествование, сюжетный рассказ, персонификация, драматизация, стилизация, интервью. В качестве инновационных можно назвать приемы перевода социальной ситуации в педагогическую, комплексной художественно-исторической характеристики изучаемых событий, мультисенсорный прием перевода визуального образа на вербальный язык, так называемая виртуальная встреча или «вкусная картинка».

На наш взгляд, перечисленные приемы не могут быть абсолютизированы, так как предназначены для реализации традиционного в дидактике принципа наглядности в сочетании с вербализацией учебного содержания. При этом мы не можем не учитывать того фактора, что в условиях формирующегося как доминанта образовательно-информационного пространства визуализация учебных историй

История без ее обобщения превращается в простое нагромождение фактов и не способствует пониманию обучающимися исторической ретроспективы и перспективы развития.

ческих знаний из дополнительного иллюстративного средства превращается в востребованный прием обучения истории.

Выбор методических средств реализации культурологического подхода в обучении истории в практико-ориентированном плане связан с конструированием эмоционально-ценностного компонента содержания исторического образования. При этом следует отметить, что соотношение негативных, то есть вызывающих отрицательную эмоциональную реакцию, и позитивных компонентов в содержании школьного исторического материала, посвященного, например, периоду ХХ века, составляет пропорцию 5:1 (по результатам контент-анализа, проведенного российскими исследователями из Центра проблемного анализа и государственно-управленческого проектирования) [1, с. 3]. В условиях так называемого «эмоционального голода» выбор методических средств обусловлен:

- ✓ целесообразностью использования сюжетной аккумулятивности (спрессованности событийной канвы изложения);
- ✓ героизацией прошлого, презентируемой в номинациях «наши знаменитые земляки» и «национальные герои»;
- ✓ представлением культурно оформленных образцов поведения исторических персон;

✓ отражением сущности изучаемых явлений прежде всего на уровне художественных образов, являющихся одновременно источниками исторических знаний;

- ✓ использованием исторической символики.

Отметим, что в качестве праксеологических критериев отбора и конструирования учебного содержания могут выступать базовые национальные ценности [10, с. 54—55]. В этом аспекте востребованными являются результаты мониторинга

личностного развития и уровня воспитанности учащихся, проведенного Национальным институтом образования Министерства образования Республики Беларусь в 2012 году. Данные мониторинга свидетельствуют об иерархии жизненных ценностей современных старшеклассников, где на первом месте семья, далее — здоровье, образование, общение с друзьями, любовь [6, с. 49]. Интересной представляется корреляция этих данных с результатами социологического опроса ценностей современной студенческой молодежи, проведенного в 2012—2013 годах Центром социологических и политических исследований Белорусского государственного университета. В структуру базовых ценностей молодежи студенческого возраста в порядке ранжирования входят семья, друзья и знакомые, досуг, политика, работа, религия, что целесообразно учитывать при поиске путей реализации аксиологического подхода в обучении истории [8].

Таким образом, возможные научно-методические основания для реализации культурологического подхода в современном обучении истории при проектировании его содержания на уровне учебного предмета заключаются в:

- ✓ введении в понятийный аппарат категорий «историческая память», «национальная идентичность», «историческая культура»;
- ✓ реализации принципов культурно-исторической среды и мультикультурности;
- ✓ организации процесса обучения истории на ступени среднего образования по концентрическому принципу;
- ✓ структурировании учебных исторических знаний, представляемых в учебной литературе для старших классов и студентов, по дедуктивному алгоритму;
- ✓ использовании базовых ценностей учащейся молодежи в качестве одного из критериев конструирования содержания исторического образования;

Данные мониторинга свидетельствуют об иерархии жизненных ценностей современных старшеклассников, где на первом месте семья, далее — здоровье, образование, общение с друзьями, любовь.

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

✓ сочетании методических приемов и средств, ориентированных на формирование и творческую реконструкцию об-

разов исторического прошлого при комплексном использовании визуализации и вербализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багдасарян, В. Э. Методология школьного учебника истории: опыт экспериментального подхода / В. Э. Багдасарян // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2013. — № 3. — С. 3—13.
2. Вяземский, Е. Е. Проведение в семи федеральных округах конференций для преподавателей истории и обществознания / Е. Е. Вяземский // Преподавание истории в школе. — 2008. — № 1. — С. 43—45.
3. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. — М.: Народное образование, 2000. — 272 с.
4. Лепешко, Б. М. Право в контексте новой исторической культуры / Б. М. Лепешко // Беларуская думка. — 2011. — № 12. — С. 81—87.
5. Масюкова, Н. А. Социально-философские и психолого-педагогические основания развития научных исследований в системе непрерывного образования: сообщение 2. Целевые основания / Н. А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. — 2012. — № 5. — С. 60—66.
6. Мониторинг личностного развития и уровня воспитанности учащихся // Веснік адукацыі. — 2012. — № 8. — С. 44—67.
7. Новиков, А. М. Культура как основание содержания образования / А. М. Новиков // Адукацыя і выхаванне. — 2012. — № 7. — С. 40—50.
8. Ротман, Д. Г. Тенденции изменения ценностного сознания студенческой молодежи Республики Беларусь / Д. Г. Ротман, А. В. Посталовский, И. Д. Расолько // Адукацыя і выхаванне. — 2013. — № 11. — С. 3—13.
9. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. — М.: Сфера, 2002. — 160 с.
10. Стрелова, О. Ю. Примерная программа о ценностных и содержательных ориентирах учебного предмета «История» / О. Ю. Стрелова // Преподавание истории в школе. — 2010. — № 7. — С. 54—60.
11. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лerner'a. — М.: Педагогика, 1983. — 352 с.
12. Тишков, В. А. Новая историческая культура / В. А. Тишков. — М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2011. — 60 с.
13. Фельдштейн, Д. И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования / Д. И. Фельдштейн // Адукацыя і выхаванне. — 2011. — № 7. — С. 19—29.
14. Падокшын, С. А. Беларуская думка ў кантэкспе гісторыі і культуры / С. А. Падокшын. — Мінск : Бел. навука, 2003. — 316 с.

**В 2014 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

Технология формирования инновационной среды профессиональной образовательной организации: учебно-методический комплект. — Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2014. — 142 с.

Издание включает программу повышения квалификации руководителей профессиональных образовательных учреждений и учебное пособие с информационно-методическими материалами, предназначенными для подготовки проектных (стратегических) команд развития (модернизации) учреждений системы ПФО, участвующих в разработке и реализации инновационных проектов и программ.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ УНИВЕРСУМ ГОРОДА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФИЛОСОФСКОЙ УРБАНИСТИКИ



В. П. СОЛОМИН,
доктор педагогических
наук, профессор, ректор
РГПУ им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург)
ffch@herzen.spb.ru



Л. Н. ЛЕТЯГИН,
кандидат филологических
наук, декан факультета
философии человека
РГПУ им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург)
ffch@herzen.spb.ru



Д. Ю. ИГНАТЬЕВ,
кандидат философских
наук, доцент кафедры
эстетики и этики
РГПУ им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург)
ffch@herzen.spb.ru

Статья посвящена изучению Мирового города как ценностного универсума. Избранный подход предполагает применение герменевтических подходов в анализе учебного материала. Этос Санкт-Петербурга раскрывается через исследование языков городской культуры, позволяющих постигать аксиологический смысл петербургского культурного текста.

The article is devoted to the study of the City as the universe of the educational values. The chosen approach implies the application of hermeneutic methodology in the urban culture analysis. The educational potential of Saint-Petersburg is revealed through the city cultural languages research enabling to comprehend the urban text axiological meaning.

Ключевые слова: философская урбанистика, этос Санкт-Петербурга, интеллектуальная топография, аксиогенез, образовательный универсум

Key words: philosophical urban studies, ethics of Saint-Petersburg, intellectual topography, formation of valuables (axiogenesis), educational universe

В 2014 году в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена начинается реализация новой образовательной программы подготовки магистров по направлению педагогическое петербурговедение.

Культурная политика в сфере образования — показательно важный вопрос, за-

трагивающий сегодня различные сферы модернизации высшей школы. Губернатор С. Г. Полтавченко в своем выступлении на открытии II Санкт-Петербургского Международного культурного форума (декабрь 2013 года) инициировал идею создания в городе средних учебных заведений с углубленным изучением куль-

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

туры Санкт-Петербурга. Программа такого учебного заведения не может ограничиваться узко понимаемым краеведческим ракурсом своих образовательных возможностей. Главная цель — сохранение уникального петербургского этоса, представляющего собой факт самостоятельной, четко различимой и укорененной в сознании горожан культурной традиции. Именно этот тип отношений должен сохраняться и развиваться в Северной столице как доминирующий в культурном поведении. Такая постановка задачи соответствует определявшейся на протяжении трех столетий культуропорождающей миссии Санкт-Петербурга, его положению в национальном и мировом историческом ландшафте.

Культура — не накопление духовных ценностей, а потребность их воспроизведения, специфика презентации в настоящем времени и созидаемом сегодня образе будущего. Именно образование выступает регулятором аксиогенеза, что превращает его в важнейший стратегический ресурс. От того, как этим потенциалом мы сможем воспользоваться, самым непосредственным образом определяются культурные перспективы XXI века.

Став самым европейским городом России, Санкт-Петербург был и остается городом национальных приоритетов. Это особенно значимо в современном глобализирующемся мире, в котором происходит активная утрата уникального, единичного, неповторимого, нигде более не представленного культурного наследия. Как культурная столица России Санкт-Петербург вправе предложить деятельную образовательную модель, отвечающую современным интеграционным тенденциям, что определяется необходимостью обретения лидерских позиций в мировом образовательном пространстве.

В условиях формирования знаниевой экономики речь идет о поддержке уникального образовательного капитала. Педагогическое петербурговедение — обра-

зовательный проект, ориентированный не только на перспективы профессионального роста выпускников Герценовского университета, но значительно в большей мере определяющий мировоззренческие позиции выпускников петербургских школ, а значит и новые тенденции городской молодежной политики.

«Градовное смышление» — один из разделов средневековой философии. В русских «азбуковниках» XVII века данное понятие было представлено как языковая калька др. греч. πολιτική от πόλις, и отражало совокупное знание о системе политических учений.

В соответствии с мировоззрением Нового времени данное понятие раскрывается как образный планировочный концепт, реализующийся в продуманной и выверенной системе градостроительных установок Санкт-Петербурга. Отражая определенный идеино-политический смысл, «градовное смышление» приобретает «эзимые» функциональные характеристики. Эстетическим воплощением данной тенденции станет образная структура Северной столицы — с ее принципом регулярности и строгой регламентированности.

Санкт-Петербург — город Идеи. Он возникает и обустраивается как «Третий Рим», «Новый Амстердам», «Северная Пальмира». Возможность продолжения устойчивого списка географических перифраз подчеркивает, что культурный потенциал Санкт-Петербурга проведением подобных аналогий не ограничивается и не исчерпывается. Каждый из мировых центров (за исключением Рима), оцениваемый как конкретный прецедент, не способен раскрыть в своей временной полноте образный строй и исторический опыт новой российской столицы.

Санкт-Петербург возник как прорыв России к мировому диалогу. По утверж-

дению — не накопление духовных ценностей, а потребность их воспроизведения, специфика презентации в настоящем времени и созидаемом сегодня образе будущего.

дению Ю. М. Лотмана, «Петербург был своеобразным экстерьером императорской России, обращенным к Европе» [6, с. 319]. Имперские фасады «культурной столицы» выступают как идейные и материальные «оболочки» петербургского мифа. Северная столица позиционирует себя как «вывеска» Новой России, а для самой России — как «реклама» европейского образа жизни.

Санкт-Петербург был замыслен как «Град» и только воплощался на протяжении столетий как город. Идея «Града» для обывательского сознания неутонта, существует вразрез с тем, «како подобает жительствовати» (отсюда правомерный образ «умышленного города» у Ф. М. Достоевского).

Историософия мировых культурных центров — важнейшая гуманитарная проблема, не получившая до настоящего времени своего должного осмыслиения.

На примере современных мегаполисов становится особенно ощутимо, насколько цивилизационная история человечества и его культурная история оказываются разобщены.

В глобализирующемся мире образовательная политика не может мыслиться вне диалога. Как субъекты ценностного взаимодействия город и человек сегодня включены в напряженные отношения отчуждения и приятия, взаимного постижения и утраты естественных моделей об-

щениения. Культура современных городов зачастую оказывается представлена в виде обособленных локусов (музеев, архивов, библиотек), все в большей степени

Город воспитывает самим своим обликом, формируя нравственные и эстетические координаты ценностного самоопределения человека.

утрачивающих свой коммуникативный статус. Именно этим определяется нередкое сегодня состояние краудинга — специфического стресса, переживаемого человеком из-за сужения интеллектуального пространства.

Семантический мир города шире, чем

мир его физических реалий. Активный рост городских агломераций предполагает не только присоединение новых территорий, но и накопление, «аккумулирование» исторических смыслов, технология воспроизведения которых представляется сферой наиболее проблемной. Речь не столько об актуальности образовательной презентации прошлого, сколько об аксиологическом единстве процедур исторического знания и исторического познания, возможности использования исторического пространства города как образовательной и воспитательной среды. При таком подходе город предстает перед нами как универсум духовных констант, как система ментальных и поведенческих характеристик горожан. Город воспитывает самим своим обликом, формируя нравственные и эстетические координаты ценностного самоопределения человека. Было бы наивным полагать, что для формирования определенных нравственных качеств, характерных для петербургского типа личности, достаточно оказаться в пространстве, очерченном строгими линиями воды и гранита. Формирование аксиосферы личности возможно лишь при адекватном прочтении петербургского текста, гармоническом соотнесении собственных поведенческих практик с культурным контекстом города. Подобный подход можно было бы условно назвать нравственной герменевтикой петербургского текста.

Как отмечал Ю. М. Лотман, с пушкинской эпохи понимание городских реалий «следует связать со специфически “петербургской” традицией оживления и одухотворения архитектуры и — шире — города как единого живого существа» [5, с. 182—183]. Это определяет сильную ментальную напряженность урбанистического бытия, сопряженного с осуществлением герменевтических процедур по отношению к смысловой ткани города. Предельная сложность участия человека в системе городской коммуникации объясняется тем, что город протяжен не толь-

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

ко и не столько в пространстве, сколько во времени. Мера включенности в систему городской культуры определяется степенью овладения навыками урбанистической герменевтики как искусства ценностного постижения, программы чтения и интерпретации городского текста.

Архитектурные ансамбли Петербурга — одно из зданных, а потому наиболее ярких слагаемых его образной структуры. Уникальность Северной Венеции определялась совпадением природных и культурных факторов — равнинным характером рельефа дельты Невы и высочайшем определенным высотным регламентом застройки столицы, не допускавшим вплоть до начала XX века возведение любых частных строений выше главной императорской резиденции — Зимнего дворца (его высота составляет 11 саженей, то есть 23,47 метра). Третьим немаловажным «зримым» фактором высотной фактуры города выступал естественный рост деревьев — многочисленных садов и парков его исторического центра.

Основа градостроительного принципа Петербурга — линеарность — определяет классичность его державного облика, создававшегося на протяжении трех столетий. Главное, что сохраняется от великих зодчих Петербурга в его образе до настоящего времени, — масштаб их личности и масштаб эпохи, ставшей переломной в русской истории.

«Поэзия Петербурга. Понятие трудно-определенное. Но мы, петербуржцы, это отчетливо чувствуем» [1, с. 106], — писал один из наиболее чутких художников Петербурга Ю. Анненков. В не меньшей степени это было очевидным для взгляда просвещенного европейца, не скованного предвзятостью оценок. Датский критик Георг Брандес предложил аргумент, который в характеристике образной атмосферы новой российской столицы можно считать определяющим: «Истина в том, что когда смотришь на Зимний дворец в Петербурге, возведенный по проекту итальянца Растрелли, или на прекрасную кон-

ную статью, изваянную французом Фальконе <...>, то снова и снова спрашивашь себя, что же сделали, собственно, сами русские. Но вместе с тем понимашь, что русские использовали труд чужеземцев в своем национальном духе...» [3, с. 54]. Возможно, именно поэтому город-порт, цитатно продолживший в своем архитектурном облике ряд

классических европейских портиков и церковных порталов, отстоял право на свою стилистическую неповторимость и уникальность исторической судьбы.

Применительно к Санкт-Петербургу в выборе критериев, уточняющих и дополняющих аспектологию национально-этнической идентичности, обращение к фактам идентичности пространственной представляется показательно актуальным. Опыт построения «национальной географии» может рассматриваться как один из наиболее действенных критериев самоорганизации городских систем.

Самый европейский город России поражал своим российским масштабом. «Эта сияющая безбрежность казалась самой прекрасной феерией, какая только может привидеться в грезах. Вдали, между молочной водой и перламутровым небом, опоясанный венком зубчатой стены в башенках, медленно вставал прекрасный силуэт Санкт-Петербурга, аметистовые тона которого демаркационной линией разделяли две бледные безграничности — воздуха и воды. Золото куполов и шпилей сияло на самой богатой, самой изумительной диадеме, которую когда-либо мог нести город на своем челе. Вот и похожий на тиару Исаакиевский собор между четырех колоколен вознес свой золотой купол, на Адмиралтействе взметнулась сияющая стрела, церковь Михаила Архангела по-московски округлила свои купола, и Сторожевая церковь заострила пирамидальные, украшенные линиями, полосами ребристые верхушки, а далее

Основа градостроительного принципа Петербурга — линеарность — определяет классичность его державного облика, создававшегося на протяжении трех столетий.

засверкало металлическими отблесками множество колоколен. Что может сравниться в великолепии с этим золотым городом на серебряном горизонте, над которым вечер белеет рассветом?» [4, с. 26—27]. Так описывал французский поэт Теофиль Готье панораму Санкт-Петербурга, открывавшуюся ему с борта корабля.

В своей эстетической планометрии город раскрывается как мир. Именно в этом ключе следует понимать мысль А. Бенуа о Санкт-Петербурге: «Он если красив, то именно в целом или, вернее, огромными кусками, большими ensemble'ами, широкими панорамами, выдержаными в известном типе — чопорном, но прекрасном и величественном...» [2].

Ракурс аксиологической герменевтики позволяет анализировать основные этические и эстетические ценности в их зримом воплощении в феноменах городской культуры. Изучение иерархии городской среды, системы его формообразования, способов его структурирования раскрывают онтологические основания аксиосферы урбанистической культуры, обнаруживая неслучайность осуществления событий в контексте культурной истории. Город интегрирует и синтезирует разнообразные языки культуры. С повышением структурности городского текста повышается степень его информативности. Однако образная система города не складывается механически. Педагогическое петербурговедение рассматривает

город как совокупность запечатленного многообразия смыслов и ценностей. Подобный подход и определяет специфику аксиологической герменевтики, предпола-

гающей изучение петербургской культуры в его отношении к создающему образ города субъекту действия.

Именно поэтому город как текст никогда не оказывается равным самому себе. Подобно тому, как художественный текст стремится быть истолкованным и

переведенным, чтобы явить многообразие собственных смыслов и образов в универсуме читательской рецепции, так и город стремится воплотить идею «града» в бесконечных вариациях поликультурной городской среды. В ряде случаев очевидно, что идея города диктует условия даже на функциональном уровне — метафизика города «пробивается» через физику пространства. Такова, например, идея геометризма Санкт-Петербурга, различно, но неизменно проявляющаяся во все эпохи формирования городского ландшафта. Речь идет о фундаментальном мировоззренческом совмещении «правильных» геометрических начал в политике и градостроении, реально воплощенном в идеальном пространстве земного парадиза. Об этом говорил Г. В. Лейбниц, утверждая в «Novissima Sinica», что «геометрию сегодня следует рассматривать не как область ремесленников, а как область философов». Архитектурные ансамбли Петербурга — одно из зриемых, а потому наиболее ярких слагаемых петербургского мифа. Именно поэтому, избегая «буквальных прочтений» городских урочищ, позволительно указать на степень очевидности отразившейся и запечатленной в них культурной памяти.

Каким образом единичные факты формируют целостный образ города, его истории в потоке событий? Понятие «универсальный» в этом случае необходимо рассматривать не как «вселенский», «всеохватный», «всеобщий», а как сохраняющий сущностное единство при всех исторических поворотах. Универсум города — это единство содержательных превращений, обеспечивающих непрерывность культурной традиции, которой мы в равной степени принадлежим.

«Вертикаль» истории предполагает рассмотрение пространства Мирового города в «относительной одновременности» прежних и новых смыслов, определяющих сегодня ценностный баланс — потенциал взаимодействия и взаимообогащения культур. Принципиально значим

Универсум города — это единство содержательных превращений, обеспечивающих непрерывность культурной традиции, которой мы в равной степени принадлежим.

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

вопрос о методологических вызовах петербурговедения, о специфике петербургской точки зрения на культурный статус Мирового города.

В культурном опыте «Третьего Рима» формула *Urbi et Orbi* сохраняет актуальность исторического послания, адресованного всему мировому сообществу. Это ответ на актуальный вопрос о сохранении культурных констант и общечеловеческих ценностей, необходимости поддержания мировым социумом единства ценностных позиций. В принципиальном смысле — это ответ на вопрос, какую роль сегодня может сыграть отдельный Город в культуре Мира.

Педагогическое петербурговедение своей задачей предполагает формирование способности видеть в современном Петербурге величие петровского проекта, программную глубину его изначального замысла. В образовательном смысле это значит вновь и вновь открывать непреходящие для современных петербуржцев смыслы Вечного.

История Санкт-Петербурга — история больших событий. Город воспитывает и учит своим примером, неповторимостью своей истории, беспримерностью военного подвига, уникальностью всей своей судьбы. Методология философской урбанистики, конкретизирующаяся в педагогическом модусе петербурговедения, позволяет изучать город как образовательный континуум, преобразующий в процессе постижения городского текста разрозненную учебный материал в лично значимое знание. Сохранение этоса Санкт-Петербурга как доминирующего типа культурного поведения предполагает принципиальное обновление информационной политики, отражающей уникальность культурного опыта города.

Этот опыт уникален с точки зрения сохранения и воспроизведения ценностных констант в условиях перманентного межкультурного диалога и активных мигра-

ционных процессов. Сегодня существует настоятельная необходимость сделать петербурговедение важной составной частью университетского образования, реализуемого в учебных программах нового поколения. Образовательное «открытие» Санкт-Петербурга актуально не в академическом обращении к классическому петербургскому опыту, а в общенациональном поиске источника и центра духовного бытия, консолидирующей национальной идеи.

Превращение городского пространства в пространство образовательного диалога позволяет скорректировать вектор образовательной политики, целью которой становится прогнозирование устойчивого развития всей аксиосферы города. Своебразный антропоцентризм предлагаемого образовательного направления определяется культурной миссией педагогического университета, стремящегося к осмыслиению природы и культуры в их отношении к человеку.

Педагогическое петербурговедение своей задачей предполагает формирование способности видеть в современном Петербурге величие петровского проекта, программную глубину его изначального замысла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анненков, Ю. П. Дневник моих встреч : в 2 т. / Ю. Анненков. — Л. : Искусство, 1991. — Т. I. — 341 с.
2. Бенуа, А. Н. Живописный Петербург / А. Н. Бенуа // Мир искусства. — 1902. — Т. 7. — № 1. — С. 1—5.
3. Брандес, Г. Русские впечатления / Г. Брандес ; пер. с дат. Т. Чесноковой ; вет. ст., прим. А. Сергеева. — М. : Объединенное гуманитарное изд-во, 2002. — 483 с. — (Перекресток культур).
4. Готье, Т. Путешествие в Россию / Т. Готье ; пер. с фр. и комм. Н. В. Шапошниковой ; предисл. А. Д. Михайлова. — М. : Мысль, 1988. — 396 с.
5. Лотман, Ю. М. Непредсказуемые механизмы культуры / Ю. М. Лотман. — Таллинн : TLU Press, 2010. — 232 с.
6. Лотман, Ю. М. Художественный ансамбль как бытовое пространство / Ю. М. Лотман // Избранные статьи : в 3 т. — Таллинн : Александра, 1993. — Т. III. — С. 316—322.



ЦЕННОСТНЫЕ АСПЕКТЫ СПЕЦКУРСА ПО ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ «ПРИКЛЮЧЕНЧЕСКАЯ КНИГА И ЕЕ РАЗНОВИДНОСТИ»

М. А. МАСЛОВА,

кандидат филологических наук,

доцент кафедры классической и современной литературы
НГПУ им. К. Минина (Нижний Новгород)

maslova.m.a@mail.ru

В статье раскрывается сущность аксиологического подхода, способы актуализации ценностного компонента личности в процессе преподавания филологической дисциплины — спецкурса по детской литературе «Приключенческая книга и ее разновидности».

The article reveals the essence of the axiological approach, ways of actualization of the value component of personality in the process of teaching of philological disciplines is of the special course in children's literature «The adventure book and its versions».

Ключевые слова: аксиологический подход, ценностный компонент, профессиональные компетенции, детская литература, приключенческая книга, моральные ценности, приключенческие жанры, эволюция и функционирование приключенческих жанров, массовая детская литература

Key words: axiological approach, the value component, professional competencies, children's literature, adventure book, moral values, adventure genres, evolution and functioning of adventure genres, mass children's literature

Одной из основных задач модернизации системы высшего профессионального образования является подготовка профессионально компетентного специалиста, способного адаптироваться в сложных социокультурных обстоятельствах. Особенно значимым становится формирование профессиональных и специальных компетенций, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности.

В процессе преподавания филологических дисциплин актуальным для понимания сущности профессиональной компетенции является аксиологический подход, который выступает одним из возможных путей решения проблем гуманизации образования, ведет к усилению

ценностно-смысловой направленности обучения и воспитания. Ценностно-смысловой подход «ориентирован на выявление и развитие у будущего учителя представлений о высоких смыслах будущей профессионально-педагогической деятельности», сосредоточен на «процессе ориентации учителя на профессионально значимые ценности, которые способствуют развитию индивидуальности, ценностно-смыслового отношения к педагогической профессии, раскрытию творческих способностей личности» [5, с. 103].

Основные положения аксиологической педагогики и принципы достижения ценностных оснований педагогического образования убедительно раскрываются в работах многих авторов [2; 3]. Аксиоло-

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

гическая составляющая педагогического образования представлена прежде всего знаниями о нравственных и моральных ценностях. А профессиональная компетентность педагога — это введение человека в общекультурный мир ценностей.

На уровне методологии формированию ценностного подхода способствует включение ценностей в учебные предметы и в учебный материал дисциплин. На уровне отдельных учебных дисциплин в ценностных основаниях содержания педагогического образования вычленяется конкретная, составляющая нравственно-го опыта как педагогической деятельности, так и социального опыта в целом. Так, в учебной дисциплине «Детская и юношеская литература» такими компонентами нравственного опыта являются следующие темы: «Художественное воплощение христианского мифа в произведениях детской литературы»; «Библейские легенды в переложении для детей»; «Своеобразие жанра святочного рассказа в творчестве русских писателей»; «Образ ребенка в мировой литературе»; «Нравственный аспект фольклорной сказки и современная литературная сказка»; «Жанр школьной повести и педагогические проблемы в подростково-юношеской литературе»; «Постсоветская детская литература и массовая культура» и др. На уровне материала и усвоения моральных ценностных смыслов в учебной дисциплине «Детская и юношеская литература» при формировании профессиональных компетенций вычленяются такие формы работы, как комментарий ситуаций морально-го выбора, определение способов разрешения конфликтов, дискуссии по вопросам коммерциализации изданий детской литературы, доклады по проблемным «болевым» вопросам современной детской литературы и др.

Предметом данной статьи является такой компонент учебной деятельности, как спецкурс по литературе, связанный с культурно-просветительской составляющей гуманитарной подготовки учителя. Спец-

курс в педагогическом вузе не может ориентироваться на чистую науку, здесь должно быть сочетание научной и про-фессиональной актуальности. Профес-сиональная ориентация спецкурса, на наш взгляд, осуществляется

в двух направлениях.

Во-первых, это руководство формированием личности будущего педаго-га, его ценностного компонента средствами учебно-научной дисциплины, а во-вторых, вооружение студента навыками самосто-ятельного исследования фактов и явле-ний в своей профессиональной деятель-ности. В свете общих задач современной педагогики высшей школы важно подчерк-нуть, что структура и организация спец-курса предполагает деятельностный и лич-ностный подход к обучению, что отве-чет необходимости гуманизации образо-вания в целом.

Рассмотрим в данном ракурсе спец-курс «Приключенческая книга и ее раз-новидности» в системе ценностно-смыс-ловых оснований филологических дисцип-лин. Спецкурс разработан для развития курса общей и детской литературы, ори-ентирован на студентов 3—4 курсов и при всей его узкой специализации, не-сомненно, должен способствовать нрав-ственному и мировоззренческому станов-лению личности студента.

Наука о литературе имеет свою мето-дологию. Предлагаемый спецкурс также связан с узловыми проблемами литера-туро-ведческой науки, одна из которых — функционирование и эволюция литератур-ных жанров как в определенную эпоху, так и на протяжении всей истории лите-ратуры. Первые занятия строятся на материалае приключенческой (авантюрной) литературы. Истоки этой литературы можно найти в таких фольклорных жанрах, как волшебные и новеллистические сказки, героический эпос, а также рыцарский и плутовской роман (пикареска). Обсужде-ние указанной проблемы заставляет об-

Структура и организация спецкур-са предполагает деятельностный и личностный подход к обучению, что отвечает необходимости гу-манизации образования в целом.

ратиться к трудам по методологии литературоведения М. Бахтина, А. Веселовского, Е. Мелетинского, А. Потебни. На протяжении XIX века бурно развиваются жанры «географического» романа (путешествие), авантюрно-исторического романа и детектива, в XX веке — научная фантастика и фэнтези.

Проблема периодизации в эволюции приключенческой литературы приводит нас к вопросу о специфике приключенческой книги, а также к проблеме традиции и новаторства в литературе. При всем многообразии приключенческих жанров выделяются некие «наджанровые» категории, которые восходят к традиции драматургических форм, к фольклору, и в частности, к сказке.

С фольклорными истоками связывает приключенческую литературу сюжет испытания героя. Для русского фольклора характерен нравственный максимализм — человек должен заслужить счастье своими благими поступками, трудолюбием, добрым отношением к людям. Нравственная доминанта русской культуры — основание для ценностно-смысовых ориентаций студентов. Приключение использует и структурные мотивы фольклора: встречи, поиска, противопоставления, поединка, погони, дороги и др. Фольклорные заимствования проявляются в использовании устойчивых сказочных образов (лес, океан, сказочные существа), фольклорной стилистики в приключенческих жанрах, прежде всего — фантастической ли-

тературе и сказочной повести. Таким образом, используя методику историко-типологического изучения литературы в решении проблем генезиса приключенческого

Профессиональная направленность спецкурса — развитие у студентов навыков самостоятельного творческого исследования литературных фактов.

жанра, взаимоотношения фольклора и литературы, мы развиваем и закрепляем у студентов навыки сравнительного анализа (компаративистики).

Профессиональная направленность спецкурса — развитие у студентов навы-

ков самостоятельного творческого исследования литературных фактов. Деятельностный подход в современном личностно ориентированном обучении предполагает операционный компонент, который соответствует таким категориям учебных целей в когнитивной области, как анализ и синтез (система учебных целей, разработанная Б. Блумом). Специфика литературоведческого анализа — в установке на постижение целостности художественного текста, то есть расчленение текста на составляющие содержания (смысовой уровень) и формы (внешний уровень) служит выявлению их внутреннего единства, ведет к синтезу. Рассматривая, например, функции фантастики и приемы психологического анализа в рассказах К. Булгакова в сборнике «Люди как люди» (формальный уровень), мы приходим к осмыслению характеров и конфликтов, этических проблем, то есть к смысловому уровню.

Активизации познавательных и творческих способностей студентов способствуют формы самостоятельной работы. Программа спецкурса предлагает темы докладов для самостоятельной разработки. Темы докладов ориентируют студентов на целостный анализ художественного произведения (например, «Особенности детективного повествования К. Дойла») или на более частную проблему, помогающую осознать общий идеино-нравственный смысл произведения (например, «Назначение фантастики в философской прозе А. Грина»). Предлагаются темы «монографического» освещения (например, «Значение творчества И. Ефремова для отечественной фантастики»), которые требуют от студента профессиональных навыков филолога: уметь устанавливать значение творчества писателя в историко-литературном контексте, понимать закономерности развития литературного процесса.

Тема спецкурса дает возможность рассмотреть художественное произведение в историко-функциональном аспекте,

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

то есть поднять вопрос о функционировании приключенческих жанров в сознании читателей, их репутации у критики. И здесь появляется парадоксальная ситуация: диспропорция между популярностью приключенческой книги у читателя и ее непопулярностью у критики, поскольку читательское восприятие ценит в приключении увлекательность, а критика часто рассматривает приключенческую литературу как «несерьезную», «продукт массовой литературы». В связи с чем возникает вопрос: что же такая приключенческая книга — высокохудожественная литература или второсортная? Вовлечение студентов в обсуждение этой проблемы, апелляция к их личному читательскому и нравственному опыту активизируют мыслительные и творческие способности студентов, повышают их личную эмоциональную и этическую заинтересованность в работе спецкурса. Теоретической опорой в решении этого вопроса могут стать работы А. Вулиса, который отстаивает право приключенческой книги считаться литературой «большой», художественно значимой: «Статус приключенческой литературы в художественной прозе неустойчив, он колеблется от неуверенного признания, когда о ней пишут хорошо, одобрительно — и все-таки с привкусом некоего “сквозь зубы” и “скрепя сердце”, до полного отрицания — и тут уж начинаются разносы по законам “серьезной литературы” совсем неуместные применительно к литературе приключенческой...» [1, с. 26].

Здесь мы вплотную подошли к вопросу о воспитательных возможностях приключенческих жанров. Непременное свойство хорошей приключенческой книги — идея наказания зла, неизбежность победы добра. Нравственно-этическая проблематика определяет воспитательную значимость произведений как классиков приключенческого жанра (Ж. Верн, Р. Л. Стивенсон, Р. Сабатини, М. Рид), так и современных авторов (Р. Мерль, П. Буль, А. и Б. Стругацкие, О. Ларионова, С. Кинг).

Даже «крутой» детектив насыщается философским подтекстом (Р. Чандлер, Д. Хаммет). Вовлечение студентов в обсуждение поставленных в книгах морально-этических проблем помогает им определиться в собственных нравственных поисках, осознать истинные жизненные ценности.

Данный спецкурс позволяет обратить внимание студентов на наиболее значительные произведения приключенческих жанров, помочь сориентироваться в их эстетической и моральной ценности, выделить действительно значимые произведения из потока «массовой беллетристики», которая насытила в последнее время наш книжный рынок («гангстерский» детектив, «шпионский» роман, фривольный роман и др.). Подобная продукция, используя приемы приключенческой книги, лишает ее нравственного потенциала, пестрит сценами насилия, натуралистическими подробностями, превращает головорезов в героев романтического толка.

Приключенческая книга весьма близка юному читателю. Это объясняется особенностями детской психологии — стремлением ребенка, подростка к яркому, необычному, тягой к героической личности как идеалу, образцу для подражания. Поэтому приключение не только увлекает, но и воспитывает. Особенное значение здесь приобретает познавательная приключенческая книга, которой свойственна документальность. Речь идет о подвиге реальных людей в экстремальных обстоятельствах. Это книги А. Бомбара, Т. Хейердала, С. Обручева, Г. Ушакова и др. На занятиях могут быть рассмотрены варианты обращения к приключенческим жанрам в школьной практике на уроке или внеклассной работе.

Популярнейшим жанром современной детской и юношеской литературы является фэнтези, где приключенческий сюжет

Приключенческая книга весьма близка юному читателю. Это объясняется особенностями детской психологии — стремлением ребенка, подростка к яркому, необычному, тягой к героической личности как идеалу, образцу для подражания.

разворачивается в волшебном или мифическом мире. Особенностью этого жанра является его философско-этический контекст, который мы обнаруживаем у классиков жанра — Дж. Р. Толкиена, К. С. Льюиса, У. Ле-Гуин. В постсоветской детской литературе развитие жанра фэнтези связано с двумя тенденциями: литературной пародией, гротеском (Д. Емец, А. Жвалевский и И. Мытько) либо прямым, не-прикрытым подражанием (Г. Гордиенко, Ник Перумов). Учителю необходимо ориентироваться в подобных явлениях, чтобы направлять чтение детей и подростков.

Приобщение ребенка к чтению, руководство выбором книг является важной профессиональной компетенцией учителя-словесника. Не случайно некоторые книги современных авторов (например, «Гарри Поттер» Дж. Роулинг) оказываются предметом споров педагогов, служителей церкви и литературных критиков. Современные издательства ради коммерческой прибыли принялись «заказывать и штамповав массовую детскую литературу: детский детектив, любовные романы для девочек, «страшилки» и «ужастики». Эти тексты пишутся по одному образцу, нередко по украденным из иностранных книг сюжетам, а авторами их могут выступать сразу несколько писателей, скрывающихся под псевдонимом» [4, с. 185]. Однако в русской неомифологической литературе последних десятилетий нужно отметить и активный поиск собственных тем,

героев, приемов и символов. В детской и юношеской литературе появляется особая форма — роман-миф. В романе Ю. Козлова «Пустыня отрочества», цикле В. Крапивина «В глубине Великого кристал-

ла» четко обозначается читательский возраст. У Ю. Козлова — это подростки, у В. Крапивина — дети младшего и среднего школьного возраста. Героями про-

изведений этих авторов являются дети и подростки, модель мироздания здесь дается через восприятие ребенка.

В второй половине XX века появляется и собственно детская фантастика, не просто адресованная младшим школьникам, но проникнутая детским мироощущением, в центре которой — образ ребенка (К. Булычев «Девочка с Земли», Е. Велтистов «Электроник — мальчик из чемоданчика», В. Губарев «Путешествие на Утреннюю звезду»). Современная детская фантастика развивается преимущественно в формах «бытовой фантастики», «фантастического детектива», «сказочной фантастики», насыщается психологии, сближается с фэнтези и сказкой.

Современная литературная сказка также может быть рассмотрена в контексте приключенческой литературы. Особенность ее развития становится тенденция к укрупнению, усложнению формы, циклизации сказочного повествования. Сказки публикуются в форме историй с продолжением, «сиквелов» и «приквелов», где «эксплуатируются» чужие сюжеты, темы и герои. Так, Б. Карлов воссоздает мир Н. Носова («Новые приключения Незнайки»), сказочные повести С. Сухинова строятся на основе сказок А. Волкова («Дочь Гингемы», «Фея Изумрудного города»), сказочные повести Л. Владимира заимствуют мотивы и образы А. Толстого и А. Волкова («Буратино ищет клад», «Буратино в Изумрудном городе»). Появляется особый тип «недетских» сказок, где синтезируются элементы разных жанров, реальность представлена как абсурд (сказки Л. Петрушевской). Сказки этих авторов по-разному обнаруживают и степень талантливости писателей, их подход к оценке современности, понимание задач сказочного жанра. При отборе учителем современных сказок для детского чтения на первый план должна выходить главная задача детской литературы — формирование ума и раскрытие духовного потенциала ребенка.

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

Итак, спецкурс «Приключенческая книга и ее разновидности» может быть не только познавательно продуктивным, но и эмоционально увлекательным и профессионально мотивированным для будущих педагогов. Спецкурс ориентирует на практическое освоение историко-литера-

турных закономерностей, на нравственный потенциал приключенческой литературы, на развитие творческих способностей студента и интенсивность его самостоятельной работы, помогает будущему учителю в выборе книг для детского и юношеского чтения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вулис, А. В мире приключений. Поэтика жанра / А. Вулис. — М., 1986.
2. Калина, И. И. Аксиологические основания модернизации педагогического образования / И. И. Калина. — М., 2011.
3. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. — М., 2003.
4. Современная русская литература конца XX — начала XXI века : учебное пособие / под ред. С. И. Тиминой. — М., 2011.
5. Филиппова, Г. Л. Научные подходы к построению модели профессионально компетентного учителя / Г. Л. Филиппова // Мир науки, культуры, образования. — 2010. — № 3. — С. 102—105.
6. Черняк, М. А. Феномен массовой литературы XX века / М. А. Черняк. — СПб., 2005.

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ



О. Д. КАЛАШНИКОВ,
кандидат юридических наук,
доцент кафедры криминологии
Нижегородской академии МВД России
kalashnikov_od@mail.ru



Е. Л. ШАПОШНИКОВ,
кандидат юридических наук,
доцент кафедры криминологии
Нижегородской академии МВД России
shapa52@yandex.ru

Статья посвящена проблеме преступности среди несовершеннолетних. Отмечается, что сейчас в этой среде совершается большое количество преступлений, которые ранее были присущи в основном взрослым, даются рекомендации по профилактике правонарушений среди молодежи.

The article analyses the social phenomenon of juvenile delinquency and considers current changes in it. These include an increased number of legal offences among the youth traditionally committed by adults, such as, the paper provides recommendations on preventive measures aimed at lowering the youth crime rate.

Ключевые слова: преступность несовершеннолетних, специальное предупреждение, законодательство, тенденции преступности несовершеннолетних

Key words: juvenile delinquency, special deterrence, legal system, youth crime trends

Преступность несовершеннолетних занимает особое место в структуре преступности по ряду обстоятельств. Она характеризует прошлое, настоящее и будущее криминогенной ситуации в стране. Прошлое — поскольку преступность есть продолжение массового девиантного поведения подростков, не достигших возраста уголовной ответственности. Настоящее — в связи с тем, что несовершеннолетними гражданами совершается большое количество преступлений.

Так, за 2013 год в РФ самими несовершеннолетними или при их соучастии совершено каждое восемнадцатое преступление [10].

В последние годы несовершеннолетними и молодежью совершается большое количество преступлений, которые ранее были присущи в основном взрослым: бандитизм, вандализм, вымогательство, повреждения или осквернения мест захоронения участников борьбы с фашизмом, изготовление или сбыт поддельных денег

или ценных бумаг, компьютерные преступления.

В этой связи особое значение приобретает профилактика преступности среди несовершеннолетних, которую можно определить как дея-

тельность государственных, общественных органов и отдельных граждан, направленную против преступности несовершеннолетних, с целью удержания ее на социально терпимом уровне, посредством

устранения или нейтрализации порождающих ее причин и условий [5].

Для предупреждения преступности несовершеннолетних на общесоциальном уровне необходим весь комплекс мер экономического, политического, культурно-воспитательного характера, нацеленных на повышение культурного уровня жизни граждан, в том числе несовершеннолетних, социального уровня жизни и т. д.

Основными направлениями общесоциального предупреждения в настоящее время является социальная защита несовершеннолетних (повышение стипендий, пособий, заработных плат, льготные условия труда молодежи) [1; 14].

В настоящее время в Российской Федерации действует федеральная целевая программа «Жилище», согласно которой государством предоставляется безвозмездная субсидия молодым семьям в размере 30 % от стоимости нового жилья.

Другая форма поддержки молодежи, которую следует привести в качестве примера, — федеральная программа «Материнский (семейный) капитал». Она осуществляется с 2007 года при рождении (усыновлении) второго (третьего или последующего — только если ранее родители не воспользовались правом на дополнительные меры государственной поддержки) ребенка в период с 1 января 2007 года по 31 декабря 2016 года, имеющего российское гражданство.

Определенный опыт социальной поддержки молодых специалистов имеется и в Нижегородской области.

Основными направлениями общесоциального предупреждения в настоящее время является социальная защита несовершеннолетних (повышение стипендий, пособий, заработных плат, льготные условия труда молодежи).

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

В настоящее время молодые специалисты организаций сферы образования Нижегородской области могут воспользоваться социальной поддержкой в форме социальных выплат на погашение кредитов и процентов по ним на приобретение или строительство жилья и приобретение транспортных средств. При этом участник программы «Меры социальной поддержки молодых специальстов на 2011—2023 годы» берет на себя обязательство отработать в организациях названных отраслей не менее десяти лет.

Концепция данной программы предполагает повышение качества жизни населения в Нижегородской области, привлечение молодых специалистов с целью обновления и закрепления кадрового состава организаций образования, здравоохранения, спорта и культуры Нижегородской области, повышения качества предоставляемых населению услуг.

На участие в Программе могут претендовать молодые специалисты, возраст которых не превышает 30 лет включительно, выпускники очной формы обучения организаций высшего и среднего профессионального образования, принятые на работу на постоянной основе не менее чем на ставку на педагогические и руководящие должности в муниципальные и государственные организации образования, расположенные в муниципальных районах и городских округах Нижегородской области, кроме городских округов городов: Нижний Новгород, Дзержинск, Саров, в течение года после получения документа об образовании [11].

Одно из направлений предупреждения преступности несовершеннолетних, реализуемое на уровне государства, — повышение уровня культуры населения.

По нашему мнению, необходимо ограничить демонстрацию в средствах массовой информации фильмов с проявлением садизма, жестокости, насилия и вандализма.

Определенные изменения в лучшую сторону произошли с момента вступле-

ния в силу 1 сентября 2012 года Федерального закона РФ от 29.12.2010 года № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

Согласно нормам данного нормативного акта вся продукция в теле- и радиоэфире, которая может нанести тот или иной вред ребенку, должна быть маркирована знаками 6+, 12+, 16+ или 18+ в зависимости от категории, в которую она попадает [12].

Средствам массовой информации, активно участвующим в формировании духовных ценностей граждан, необходимо оказывать поддержку, особенно со стороны руководства регионов РФ.

Вытеснение стереотипов алкогольного общения как причины многих преступлений, совершаемых несовершеннолетними, пропаганда здорового образа жизни путем проведения в учебных заведениях различных культурных, спортивных мероприятий — следующее перспективное направление общесоциального предупреждения преступности несовершеннолетних.

Субъектам РФ предоставляется право устанавливать дополнительное ограничение (установленное федеральным законодательством) времени и мест продажи алкогольной продукции вплоть до полного запрета.

В частности, в Нижегородской области не допускается розничная продажа алкогольной продукции с содержанием этилового спирта более 15 % объема готовой продукции с 22:00 до 10:00. Не допускается розничная продажа алкогольной продукции несовершеннолетним в детских, образовательных и медицинских организациях; на всех видах общественного транспорта; в организациях культуры, физкультурно-оздоровительных и спортивных сооружениях [4].

В рамках общесоциального предупреждения преступности несовершеннолетних

Средствам массовой информации, активно участвующим в формировании духовных ценностей граждан, необходимо оказывать поддержку, особенно со стороны руководства регионов РФ.

заслуживает поддержки инициатива руководства Нижегородской области о строительстве на территории Нижегородской области физкультурно-оздоровительных комплексов.

Представляет интерес и нуждается в изучении инициатива подразделения по делам несовершеннолетних ГУ МВД Нижегородской области, сотрудники которого издали комиксы по мотивам Уголовного кодекса для школьников, в которых в доступной для детей форме разъясняются преступления, которые чаще всего совершают несовершеннолетние, приводятся санкции за их совершение, а также даются практические рекомендации о том, как не стать жертвой преступления. Яркие рисунки и легко запоминающиеся четверостишия сопровождаются в книге комментариями юриста. Сотрудникам полиции необходимо регулярно проводить в школах открытые уроки правовой тематики, организовывать совместно с руководством учебных заведений дни правовых знаний с освещением их в средствах массовой информации [7].

Еще одно перспективное направление общесоциального предупреждения преступности несовершеннолетних — возрождение оправдавших себя ранее и создание новых центров организованного досуга детей и подростков: кружков, секций, оздоровительных и трудовых лагерей и т. д. Государству следует всячески поддерживать физические и юридические лица,

выделяющие денежные средства на помощь подросткам, оказавшимся в неблагоприятных жизненных условиях, малообеспеченным семьям, специальным учебно-воспитательным учреж-

дениям, детским домам.

Определенный опыт в этой области имеется у администрации Нижнего Новгорода, которая при поддержке Ассоциации общественных объединений ветеранов боевых действий Нижнего Новго-

да, Нижегородского высшего военно-инженерного командного училища, Нижегородской епархии и ГУ МВД по Нижегородской области традиционно в июне, начиная с 2006 года, организует работу летнего подросткового оздоровительного военно-патриотического лагеря для «трудных» подростков «Хочу стать десантником».

Двадцать подростков, изъявивших желание прожить две недели в условиях, приближенных к боевым, обеспечиваются новой военной формой и укомплектываются в четыре взвода. В каждом из четырех подразделений работает воспитатель из числа участников боевых действий и военный инструктор.

В лагере проводятся занятия по начальной военной подготовке, парашютно-десантной подготовке, показательные занятия с демонстрацией боевых возможностей военной техники и стрелкового оружия, приемов рукопашного боя и боевого самбо, общей и специальной дресировке служебной собаки. С 2008 года в программу лагерного сбора включены также занятия по прыжкам с парашютом.

Работа лагеря неоднократно была отмечена наградами различного достоинства: в 2008 году — I место в антирекордном конкурсе Правительства Нижегородской области «Мы выбираем жизнь» в номинации «Лучшее спортивное мероприятие»; в 2009 году — «Почетный вымпел главы Нижнего Новгорода»; в 2010 году — «Лауреат премии Нижнего Новгорода», лидер церемонии профессионального признания, диплом Всероссийской выставки-форума «Вместе — ради детей!», организованной Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Несмотря на важность общесоциальной профилактики, большое значение имеют специальные меры, непосредственно направленные на профилактику преступлений среди несовершеннолетних.

Основная тяжесть непосредственной борьбы с правонарушениями несовершеннолетних лежит на органах внутренних дел.

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

Основную работу по предупреждению преступности несовершеннолетних выполняют подразделения по делам несовершеннолетних ОВД, которые являются главным звеном профилактики в структуре ОВД.

Определенное предупредительное значение имеют проводимые сотрудниками ПДН во взаимодействии с другими службами такие оперативно-профилактические операции, как «Условник», «Лидер», «Беглец», «Подворотня», «Каникулы», «Группа», «Семья», «Подросток — Игла», «Подросток — Лето» и др.

Активную помощь нижегородским сотрудникам ПДН в проведении рейдов по предупреждению преступности несовершеннолетних, по выявлению случаев продажи алкогольных напитков несовершеннолетним оказывают члены Всероссийской общественной организации «Молодая Гвардия» — молодежной организации партии «Единая Россия».

Одной из эффективных форм профилактики криминального поведения несовершеннолетних, которая должна активно внедряться в практическую деятельность инспекторов по делам несовершеннолетних, является проведение в учебных заведениях выставок, на которых подросткам демонстрируют фотографии из воспитательных колоний, выдержки из интервью с подростками-правонарушителями, отбывающими наказание и раскаявшимися в совершенных преступлениях. Проведение данных выставок оказывает мощное профилактическое воздействие на подростков, в том числе склонных к совершению правонарушений [8; 9].

Так как именно в воспитательных колониях, в среде несовершеннолетних правонарушителей, активно пропагандируются обычаи и традиции преступного мира (иерархия, жаргон, татуировки, институт «прописки») [13], необходимо расширять практику применения к несовершеннолетним, совершившим впервые преступления небольшой или средней тяжести, мер, не связанных с лишением сво-

боды, либо небольших сроков, надеясь на дальнейшее исправление несовершеннолетнего, как это делается в ряде зарубежных стран (например, в Испании, Японии) [6].

По нашему мнению, лиц, совершивших преступление в молодом возрасте, необходимо привлекать к наказанию в виде лишения свободы только в исключительных случаях, когда без этой меры действительно не обойтись, с учетом особенностей личности правонарушителя.

Мы полностью поддерживаем точку зрения Уполномоченного при Президенте РФ по правам ребенка П. А. Астахова, согласно которой недопустимо снижать возраст уголовной ответственности в РФ до 12 лет. Снижением возраста ситуацию с высоким уровнем преступности несовершеннолетних не исправить. Необходимо комплексно заниматься профилактикой преступности несовершеннолетних и молодежи. «Понижая возраст уголовной ответственности, мы расписываемся в собственном бессилии», — верно отмечает П. А. Астахов.

По нашему мнению, необходимо создать специализированные подразделения в полиции, задачами которых стало бы целенаправленное осуществление оперативно-розыскной деятельности в отношении несовершеннолетних и молодежи, склонных к совершению преступлений, а также граждан, вовлекающих несовершеннолетних в преступную деятельность.

В связи с тем что многие преступления совершают несовершеннолетние в вечернее и ночное время, когда находятся на улице группами без сопровождения взрослых, распивают спиртные напитки, нередко употребляют наркотические и психотропные средства, целесообразно внедрить во все регионы России передовой опыт Краснодарского края в деятельности по предупреждению преступ-

Основную работу по предупреждению преступности несовершеннолетних выполняют подразделения по делам несовершеннолетних ОВД, которые являются главным звеном профилактики в структуре ОВД.

ности несовершеннолетних, который быстро дал свои положительные результаты. Там, на уровне региона, был принят закон «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Краснодарском крае» [3]. Согласно данному закону, несовершеннолетним запрещено появляться на улице без сопровождения взрослых после 22 часов.

Аналогичные инициативы есть и в других регионах — в Астраханской, Ростовской, Нижегородской областях.

Одним из положительных примеров Нижегородской области в профилактике преступлений, совершенных подростками, является деятельность «родительских патрулей», действующих на основании Постановления Администрации Н. Новгорода № 2810 от 10.07.12 г. Они создаются в образовательных организациях из числа родителей и других членов семей, дети которых обучаются в данной организации.

Основная задача «родительского патруля» — проведение профилактических рейдов для оказания помощи органам, занимающимся профилактикой по выявлению учащихся, находящихся

Одним из положительных примеров Нижегородской области в профилактике преступлений, совершенных подростками, является деятельность «родительских патрулей».

в трудной жизненной ситуации, систематически пропускающих по неуважительным причинам занятия, осуществление контроля за соблюдением правопорядка на территориях, прилегающих к образовательным организациям.

В настоящее время в нижегородских школах организовано 155 таких патру-

лей, которые уже провели 1615 профилактических рейдов [2].

На территории Нижегородской области сотрудниками полиции вместе с представителями общественного совета организовано проведение комплексных оперативно-профилактических операций «Подросток», «Забота», направленных на обеспечение безопасности и общественного порядка в общественных местах.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что успешная деятельность по предупреждению преступности несовершеннолетних и молодежи предусматривает комплексное использование мер общесоциального и специального характера, зависит от слаженного взаимодействия между службами и подразделениями ОВД, от активного участия в этой деятельности общественных формирований и отдельных граждан.

Снижению преступности, в том числе среди несовершеннолетних, особенно в вечернее и ночное время, способствуют также установка камер видеонаблюдения, размещение световых табличек с надписью «Здесь можно вызвать полицию» в общественных местах, увеличение штатной численности патрульно-постовых нарядов полиции в местах, где наиболее часто совершаются преступления.

Позитивную роль в деятельности по предупреждению подростковой преступности могло бы сыграть создание обособленной системы юстиции для несовершеннолетних, в состав которой входили бы системы специализированных судов, мест отбывания уголовного наказания, следственных изоляторов и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арефьев, А. Ю. Предупреждение преступлений экстремистской направленности, совершенных группами несовершеннолетних / А. Ю. Арефьев, Ю. В. Маркова. — Н. Новгород, 2009.
2. Более 150 «родительских патрулей» организовано при школах Нижнего Новгорода // URL: <http://www.niann.ru/?id=428098>.
3. Закон Краснодарского края «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Краснодарском крае» // URL: <http://www.nvros.ru>.
4. Закон Нижегородской области от 1 июня 2005 года. № 67-З «О лицензировании розничной продажи алкогольной продукции на территории Нижегородской области» с изм. и доп.

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

на 30 апреля 2009 года // Нижегородские новости. — 2005. — 8 июня ; Нижегородские новости. — 2009. — 7 мая.

5. Калашников, О. Д. Криминологическая характеристика и предупреждение преступности несовершеннолетних / О. Д. Калашников. — Н. Новгород, 2010.
6. Каневский, Л. Л. Актуальные проблемы совершенствования ранней профилактики преступности и иных правонарушений несовершеннолетних / Л.Л. Каневский // URL: <http://law.edu.ru>.
7. Магомедов, Д. Б. К вопросу о социально-педагогических аспектах профилактики преступлений среди молодежи / Д. Б. Магомедов // Российский следователь. — 2008. — № 10. — С. 29—31.
8. Орлова, Ю.Р. Предупреждение преступлений, совершаемых несовершеннолетними в группе / Ю. Р. Орлова, Е. М. Тимошина. — М., 2010. — 196 с.
9. Осторожно, тюрьма / сост. : А. Г. Борисов, Е. А. Гордеева, Н. М. Дзядко. — М., 2006. — 98 с.
10. Официальный сайт МВД РФ // URL: <http://mvd.ru/presscenter/statistics/reports/item/1609734/>.
11. Официальный сайт Министерства образования Нижегородской области // URL: <http://minobr.government-nnov.ru/?id=2932>.
12. Роскомнадзор разъяснил применение закона о защите детей от вредной информации // URL: <http://polit.ru/news/2012/09/04/roskomnadzor>.
13. 1000+1 совет осужденному / авт.-сост. Н. Н. Крутов. — М., 2000.
14. Шелудякова, Т. В. Поддержка молодежи как один из конституционных приоритетов социальной политики / Т. В. Шелудякова // Российская юстиция. — 2012. — № 5. — С. 65—68.



ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. Ю. ЯШИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального образования НИРО
(Нижний Новгород)
yashina-nata58@mail.ru

В данной статье раскрывается технологический аспект реализации внеурочной деятельности по духовно-нравственному развитию и воспитанию обучающихся на ступени начального общего образования на основе авторской программы «Уроки для души» для учащихся 1—4-х классов.

The article reveals the technological aspect of realization of extracurricular activities on the spiritual moral development and education being trained for steps of the primary general education on the basis of the author's program «Lessons for our soul» for pupils of 1—4 classes.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников, технологический аспект, внеурочная деятельность, деятельностный подход, социальное партнерство школы и семьи

Key words: *spiritual and moral development and education of primary school pupils, technological aspect, extracurricular activities, activity approach, social partnership of school and family*

В настоящий момент государство и общество нуждаются в подготовке не только образованной, но и высоконравственной, духовно богатой личности. Проблема духовно-нравственного развития и воспитания школьников в процессе урочной и внеурочной деятельности становится особенно актуальной для современной школы. Программа внеурочной деятельности «Уроки для души» для учащихся 1—4-х классов (авторы Н. Ю. Яшина, Е. Н. Тимошина) — одна из возможностей реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования по духовно-нравственному развитию и воспитанию младших школьников. Основой построения программы являются Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [2] и Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования [5], идеи трактата Ш. А. Амонашвили «Школа Жизни» [1].

Поводом для разработки авторской программы стали существующие противоречия между:

✓ готовностью детей к принятию духовно-нравственных ценностей и недостаточной ориентированностью педагогов на реализацию воспитательного потенциала учебных предметов;

✓ наличием в отечественном образовании множества программ по духовно-нравственному развитию и воспитанию личности гражданина России и отсутствием технологий их реализации в школьной практике;

✓ потребностью школы в реализации духовно-нравственного воспитания детей в социальном партнерстве с семьей и

Программа «Уроки для души» способствует созданию условий для нравственного развития личности ребенка, его духовности.

недостаточным уровнем педагогической компетенции родителей.

Программа «Уроки для души» способствует созданию условий для нравственного развития личности ребенка, его духовности. Под духовностью авторы программы понимают те стороны внутреннего мира человека, которые проявляются в сердечности, доброте, искренности, открытости для других людей, в устремленности человека к высшим нравственным ценностям. Настоящая духовность проявляется в процессе активного творческого познания окружающего мира и самопознания, самосовершенствования личности.

Программа внеурочной деятельности «Уроки для души» органично включается в систему духовно-нравственного воспитания в начальной школе: имеет интегративные связи с учебными предметами (литературное чтение, окружающий мир, изобразительное искусство и др.), а также способствует семейному воспитанию ребенка.

Программа отличается, во-первых, определенной содержательной новизной, концентрическим принципом построения материала с 1-го по 4-й класс по пяти разделам: «Кто Я?», «Какой Я?», «Я в мире эмоций и чувств», «Я живу среди людей», «Я живу на Земле», что способствует постепенному и последовательному нравственному развитию и становлению личностной гражданской позиции. Во-вторых, авторами программы продуман технологический аспект реализации внеурочной деятельности по духовно-нравственному развитию и воспитанию младших школьников. В-третьих, программа предусматривает особый подход к организации социального партнерства школы и семьи в воспитании подрастающего поколения.

Технологический аспект реализации внеурочной деятельности в курсе «Уроки

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

для души» определяется следующими положениями:

✓ единство и взаимосвязь когнитивного, ценностно-эмоционального и деятельностного компонентов духовно-нравственного развития обучающихся;

✓ деятельностный подход как основа педагогики сотрудничества взрослых и детей;

✓ средства обучения (детские мультипликационные фильмы, произведения детской художественной литературы, оригинальные техники рисования);

✓ педагогические технологии (арт-педагогика, сказкотерапия, игровые технологии, технология учебного сотрудничества);

✓ ведущие методы и приемы (прием «философствования» — размышление над вопросом, «разговор по душам», «секрет на ушко», «урок молчания и думания», ведение записей в личном дневнике о своих мечтах, переживаниях, размышлениях);

✓ необходимые педагогические условия (гуманно-личностный подход к ребенку, партнерство педагогов и семьи);

✓ диагностика воспитательных результатов.

Системность занятий по разделам программы «Кто Я?», «Какой Я?», «Я в мире эмоций и чувств», «Я живу среди людей», «Я живу на Земле» с первого по четвертый класс не только расширяет и обобщает знания детей о нравственных категориях, моральных нормах, общечеловеческих и базовых национальных ценностях, но и способствует развитию эмоционально-волевой сферы личности ребенка; получению позитивного опыта взаимоотношений с одноклассниками, родителями и другими взрослыми, приобретению опыта самопознания и самосовершенствования [8].

Деятельностный подход в духовно-нравственном воспитании младших школьников, который лежит в основе программы, обеспечивает управляемый переход от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации, от со-

вместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной творческой деятельности ребенка во внеурочное время. Авторами программы «Уроки для души» предлагается активное включение детей в различные

виды совместной деятельности со сверстниками и взрослыми (педагогом, родителями, другими членами семьи, соседями), направленной на формирование коммуникативных универсальных действий, на развитие самооценки, самопринятия личности, формирование навыков нравственного поведения.

На каждом занятии дети в парах или группах выполняют различные коммуникативные задания: составление правил доброжелательности, правил вежливости, законов чести; проигрывание поведенческой ситуации, моделирование желательного поведения, театрализация и др. Вместе с членами семьи ребенок выполняет различные творческие задания.

Занятия по программе «Уроки для души» требуют особой организации деятельности детей, отличной от урока, которая позволяет сопровождать процесс духовно-нравственного развития ребенка по ступенькам «размышляю — чувствую — действую». Такой подход наиболее адекватно может быть реализован через следующую структуру занятия, разработанную авторами:

1. Вводная часть

✓ Приветствие (разные способы приветствия детей, стоящих в круге).

✓ Сообщение темы занятия.

2. Основная часть занятия
✓ «В гостях у книжки» — слушание и обсуждение сказок, стихотворений, притч, рассказов духовно-нравственной направленности.

✓ Просмотр и анализ фрагментов мультипликационных фильмов серии фонда «Союзмультфильм», детской телепереда-

Занятия по программе «Уроки для души» требуют особой организации деятельности детей, отличной от урока, которая позволяет сопровождать процесс духовно-нравственного развития ребенка по ступенькам «размышляю — чувствую — действую».

чи «Доброе слово» телеканала «Карусель» и др.

✓ Символическое и сюжетное рисование (изображение ребенком эмоциональных состояний и чувств, нравственных понятий).

✓ Общегрупповая деятельность (игры с правилами, игры-соревнования, психотехнические, дидактические, сюжетно-ролевые игры, социально-поведенческий тренинг, постановка опытов и др.).

3. Заключительная часть

✓ Рефлексия (акцент на то, что нового узнали на занятии, какой урок для души получили). Этап может проходить в форме дидактической игры.

✓ Прощание (направлено на поддержание доброжелательных отношений между детьми).

✓ Рекомендации детям и родителям (задания индивидуальные или совместные по теме данного занятия или к следующему занятию).

На каждом этапе занятия предлагаются свои, наиболее рациональные педагогические технологии, ведущие методы и приемы работы.

Для успешной реализации программы «Уроки для души» несомненно важен гуманно-личностный подход значимых взрослых к ребенку, организация гуманного взаимодействия педагога, психолога и родителей по духовно-нравственному воспитанию детей. Ребенок должен чувствовать интерес взрослых к его духовному развитию, их готовность оказать ему эмоциональную поддержку, помочь. Огромную роль играет личность педагога, его умение

чувствовать интерес взрослых к его духовному развитию, их готовность оказать ему эмоциональную поддержку, помочь. Огромную роль играет личность педагога, его умение

Ребенок должен чувствовать интерес взрослых к его духовному развитию, их готовность оказать ему эмоциональную поддержку, помочь.

ние установить контакт и доверительное отношения с ребенком и его родителями. Педагог находится в тесном взаимодействии с школьным психологом, который может проводить индивидуальную коррекционно-развивающую работу с отдельными детьми, давать рекомендации их родителям.

Программа «Уроки для души» предполагает организацию совместной деятельности школы и семьи по духовно-нравственному воспитанию ребенка. В семье ребенку передается социальный и нравственный опыт поколений, развивается не только эмоционально-волевая сфера личности, но и интеллектуальная. С целью обеспечения единства требований и методов воспитания ребенка в школе и в семье педагогам рекомендуется, во-первых, применение технологии учебного сотрудничества учащихся с родителями дома во время подготовки к занятиям и непосредственно на занятиях, во-вторых, взаимодействие педагогов с родителями в образовательном процессе.

В конце занятия детям предлагается вместе с родителями выполнить задание по изучаемой теме или подготовиться к следующему занятию. Например, по теме «Умею ли я трудиться?» родителям даются следующие рекомендации: попросите ребенка записать домашние дела, которые он выполнил в течение недели. Детям: попросите родителей в списке ваших домашних дел отметить те, которые вы выполнили без напоминаний взрослых. В «секретном письме» для родителей, которое педагог вручает ребенку в конце занятия, он обращается к ним с просьбой или рекомендациями на следующую неделю. Например: «Понаблюдайте за ребенком и поддержите его в случаях доброжелательного отношения к членам семьи, соседям, знакомым» или «Вспомните случай из детства, когда вам было стыдно за свой поступок, и расскажите о нем своему ребенку» и т. п. На отдельные занятия педагог приглашает родителей, желающих принять участие в совместной деятельности с детьми.

В конце года проводится итоговое занятие с участием всех родителей («Дети и родители — волшебники, или Мы мечтаем о будущем!», «Наши ценности», «Мы ответственны за планету Земля», «В чем смысл жизни человека на Земле?»), в процессе подготовки к которым учащи-

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

мися и членами их семьи выполняются совместные проекты, мини-исследования. На таких занятиях педагог, родители, дети — партнеры — вместе размышляют над вопросами, играют, выполняют творческие задания в смешанных группах детей и взрослых или в паре «родитель — ребенок».

Для повышения уровня педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания в конце изучения каждого раздела программы педагог может проводить родительские собрания, темы которых определяются вместе с родителями, например, в 1-м классе «Мой ребенок — личность», «Какой мой ребенок?». Родительское собрание может проходить по схеме:

1. Итоги изучения раздела: результаты наблюдений учителя, диагностических исследований, анализ участия родителей в выполнении рекомендаций педагога.

2. Знакомство родителей с тематикой и задачами занятий следующего раздела.

3. Рекомендации родителям по социализации и воспитанию ребенка в семье.

Ведущим способом определения воспитательных результатов курса «Уроки для души» является наблюдения педагога за детьми в ходе занятия, а также задания диагностического характера, регулярно проводимые педагогом непосредственно в ходе занятия в игровой форме или в виде творческих заданий, связанных с рисованием, другими видами творческой деятельности. Например, диагностическое задание «Волшебная страна счастливых людей»: педагог предлагает детям представить, что они очутились в волшебной стране счастливых людей. В этой стране каждый человек сам выбирает для себя волшебную палочку. Волшебная палочка

розового цвета исполняет желания для одного человека. Волшебная палочка желтого цвета умеет выполнять желания других людей и делает их счастливыми. Педагог предлагает детям подойти к столику и выбрать для себя волшебную палочку, затем встать в круг, закрыть глаза и загадать желание. Для определения уровня нравственного развития ребенка педагогу предлагается использовать адаптированные диагностические методики [3; 4; 7].

О результативности могут свидетельствовать также творческие виды работ (выставки детского творчества, конкурсы, продукты совместной с родителями проектной и исследовательской деятельности) и анкетирование родителей.

Результаты апробации программы внеурочной деятельности «Уроки для души» (1—4 классы) в опытно-экспериментальном порядке на базе 21 общеобразовательной организации Нижегородской области показывают, что систематическое проведение занятий при соблюдении педагогом технологичности занятий и гуманном взаимодействии с детьми и их родителями способствует решению задач духовно-нравственного воспитания младших школьников. Анализ диагностических исследований, наблюдений педагогов и родителей за поведением детей позволяет делать вывод о положительной динамике духовно-нравственного развития личности ребенка в формировании нравственных качеств личности, навыков самопознания и самосовершенствования, первоначального опыта ответственного поведения в школе, семье, социуме.

Ведущим способом определения воспитательных результатов курса «Уроки для души» является наблюдения педагога за детьми в ходе занятия, а также задания диагностического характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили, Ш. А. Школа Жизни / Ш. А. Амонашвили. — М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили. — М. : 2000.
2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, В. А. Кондаков, В. А. Тишков. — М. : Просвещение, 2009.

Духовно-нравственный контент образования

3. Логинова, А. А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов : методическое пособие : 3 класс / А. А. Логинова, А. Я. Данилюк. — М. : Просвещение, 2013.
4. Логинова, А. А. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Книга моих размышлений. 3 класс / А. А. Логинова, А. Я. Данилюк. — М.: Просвещение, 2013.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2010.
6. Яшина, Н. Ю. Дополнительный образовательный курс «Уроки для души» как средство духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников / Н. Ю. Яшина, Е. Н. Тимошина // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Гуманитарные науки в современной школе: технологии, содержание, воспитательный потенциал» — Иваново: ИРОИО, 2011. — С. 259—263.
7. Яшина, Н. Ю. Изучение особенностей нравственного развития младших школьников: Диагностические методики : методическое пособие для учителей начальных классов / Н. Ю. Яшина. — 2-е изд., испр. и доп. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2012.
8. Яшина, Н. Ю. Уроки для души: Духовно-нравственное воспитание младших школьников : методическое пособие / Н. Ю. Яшина, Е. Н. Тимошина. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2012.

Двадцать лет вместе: газета «Школа» приглашает к сотрудничеству

Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования Нижегородской области с 1994 года издается газета «Школа». Выходит два раза в месяц. Целевая аудитория газеты — педагоги и руководящие работники системы образования Нижегородской области.

Основная цель издания — популяризация в педагогической среде региона современных научных достижений и представление лучших образцов передового педагогического опыта Нижегородской области. Концепция газеты предусматривает подбор тематического материала в каждый номер, включающего как научно-популярные статьи, интервью с учеными-педагогами российского и регионального уровней по ведущим направлениям развития российского образования, так и материалы учителей-практиков и руководителей образовательных организаций, обобщающие их опыт.

Если вы хотите представить опыт своей работы, рассказать об интересных событиях, происходящих в вашей образовательной организации, поделиться впечатлениями от того или иного мероприятия, участником которого вы стали, или просто предложить коллегам разговор на актуальную тему, то присылайте материалы для публикации на электронный адрес редакции: shkola1994@yandex.ru.

Требования к статьям размещены на сайте Нижегородского института развития образования www.niro.pnov.ru в разделе *Периодические издания*, в подразделе *Газета «Школа»*. Дополнительную информацию можно получить по телефону 8 (831) 468-08-03.





СЛОВО АСПИРАНТУ

ОСОБЕННОСТИ УРОКА, НАПРАВЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ



В. Я. БАРМИНА,
аспирант НИРО,
старший преподаватель кафедры теории
и методики обучения технологии
и экономике НИРО
(Нижний Новгород)
vbarmina@yandex.ru



О. В. ПЛЕТЕНЕВА,
кандидат социологических наук,
заведующая лабораторией научно-
методического обеспечения проектно-
дифференцированного обучения НИРО
(Нижний Новгород)
oksanapleteneva@yandex.ru

В статье представлена типология, этапы и особенности урока, ориентированного на формирование у обучающихся проектной компетентности в условиях реализации требований ФГОС ООО.

The article presents typology, stages and specificities of the lesson, which aims at teaching students project competence within the new educational standards.

Ключевые слова: *проектно-дифференцированное обучение, проектная компетентность, проектные действия обучающихся, урок формирования проектных действий, урок реализации полного цикла проектной деятельности*

Key words: *differentiated instruction in project-based learning, project competence, student project activities, lesson on formation of project activities, realization of the full cycle of project activity*

Федеральный государственный об-
разовательный стандарт основно-
го общего образования [1] опре-
деляет в качестве ведущего метапред-
метного результата выпускника основной
школы проектную и исследовательскую
компетентность, под которой мы понима-

ем способность, готовность и умение обу-
чающегося уверенно, без задержек и труд-
ностей применять в различных учебных
ситуациях определенные проектные и ис-
следовательские действия [10, с. 72—80;
11, с. 126—33] и предполагаем, что фор-
мирование такого рода компетентности

может происходить в процессе проектно-дифференцированного обучения. При этом под проектно-дифференцированным обучением мы понимаем ориентированную на целенаправленное формирование проектной компетентности школьника дидактическую систему, реализуемую на уровне как отдельного педагога, так и школьного педагогического коллектива в целом, основанную на сочетании проектной формы учебной деятельности на уроке с проектной деятельностью во внеурочное время, а также на уровневой дифференциации в требованиях к образовательным результатам.

Уровневая дифференциация в проектно-дифференцированном обучении определяет наличие *базового обязательного уровня* сформированности проектных действий у каждого обучающегося (то есть он реально достижим для всех учащихся, так как предусматривает возможность выполнения этих действий при непосредственном участии учителя), *повышенного*, а также *творческого* уровня сформированности проектной компетентности у обучающихся, которые характеризуются определенной степенью самостоятельности и творчества школьника в выполнении проектных действий [14, с. 25—38]. Таким образом, урок является инструментом, обеспечивающим реализацию требований ФГОС к ожидаемым результатам и решение обозначенной задачи.

Теоретические аспекты

сущности урока как законченного целого, как части общего курса и системы уроков исследовались в трудах М. Н. Скаткина [12],

Ю. К. Бабанского [2], Ю. А. Конаржевского [5] и др. Опираясь на видение А. А. Бударного, В. А. Сластенин рассматривает урок как форму организации педагогического процесса, при которой педагог в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоян-

ной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из учеников. Педагог использует виды, средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в процессе обучения, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников [13].

М. И. Махмутов [6] определяет урок как систематически применяемую для решения задач обучения, воспитания и развития учащихся форму организации деятельности постоянного состава учителей и учащихся в определенный отрезок времени.

Соглашаясь с представленными позициями, мы рассматриваем урок и как форму организации процесса проектно-дифференцированного обучения. На наш взгляд, урок как временной отрезок образовательного процесса, планируемый и регулируемый учителем с целью получения метапредметного образовательного результата (проектной компетентности) ученика, может быть направлен на формирование навыка или опыта обучающихся в осуществлении какого-либо отдельного проектного действия или в реализации полного цикла проектной деятельности. В соответствии с этим мы выделяем два типа уроков, ориентированных на формирование проектной компетентности учащихся.

✓ Урок формирования проектных действий — это урок, на котором ставится как цель освоения того или иного предметного содержания (предметная цель), так и цель формирования и развития отдельных проектных умений (метапредметная цель). Такой урок является единицей в серии уроков, на которых формируются отдельные проектные / исследовательские действия, например, навыки постановки цели, составления планов действий, разбивки цели на задачи. На наш взгляд, логика достижения метапредметной цели может быть выстроена следу-

Урок является инструментом, обеспечивающим реализацию требований ФГОС к ожидаемым результатам и решение обозначенной задачи.

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

ющим образом: от формирования умения через отработку навыка к демонстрации компетентности. Отработку таких навыков можно проводить и на уроках, нацеленных в первую очередь на усвоение или закрепление ранее усвоенных предметных теоретических и практических знаний, например: составление плана решения уравнения, задачи, выполнение практической работы, домашнего задания и др. Кроме того, такой урок может быть частью проектного модуля (учебного занятия), то есть он как временной отрезок учебно-воспитательного процесса входит в комплекс уроков, объединенных для целенаправленного одновременного освоения определенного объема содержания образования и последовательного овладения конкретным учебным проектным действием.

✓ Урок реализации полного цикла проектной деятельности (урок прикладного проектирования, урок исследовательского проектирования) — это форма обучения, планируемая и регулируемая учителем в определенных пространственно-временных (40—45 минут) границах, целиком состоящая из работы над учебным проектом или исследованием. Данный урок целесообразно проводить либо в начале изучения темы для актуализации нового предметного содержания (проектным продуктом так называемого стартового проекта тогда становится «карта» — план изучения блока предметного содержания с выделением индивидуальных маршрутов продвижения в учебном материале), либо в рамках обобщающего повторения для осознания практической применимости изученного теоретического материала.

В естественнонаучной предметной области опыт, эксперимент, наблюдение также могут проводиться на одном уроке. В этом случае урок исследовательского проектирования является способом не только освоения нового предметного содержания, но и формирования умения проводить теоретическое / эмпирическое

исследование или опыта применения уже приобретенных навыков исследовательской деятельности.

Урок исследовательского проектирования предполагает наличие определенного «стартового» задания (ситуации), которое выполняет функцию «стимулирования творческого звена мыслительного процесса» [15, с. 93]. Примеры заданий, направленных на формирование умений проводить эмпирическое или теоретическое исследование, предлагаются авторским коллективом под руководством А. Г. Асмолова [15, с. 99—103], и, на наш взгляд, эти задания целесообразно использовать на данных уроках.

Таким образом, отличием урока, являющегося частью проектного модуля, от других представленных вариантов является то, что он может быть реализован только во взаимосвязи с остальными уроками модуля, имеющего внутреннюю логику этапов. Уроки формирования отдельного проектного действия, прикладного проектирования, исследовательского проектирования являются отдельными самостоятельными единицами тематического планирования.

Бессспорно мнение П. И. Пидкасистого, что структура урока и формы организации учебной работы на уроке имеют принципиальное значение, так как в значительной степени определяют эффективность и результативность обучения [9]. При этом педагоги-ученые и некоторые педагоги-практики традиционно выделяли (и продолжают выделять) в качестве элементов урока те, которые наиболее часто встречаются в практике:

- ✓ изучение нового материала;
- ✓ закрепление пройденного;
- ✓ контроль и оценку знаний учащихся;
- ✓ домашнее задание;
- ✓ обобщение и систематизацию знаний.

Уроки формирования отдельного проектного действия, прикладного проектирования, исследовательского проектирования являются отдельными самостоятельными единицами тематического планирования.

Другие, основывая свою педагогическую деятельность на современных образовательных технологиях, имеющих внутреннюю логику продвижения от постановки цели до получения результата, структурируют урок в соответствии с этой логикой. Например, в основе структуры урока, построенного на использовании технологии развития критического мышления, лежат три стадии (фазы) урока: вызов — реализация смысла — рефлексия [3, с. 50—51].

В научных и научно-методических работах кафедры педагогики и андрологии ГБОУ ДПО НИРО отмечается, что структура современного урока определяется дидактической моделью, в которой организуется образовательный процесс. К примеру, в системе развивающего обучения выделяются следующие этапы урока: постановка учебной задачи, преобразование условий учебной задачи, моделирование, преобразование модели, отработка открытого общего способа действий, контроль за выполнением учебных действий, оценка усвоения общего способа деятельности как результата решения данной учебной задачи [4].

Наше видение структуры урока проектно-дифференцированного обучения основано на временной структуре проектной деятельности, методология которой, по мнению А. М. Новикова и Д. А. Новикова, определяется тремя фазами:

✓ фаза проектирования, результатом которой являются построенная модель создаваемой системы и план ее реализации;

✓ технологическая фаза, результатом которой является реализация системы;

✓ рефлексивная фаза, результатом которой являются оценка реализованной системы и определение необходимости ее дальнейшей коррекции либо «запуск» нового проекта [8, с. 25].

Таким образом, учащиеся целенаправленно осваивают проектные действия, продвигаясь по следующим этапам урока:

- ✓ Подготовительный этап — актуализация проблемы, связанной с отсутствием умения что-либо осуществить или опыта в осуществлении чего-либо (анализ ситуации).

- ✓ Проектировочный этап — выделение объекта изучения и освоения (формулирование собственной (личностно значимой) проблемы), постановка цели по освоению этого способа действия, планирование учебной деятельности, формирование образа ожидаемого образовательного результата (проектного продукта).

- ✓ Этап реализации — выполнение действия; решение главной проблемы урока, разработка запланированного учебного продукта. Учащиеся индивидуально или в совместно-распределенной деятельности выполняют учебно-познавательные действия, направленные на самостоятельный поиск и решение учебно-познавательных и учебно-практических задач, результаты своих действий представляют в виде учебного / проектного продукта.

- ✓ Рефлексивно-оценочный этап — определение возможности применения данного способа действия в различных жизненных (учебных) ситуациях. Задание по рефлексии своей деятельности должно помочь ученикам найти ответы на ряд вопросов: «Какие действия мы сегодня совершили для получения основного результата?», «Научились ли мы лучше выполнять эти действия?», «Благодаря чему это произошло?», «Какие возникли проблемы при выполнении проекта?» и т. п.

Данная структура урока представляется вполне логичной в условиях введения современных образовательных стандартов, в основе которых лежит системно-деятельностный подход.

Урок станет инструментом для овладения учениками проектными действиями, если учитель в процессе создания методической разработки точно определит, какого результата должны достичь

В основе структуры урока, построенного на использовании технологии развития критического мышления, лежат три стадии (фазы) урока: вызов — реализация смысла — рефлексия.

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

обучающиеся, а также спланирует как собственную деятельность, так и деятельность учеников на каждом этапе урока

для получения этого результата. Результаты каждого этапа на разных типах уроков также будут отличаться (см. таблицу 1).

Таблица 1

Соотношение вида урока и результатов на каждом его этапе

Этапы урока / виды урока	Результат этапа				
	урок формирования отдельного проектного действия	урок — часть проектного модуля	урок прикладного проектирования	урок исследовательского проектирования	
Подготовительный	Актуализация имеющегося у учащихся опыта и знаний, мотивация, интерес, готовность к осуществлению дальнейшей деятельности				
Проектировочный	Проблема незнания (неумения), цель, план разрешения проблемы	Проблема, цель, план действий по отношению к соответствующему этапу проектного модуля	Проблема, цель, план действий по достижению цели проекта	Проблема, гипотеза, цель, план действий по достижению цели исследования	
Реализации	Освоение знания, умения (навыка)	Реализованный этап проектного модуля (компонент проекта: проблема, цель, план, модель и т. п.)	Проектный продукт	Продукт исследования (новое знание в виде статьи, доклада, схемы, модели и т. п.)	
Рефлексивно-оценочный	Фиксация продвижения в освоении проектных действий, отношение к опыту осуществления проектных действий		Фиксация продвижения в освоении полного цикла проектной деятельности, отношение к опыту осуществления проектной / исследовательской деятельности		

Уровень сформированности проектных действий учащихся, на который нацелен учитель, четко просматривается в формулировках заданий, представляемых в конструкторе урока. Если задания сформулированы таким образом, что обучающийся не имеет возможности осуществить данное действие самостоятельно и вынужден принять помочь или непосредственное участие учителя, то у него формируется базовый уровень проектного действия. Повышенный уровень может быть сформирован, если задания ориентированы на самостоятельное выполнение.

В этом случае ученик будет иметь возможность действовать самостоятельно.

Оценить качество разработанного проекта урока и его соответствие принципам проектно-дифференцированного обучения можно, разработав карту самооценки проекта урока, то есть определив набор критериев и их индикаторов. В зависимости от целей и ожидаемых результатов этапа урока можно оценить, например, планируемую деятельность участников образовательного процесса по достижению образовательных результатов на оценочно-рефлексивном этапе (см. таблицу 2).

Таблица 2

Фрагмент карты самооценки оценки проекта урока, ориентированного на формирование проектной компетентности обучающихся

Критерии	Индикаторы
Описание деятельности учителя и обучающегося	1. Описаны действия учителя по созданию условий для организации оценки и рефлексии
	2. Определены рефлексивно-оценочные действия учеников

Слово аспиранту

Окончание табл. 2

Критерии	Индикаторы
по достижению образовательных результатов на оценочно-рефлексивном этапе	3. Определен набор приемов педагогической техники или их комбинаций для организации оценки и рефлексии
	4. Определены необходимые средства для оценки и рефлексии
	5. Определены формы организации деятельности учащихся
	6. Сформулирован ожидаемый результат этапа

Полное соответствие проекта урока заявленным критериям и индикаторам (отсутствует, присутствует частично, присутствует полностью) является свидетельством того, что этот документ действительно является инструментом реализации проектно-дифференцированного обучения в образовательном процессе.

Таким образом, среди особенностей урока, направленного на формирование проектной компетентности, можно выделить следующие:

✓ цель учебной деятельности формулируется учеником самостоятельно или при помощи учителя на основе применения таких учебных ситуаций, в которых учащиеся обнаруживают дефицит своих знаний и желание активно преодолевать возникшую проблему незнания или неумения в процессе учебной деятельности (самостоятельно или при незначительной помощи учителя);

✓ важным видом учебной деятельности на уроке выступает проектная деятельность, конечным результатом которой является не просто получение проектного продукта, а овладение определенной системой действий, обеспечивающей компетентность ребенка в решении

различных жизненных проблем и гарантирующей его успешность во взрослой жизни;

✓ учитель использует различные приемы обучения не только как способ получения проектного продукта (предметного результата), но и с целью формирования проектной компетентности обучающихся. Нацеленность на овладение проектными действиями проходит красной нитью на всех этапах урока в деятельности учащихся;

✓ рефлексия и оценка освоенных способов деятельности является обязательной конечной точкой урока, направленного на формирование проектной компетентности обучающихся.

В заключение следует отметить, что особенности современного урока можно рассматривать с разных позиций. Нашей задачей было обоснование особенностей урока с учетом идеи проектно-дифференцированного обучения и требований федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования как главного документа, ориентирующего на формирование проектной и исследовательской компетентности школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 декабря 2010 г. № 1897.
2. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. — М. : Просвещение, 1985. — 208 с.
3. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. — М. : Просвещение, 2011. — 223 с.

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

4. Игнатьева, Г. А. Дидактика развивающего обучения : практико-ориентированная монография / Г. А. Игнатьева, В. О. Волкова, О. П. Шишкина. — Н. Новгород : Изд-во ННГУ, 1998. — 136 с.
5. Конаржевский, Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. — М. : Центр «Педагогический поиск», 2013. — 240 с.
6. Махмутов, М. И. Современный урок и пути его организации / М. И. Махмутов. — М. : Знание, 1975. — 64 с.
7. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО : методическое пособие / О. Н. Крылова, И. В. Муштавинская. — СПб. : КАРО, 2013. — 144 с.
8. Новиков, А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. — М. : СИНТЕГ, 2007. — 668 с.
9. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М. : Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.
10. Плетенева, О. В. Рабочая программа как инструмент формирования проектной компетентности обучающихся основной школы / О. В. Плетенева, М. В. Шуклина // Нижегородское образование. — 2013. — № 3. — С. 126—133.
11. Плетенева, О. В. Целевые установки и оценка ожидаемых результатов проектно-дифференцированного обучения школьников в основной школе / О. В. Плетенева // Нижегородское образование. — 2012. — № 4. — С. 72—80.
12. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. — 2-е изд. — М. : Педагогика, 1984. — 96 с.
13. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
14. Формирование проектной компетентности школьников в условиях реализации требований ФГОС основного общего образования: методическое пособие / авт.-соавт. : О. В. Плетенева, О. В. Тулупова, В. В. Целикова, В. Я. Бармина. — Н. Новгород : НИРО, 2013. — 134 с.
15. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 2011. — 161 с.



МЕТОД КЕЙСОВ: ПРИНЦИПЫ, ТРЕБОВАНИЯ, ЭТАПЫ СОСТАВЛЕНИЯ

М. И. КЛЮЕВА,
аспирант НГЛУ им. Н. А. Добролюбова,
преподаватель кафедры иностранных языков НИУ ВШЭ
(Нижний Новгород)
klyuevami90@mail.ru

Статья посвящена анализу метода кейсов и его использованию на уроках иностранного языка при обучении студентов отделения «Сервис и туризм». В статье рассматриваются принципы, требования и этапы составления кейсов.

The article analyses the method of cases and its usage at English lessons when teaching students of «Service and Tourism» department. The article discusses the principles, requirements and stages of case writing.

Ключевые слова: метод кейсов, компетентностный и контекстный подходы, иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция, социальное развитие

Key words: case method, competence and context approaches, foreign professional communicative competence, social development

Открытость границ государств, создание совместных международных компаний и установление партнерских отношений обуславливают потребность в специалистах, владеющих иностранными языками. Диктуются новые нормы языковой политики, вызывающие существенные изменения в системе обучения иностранным языкам, а также значительно повышающие статус иностранного языка как средства межкультурного общения и адекватного взаимодействия с представителями других культур.

Компонентный анализ профессиональной деятельности выпускника отделения «Сервис и туризм», изучение современного рынка труда позволяют сделать вывод о том, что студент должен обладать способностью осуществлять устное и письменное деловое общение на родном и иностранном языках, иметь навыки работы в коллективе; уметь обобщать, анализировать, интерпретировать информацию, быть способным критически оценивать личные достоинства и недостатки, уметь находить и оценивать новые рыночные

Обучение иностранному языку должно быть направлено на приобретение различных коммуникативных стратегий, а также форм поведения.

возможности, формулировать бизнес-идею, вести междугородние и международные телефонные переговоры, принимать посетителей, организовывать и проводить экскурсии.

Как видно из вышеизложенного, изучение иностранного языка является неотъемлемой частью профессиональной подготовки студентов отделения «Сервис

и туризм». Однако владение иностранным языком предполагает не только представление о нем как о знаковой системе с некоторым набором типовых фраз. Обучение иностранному языку должно быть направлено на приобретение различных коммуникативных стратегий, а также форм поведения. Для этого необходимо обучать иноязычному общению в профессионально значимых проблемных ситуациях, то есть в контексте будущей профессиональной деятельности.

Все вышесказанное обусловило наш интерес к изучению метода кейсов. Прежде всего кейс — это случай или описание практической ситуации, имевшей место на конкретном, реально существующем предприятии. Изучая ситуацию, представленную в кейсе, студенты приобретают навыки правильной интерпретации информации, группового и индивидуального поведения, планирования и предвидения вероятностных последствий, а также аналитические навыки [3; 4].

Метод кейсов является интегративным методом. Он формирует умения находить и применять наиболее эффективные приемы для достижения максимального результата в зависимости от ситуации, быстро находить альтернативные решения и нести за них ответственность в условиях высокой неопределенности внешней среды. Таким образом, метод кейсов является реализацией основных принципов ситуационного подхода: вариативности целей и решений (разные проблемные ситуации требуют различных подходов к их решению), системности в достижении

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

поставленных задач (учет, анализ, интерпретация взаимодействующих факторов), смежности решаемых проблем (проблема управления рассматривается в тесной связи с другими проблемами).

Кроме того что кейс содержит подробную информацию о происходящих событиях, людях, задействованных в них, временных рамках, доступных ресурсах и полномочиях, необходимых для достижения задач, а также моделирование самого результата, он программирует обучающихся на выявление и поиск авторского решения проблемы [4]. Таким образом, наблюдается включение в метод кейсов проблемного обучения. Проблемная задача, представленная в кейсе, способствует развитию критического, аналитического мышления, прогностических навыков. Проблемная подача и организация материала, предлагаемая кейсом, обеспечивают внесение элемента новизны в учебный процесс. Погружаясь через кейс в современные реалии, обучающиеся получают возможность применить свои знания на практике, приобрести новые языковые и профессиональные знания через взаимодействие и обмен опытом с другими обучающимися.

Кейс помогает студентам раскрывать новые пути для самосовершенствования, развития личностных и профессиональных качеств, что ведет к повышению мотивации и, как результат — творческой самостоятельности. Так как метод кейсов направлен на генерацию множественности в решении проблем, он не дает универсальных формул, но учит вырабатывать тактики поведения, развивает навыки самостоятельной работы по совершенствованию профессиональных знаний, которые необходимы для успешной адаптации к переменам, происходящим в выбранной профессии, а также помогает творчески и качественно выполнять свои должностные обязанности [3; 4].

Метод кейсов — это демократичный метод, не предлагающий никаких ограничений, кроме тех, которые заданы си-

туацией, не имеющий однозначных решений и дающий участнику возможность действовать самостоятельно. Однако для этого обучающемуся необходимо обладать всесторонним и целостным видением ситуации. Реализация системного подхода проявляется в том, что любой кейс — это целый информационный комплекс, позволяющий провести анализ ситуации и выбрать оптимальный способ ее решения на основе реальных фактов.

Кейс помогает студентам раскрывать новые пути для самосовершенствования, развития личностных и профессиональных качеств, что ведет к повышению мотивации и, как результат — творческой самостоятельности.

Использование метода кейсов предполагает, что источником знаний становится не преподаватель-информатор, а собственная активность обучающихся и совместная коллективная мыследеятельность. Таким образом, происходит интеграция основных положений коллективно-мыследеятельностного подхода. Согласно данному подходу с помощью совместной коммуникативной деятельности создаются условия для нравственного, социального и профессионального совершенствования личности.

Кейсы также являются эффективным средством формирования партнерских отношений, основанных на коммуникации. Коммуникативный подход проявляется в том, что обучающиеся в ходе совместной подготовки проектов, дискуссий учатся: слушать друг друга; задавать конструктивные вопросы; быть восприимчивыми и толерантными к противоположному мнению; грамотно, логично и аргументированно излагать свою точку зрения; убеждать; критиковать и реагировать на критику; принимать и учитывать замечания, создающие основу для дальнейшей плодотворной работы.

Являясь инновационным, активным методом, метод кейсов также реализует одно из основных положений контекстного обучения — передачи знаний посредством учебных проблемных ситуаций, демонстрирующих и обеспечивающих по-

гружение в контекст будущей профессиональной деятельности. В рамках контекстного подхода метод кейсов можно отнести к квазипрофессиональной учебной деятельности [2].

Исходя из вышесказанного, метод кейсов определяется нами как активный, проблемный метод обучения, берущий за основу описание и системный анализ реальных событий (ситуаций) из жизни компаний, нацеленный на успешную социализацию личности, совершенствование коммуникативных и профессиональных навыков, через создание и погружение обучающихся в контекст бизнес-процессов.

Уроки иностранного языка дают обширные возможности для реализации методического и образовательного потенциала метода кейсов. Благодаря своей межпредметности иноязычная информация, представленная в кейсе становится для обучающихся источником нового личностно значимого знания, а проблема — стимулом к приобретению необходимых знаний для успешного решения поставленной задачи. Уроки иностранного языка допускают использование различных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса (преподавателя и обучающихся, студентов между собой), таких как проведение презентаций, интервью, дискуссий.

В ходе совместной деятельности при решении коммуникативных профессиональ-

ных задач на иностранном языке студенты имеют возможность проявить профессионально значимые личностные качества, получают доступ к накопленному мировому опыту и присваивают опыт сложившихся социально-экономических отношений. Таким образом, можно говорить о социально-коммуникативном взаимодействии, под которым вслед за М. А. Ариян мы понимаем речевое общение в условиях социально заостренных проблемных ситуаций. Данные ситу-

Уроки иностранного языка дают обширные возможности для реализации методического и образовательного потенциала метода кейсов.

ации трактуются как ситуации, порождающие психическое состояние интеллектуального затруднения, в которых решение проблемы требует от обучаемого обозначить собственную социальную позицию [1].

Использование метода кейсов на уроках иностранного языка может помочь решить следующие задачи:

- ✓ расширение грамматических, лексических, фонетических знаний;
- ✓ совершенствование речевых умений;
- ✓ приобретение аналитических навыков;
- ✓ овладение профессиональными знаниями и социальными навыками (ведение дискуссии, умение убеждать окружающих на иностранном языке, умение слушать и толерантно относиться к противоположному мнению);
- ✓ формирование рефлексивных навыков (осмысливание своих действий, принятых решений, размышление над своими ошибками, подведение итогов, самоанализ, самооценка);
- ✓ развитие креативных и прогностических навыков.

Метод кейсов призван передавать практический опыт, подкрепленный теорией, и одновременно через оценку и анализ ситуации помочь сформировать свое новое видение данной проблемы, а также выстроить собственное речевое и неречевое поведение для достижения максимального результата.

Особую сложность для преподавателя представляет этап конструирования кейса. Проанализировав поэтапные карты создания кейсов, разработанных Ю. П. Сурминым, А. И. Сидоренко, В. И. Чубой, К. Meerом, мы уточнили алгоритм их составления с учетом особенностей преподавания иностранного языка. Вначале необходимо определить этап обучения и тематический раздел, в который будет вписан кейс. На данном этапе преподаватель должен получить представление о том, какие профессиональные и иноязычные знания обучающиеся уже имеют и какие им еще предстоит приобрести для

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

успешного решения кейса, то есть соотношение известного и неизвестного. Помимо этого преподавателю необходимо решить проблему интеграции метода кейсов в учебный процесс: определить, как данный метод будет взаимодействовать с другими методами и сколько времени позволено отводить на данную методику в рамках данной темы.

На втором этапе создания кейса преподаватель соотносит требования, предъявляемые образовательными программами по профессиональной и иноязычной подготовке студентов, с ценностными ориентациями и потребностями обучающихся и определяет цель создания кейса.

Третий этап предполагает выбор вида кейса исходя из целей и условий обучения. Затем преподаватель отбирает структурные компоненты будущего кейса, то есть составляет и обсуждает план кейса с обучающимися. В состав кейса могут быть включены: постановка и описание проблемы, описание одного или нескольких решений, аудио- и видеозаписи, комплекс упражнений, приложения.

На следующем этапе преподаватель составляет план кейса и выбирает источник информации для содержательного наполнения кейса. При создании кейса на иностранном языке преподаватель может использовать информацию, полученную в результате самостоятельной исследовательской деятельности, опирающейся на анализ реальных жизненных или производственных ситуаций, интернет-источников, художественной, научной литературы и данных средств массовой информации. Принимая во внимание междисциплинарность предмета «Иностранный язык», преподаватель должен наметить пути успешного заимствования и использования информации из смежных теоретических дисциплин. Выбор источника определяет последовательность дальнейших действий, выполняемых преподавателем.

Самым долгим и трудоемким, но наиболее полным и достоверным является подход, при котором преподаватель по-

лучает информацию в ходе анализа производственных условий реально существующей фирмы. В данном случае преподаватель:

✓ определяет институциональную сферу, в рамках которой составляется кейс (правовая, управленческая, рекламная, туристическая);

✓ выбирает предприятие, анализирует его деятельность с целью выявления наиболее типичных производственных проблемных случаев;

✓ составляет список типичных проблемных ситуаций;

✓ соотносит их с поставленными целями обучения;

✓ отбирает подходящие проблемные случаи и производит детальный сбор информации по ним на предприятии (причины, участники, возможные решения данных проблем);

✓ трансформирует производственные проблемные ситуации в обучающие, то есть моделирует реальную производственную ситуацию в учебной среде.

Моделирование включает в себя постановку учебной проблемы, которая проходит несколько этапов: в экспозиции устанавливаются границы проблемного поля (описание временных, пространственных, целевых аспектов, ресурсных возможностей, характеристики участников); затем выполняются действия по декомпозиции (главная проблема разделяется на подвопросы); намечаются пути развития проблемы. Написание кейса завершается составлением системы упражнений, способствующих формированию требуемых навыков и умений и внедрением кейса в учебный процесс (апробация кейса).

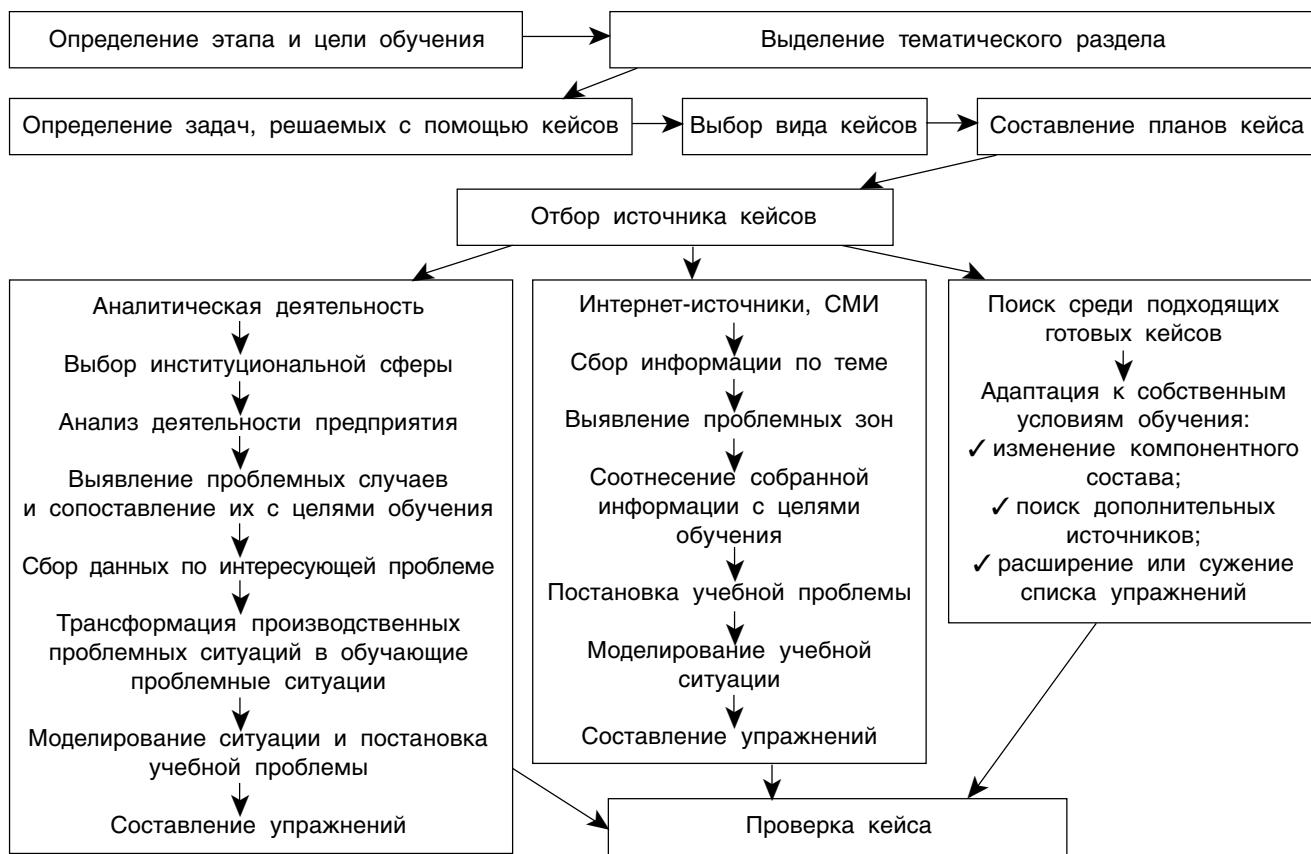
При втором подходе источником информации для кейса становится Интернет, СМИ или художественная литература. Данный подход менее трудоемок, одна-

В состав кейса могут быть включены: постановка и описание проблемы, описание одного или нескольких решений, аудио- и видеозаписи, комплекс упражнений, приложения.

ко он дает неполную и часто искаженную информацию. Используя интернет-источники или СМИ, преподаватель собирает информацию по интересующей его теме, выявляет наиболее типичные существующие проблемы, соотносит их с учебными целями, моделирует учебную ситуацию и составляет упражнения.

Третий подход заключается в поиске подходящего кейса среди готовых. В рамках данного подхода преподавателю нужно только адаптировать готовый кейс к собственным целям и условиям обучения. Недостатком готовых кейсов является их высокая стоимость. Общий подход к составлению кейса представлен на схеме.

Схема составления кейса



На основе проведенного анализа существующих принципов написания кейсов нами были сформулированы следующие основные принципы:

✓ совместимости целей, — соответствие целей создания кейса задачам и целям обучения;

✓ проблемности и вариативности, — проблемная организация материала допускает возможность принятия множества правильных решений;

✓ непротиворечивости — факты и данные, представленные в кейсе, должны быть точными;

✓ иерархичности — поэтапное планирование кейсов;

✓ актуальности — признание существования и важности проблемы в реальной практической деятельности;

✓ принцип релевантности — моделирование проблем и учебных ситуаций должно опираться на реальные факты;

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

- ✓ потенциальности — возможность расширения проблемной ситуации и ее рассмотрения на более высоком уровне;
- ✓ посильности — обучающиеся должны иметь достаточно знаний для решения задачи;
- ✓ информативности — кейс должен содержать элемент новизны и выполнять обучающую функцию.

Хороший кейс должен соответствовать следующим требованиям: отвечать четко поставленной цели создания, иметь соответствующий уровень трудности, иллюстрировать типичные ситуации из реальной жизни, не устаревать слишком быстро, иметь национальную окраску, провоцировать дискуссию, служить стимулом для развития аналитического мышления [5]. Помимо этого, хороший кейс должен: отображать конфликтную, профессиональную ситуацию, содержащую привлекательное описание характеров персонажей и условий; включать скрытую проблему, допускающую многовариантность действий по ее решению и требующей применения определенной концепции. Качественный кейс должен отличаться информативностью, краткостью и передавать опыт выполнения определенной деятельности [6].

По нашему мнению, кроме выше упомянутых требований, необходимо, чтобы кейс, созданный на иностранном языке:

- ✓ передавал живую, динамичную ситуацию, описанную интересным, доступным языком (быстрое развитие ситуации и ее насыщенность со-)

бътиями являются стимулом для проявления индивидуальной активности и инициативы, а также для коллективного об-

суждения и анализа проблемы для разработки совместных стратегий ее преодоления);

- ✓ сообщал достаточно информации для принятия самостоятельного решения, а на начальном этапе — даже само решение;

✓ содержал статистические данные, которые свидетельствуют о его реальности и практической значимости;

- ✓ включал социокультурную информацию.

Метод кейсов, интегрируя положения разных подходов, имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными методами.

Таким образом, метод кейсов, интегрируя положения разных подходов, имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными методами. Представленные в статье этапы, принципы и требования к написанию кейсов могут помочь оптимизировать данный процесс. Грамотно составленный кейс способствует более глубокому и эффективному усвоению большого объема информации по широкому кругу как профессиональных, так и общекультурных вопросов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариян, М. А. Технология социально развивающего обучения иностранным языкам на старшем этапе обучения в средней школе / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 7. — С. 3—8.
2. Вербицкий, А. А. Контекстное обучение и становление новой образовательной программы / А. А. Вербицкий. — Жуковский : МИМ ЛИНК, 2000. — 41 с.
3. Гатауллин, Р. М. Case-технологии в высшем профессиональном образовании / Р. М. Гатауллин // Высшее образование сегодня. — 2008. — № 1. — С. 43—46.
4. Егорова, Е. В. Методический потенциал кейс-стади для обучения стратегическому менеджменту / Е. В. Егорова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. — 2007. — № 7 (25). — С. 73—76.
5. Смолянинова, О. Г. Информационные технологии и методика Case Study в профессиональном обучении студентов педагогического вуза / О. Г. Смолянинова // Материалы II Всероссийской научно-методической конференции «Образование XXI века: инновационные технологии: диагностика и управление в целях информатизации и гуманизации». — Красноярск, 2000. — С. 106—107.
6. Сурмин, Ю. П. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / Ю. П. Сурмин, А. Сидоренко, К. Меер. — Киев : Центр инноваций и развития, 2002. — 286 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИИ В СЕТЕВОМ ПРОЕКТЕ



С. Ю. СТЕПАНОВА,
аспирант НИРО,
старший преподаватель кафедры
информационных технологий НИРО
(Нижний Новгород)
svst.kstovo@gmail.com



Е. И. ГВОЗДИКОВА,
учитель русского языка и литературы
МБОУ «Средняя общеобразовательная
школа № 97 с полным днем
пребывания детей» (Ижевск)
eleanochka@gmail.com

В статье рассматривается роль рефлексии в сетевой проектной деятельности, способы организации рефлексии на разных этапах сетевого проекта, методы и приемы, технические средства, используемые для организации рефлексии.

The article examines the role of reflection in the network project activities, the ways of organizing reflection at different stages of the network project, methods and techniques and software used for organizing reflection.

Ключевые слова: *рефлексия, сетевой проект, проектная деятельность, технология развития критического мышления, сервисы Web 2.0, методы, приемы*

Key words: *reflection, network project, project activities, technology development of critical thinking, Web 2.0 services, methods, techniques*

Ведение в учебный процесс методов и технологий проектной деятельности помогает ученикам приобретать умения ориентироваться в расширяющемся информационном пространстве, самостоятельно мыслить, добывать знания и применять их, пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач, планировать свои действия, тщательнозвешивать принимаемые решения, сотрудничать в разнообразных по составу и про-

филю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей.

Проектная деятельность выступает своеобразным ответом на потребность общества в формировании культурной и творческой личности. Особое место в образовательной деятельности школы занимают сетевые (телекоммуникационные) проекты.

Под сетевым (телекоммуникационным) проектом мы понимаем «совместную учебно-познавательную, исследовательскую,

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

творческую или игровую деятельность учащихся-партнеров, организованную на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение совместного результата деятельности» [3].

Непременным условием такой деятельности является наличие заранее выработанных представлений о ее конечном продукте, этапов проектирования и реализации проекта, включая его осмысливание и рефлексию результатов.

В современной психологии под рефлексией подразумевается любое размышление личности, направленное на самоанализ предстоящей или уже реализованной деятельности. Это может быть оценка своего состояния или поступков, а также размышление над какими-то событиями. Рефлексия в педагогике — это процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и причин этого [1].

В сетевой проектной деятельности рефлексия особенно актуальна, поскольку субъекты взаимодействия (координатор, педагоги, учащиеся) разделены пространством. В этом случае участники проекта в рефлексии представляют механизм самопознания своей деятельности, который поможет не только им, но и организаторам и координаторам проекта наблюдать за ходом деятельности.

Рефлексия в сетевом проекте позволяет учащимся:

- ✓ осознать свою потребность в учебной деятельности, а также ее цели;
- ✓ поставить учебную задачу, выбрать способ ее решения;
- ✓ осознать и проанализировать свои действия;
- ✓ соотнести свой результат с целью деятельности: понять, достигнута ли цель, и если нет, то по каким причинам;
- ✓ выявить и скорректировать схему и средства возможной будущей деятельности;

- ✓ мобилизовать собственные ресурсы.

Педагогам (руководителям команд учащихся) рефлексия необходима для:

- ✓ осознания значимости метода проектов в учебном процессе;

✓ выявления способов и средств организации продуктивной деятельности учащихся;

- ✓ оценки своих действий в ходе проекта;

- ✓ оценки деятельности учащихся.

В сетевой проектной деятельности рефлексия особенно актуальна, поскольку субъекты взаимодействия (координатор, педагоги, учащиеся) разделены пространством.

Организаторам и координаторам проекта рефлексия участников позволяет:

- ✓ получить обратную связь в ходе проекта;

- ✓ определить, какие результаты достигнуты и над чем еще стоит поработать;

- ✓ оценить навыки участников, приобретенные в ходе проекта;

- ✓ понять, все ли цели проекта достигнуты;

- ✓ выбрать наиболее эффективные методы и приемы организации рефлексии.

Выделяют три вида рефлексии:

✓ ситуативная рефлексия, обеспечивающая непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление ее элементов и анализ происходящего. В сетевых проектах при организации ситуативной рефлексии используются такие приемы, как эссе, отзыв, самоанализ деятельности в личном дневнике, самоанализ деятельности с использованием разнообразных инструментов графического анализа (диаграмма Исикавы, денотатный график, SWOT-анализ).

✓ ретроспективная рефлексия, позволяющая проанализировать выполненную ранее деятельность и произошедшие события. Для организации ретроспективной рефлексии используются такие приемы, как эссе, отзыв в блоге проекта, анализ деятельности, синквейн, «Дерево настроений», рефлексивная мишень.

✓ перспективная рефлексия — это размышления о предстоящей деятельности, идеальные представления о ее ходе, пла-

нирование, выбор наиболее эффективных способов выполнения, прогнозирование возможных результатов. Наиболее распространенный инструментарий перспективной рефлексии в сетевом проекте — разнообразные планы, представленные в форме текста, таблицы, графы, схемы [2].

Традиционно рефлексия в проектировании рассматривается как последний, завершающий этап, однако в ходе сетевого проекта целесообразно проводить рефлексию на каждом этапе. На начальном этапе проекта осуществляется перспективная рефлексия, на серединных — ситуативная, а на завершающем — ретроспективная. Интересен опыт организации рефлексии в сетевом проекте с использованием методов и приемов технологии развития критического мышления (ТРКМ).

Как уже отмечалось ранее, одной из особенностей деятельности, организованной в сети Интернет, является разделенность субъектов деятельности пространством. Участники и координаторы сетевого проекта не имеют возможности коммуницировать непосредственно. Для коммуникации в сетевом проекте и, в частности, для организации рефлексии используются сетевые сервисы Web 2.0, например, сервисы Диска Google, разнообразные онлайн-доски, блоги.

Традиционно рефлексия в проектировании рассматривается как последний, завершающий этап, однако в ходе сетевого проекта целесообразно проводить рефлексию на каждом этапе.

Использование сервисов Web 2.0 для проведения рефлексии позволяет сократить время получения обратной связи от участников проекта, обобщить полученные сведения и проанализировать их.

Для организации рефлексии используются следующие формы: интервью с участниками проекта, различные виды журналов и дневников, анкетирование, эссе, рефлексивный экран, «Плюс-минус-интересно», «Шесть шляп мышления», стихотворные формы, комплимент, «Дерево настроения».

Перечисленные формы используются на разных этапах проекта с разными целями и могут быть технически реализованы средствами разнообразных сетевых сервисов Web 2.0.

✓ **Интервью с участниками проекта**

Цель: осознание учебной задачи (что такое задача? какие шаги необходимо осуществить для решения любой задачи? что нужно, чтобы решить данную конкретную задачу?); понимание цели учебной деятельности (чему я научился на уроке? каких целей добился? чему можно было научиться еще?).

Этап проекта: начальный.

Средство реализации: блог.

✓ **Различные виды журналов и дневников (бортовой журнал, путевой дневник, двухчастный дневник)**

Цель: самоанализ деятельности участников в проекте и опыта освоения новых способов деятельности.

Этап проекта: все этапы.

Средство реализации: блог, документы Google.

✓ **Анкетирование**

Цель: анализ участниками наличия способов и средств выполнения задачи; самоанализ; оценка своей готовности к решению проблемы; оценка участниками новых способов действий, осознание конкретных операций, необходимых для решения познавательных задач.

Этапы проекта: начальный и серединные.

Средство реализации: формы Google.

✓ **Эссе**

Цель: обращение участников к своему опыту во всех его противоречиях по определенному вопросу.

Этапы проекта: начальный, серединные, заключительный.

Средство реализации: документы Google.

✓ **Рефлексивный экран**

Цель: самоанализ и оценка участниками своего вклада в достижение целей, поставленных в начале проекта, своей активности и эффективности работы в команде.

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

Этап проекта: заключительный.

Средство реализации: электронные таблицы Google.

✓ «Плюс-минус-интересно»

Цель: анализ результатов участия команды в сетевом проекте, выявление положительных и отрицательных сторон и перспектив развития.

Этап проекта: заключительный.

Средство реализации: электронные таблицы Google.

✓ «Шесть шляп мышления»

Цель: оценка необычных и инновационных идей с учетом разных точек зрения; самоанализ особенностей своего мышления, соотнесение своего образа мыслей с поставленными задачами.

Этапы проекта: серединные и заключительный.

Средство реализации: электронные таблицы Google.

✓ Стихотворные формы (синквейн)

Цель: анализ, синтез и обобщение информации, полученной в результате работы над проектом.

Этапы проекта: серединные и заключительный.

Средство реализации: документы Google, онлайн-доски.

✓ Комplимент (комplимент-похвала, комплимент деловым качествам, комплимент в чувствах)

Цель: удовлетворение потребности в признании личностной значимости каждого.

Этапы проекта: начальный, серединные, заключительный.

Структура деятельности рефлексии в сетевом проекте «Кладовая полдневного светила...»

Место рефлексии в проекте	Методы и приемы	Средства реализации (сетевые сервисы Web 2.0)
В течение проекта (после каждого этапа)	✓ Интервью с участниками проекта ✓ Читательский дневник «Путевые заметки» ✓ Анкетирование ✓ Синквейн ✓ Рефлексивный экран ✓ «Плюс-минус-интересно» ✓ «Шесть шляп мышления»	https://www.blogger.com/ (сервис для создания и ведения блогов); http://friendfeed.com/ (агрегатор информации из различных социальных сетей, блогов, микроблогов и прочих сервисов, работающий в реальном времени); http://www.micropoll.com/ (сервис для быстрой организации опросов); http://en.linoit.com/ (онлайн-доска); https://docs.google.com/spreadsheets/ (электронные таблицы Google)
Итоговая		

Инструменты рефлексии в проекте «Кладовая полдневного светила...» выполняют свои функции:

✓ **Блог проекта.** Создается координаторами проекта. В блоге участники отвечают на учебные вопросы проекта; обсуждают работы других команд, комментируют, оценивают, советуют; делятся дополнительными информационными ресурсами по теме проекта, найденными в сети Интернет.

✓ **Читательский дневник «Путевые заметки».** Создает руководитель команды. Он же публикует вопросы для рефлексии и приглашает учащихся к обсуждению.

В проекте «Кладовая полдневного светила...» читательский дневник ведет каждый ученик. Он анализирует свои действия, соотносит собственный результат с целью деятельности, сопоставляет требования, предъявляемые к продукту деятельности, с результатом своей работы. Педагог — руководитель команды учащихся, изучая записи учеников, планирует, как лучше в дальнейшем организовать работу команды, кому из учеников уделить больше внимания, кто может оказать посильную помощь товарищу, над чем предстоит работать на уроках и др.

✓ **Анкетирование** для выявления предпочтений в использовании сервисов Web 2.0 позволяет определить, с какими сервисами учащимся понравилось работать

больше всего. Анкета создается координаторами проекта в сервисе <http://www.micropoll.com/>. Особенность данного сервиса в том, что участники проекта могут про-

сматривать сводку ответов, которая создается автоматически, сразу же после ответа на вопросы и сопоставлять собственные ответы с ответами других учеников.

✓ **Онлайн-доска** для размещения стикеров с синквейнами. Создается координаторами проекта, а учащиеся размещают на ней стикеры с синквейнами. Синк-

вейн — один из приемов технологии развития критического мышления, является средством творческого выражения осмыслинного материала. Синквейн позволяет ученикам систематизировать полученную в ходе проекта информацию, дает возможность описать суть понятий, выразить свое отношение к теме проекта. Для написания синквейнов в проекте «Кладовая полдневного светила...» используется сервис <http://en.linoit.com/>. Этот универсальный онлайн-сервис замечательно подходит для групповой и коллективной работы со стикерами, организованными в один виртуальный стол.

✓ **Рефлексивный экран.** Создается координаторами проекта средствами электронных таблиц Диска Google <https://docs.google.com/spreadsheet/>. К экрану имеют доступ все участники проекта. Рефлексивный экран — один из приемов ТРКМ, он дает возможность участникам проекта оценить свой вклад в достижение поставленных целей, собственную активность, эффективность работы команды, увлекательность и полезность предложенных форм работы.

✓ **Таблица «Плюс-минус-интересно».** Создается координаторами проекта средствами электронных таблиц Диска Google. Прием технологии развития критического мышления «Плюс-минус-интересно» предоставляет возможность руководителям команд проанализировать участие в сетевом проекте, выявить положительные и отрицательные стороны, задуматься над созданием и проведением собственного учебного проекта. Подобная форма рефлексии позволяет провести обсуждение, дискуссию по спорным вопросам.

✓ **Таблица «Шесть шляп мышления».** Создается координаторами проекта средствами электронных таблиц Диска Google. «Шесть шляп мышления» — метод ТРКМ, помогает справиться с тремя главными сложностями сетевого проекта: эмоциями, растерянностью при встрече со сложными заданиями или незнакомыми сетевыми сервисами, путаницей, связанной с

Синквейн — один из приемов технологии развития критического мышления, является средством творческого выражения осмыслинного материала.

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

необходимостью удерживать в голове большой массив информации, осваивать новые виды деятельности и следить за продвижением других команд. Метод «Шесть шляп мышления» помогает преодолеть эти сложности путем разделения процесса мышления на шесть разных режимов, каждый из которых представлен в виде метафорической шляпы определенного цвета. Подобное деление делает мышление более сосредоточенным и устойчивым, учит оперировать различными его аспектами по очереди.

Таким образом, рефлексия является инструментом для проектирования и моделирования деятельности участников проекта, организации эффективных способов их взаимодействия в совместной деятельности, продуктивного общения участников проекта, формирования ос-

мысленности в деятельности и взаимодействии, определения направленности совместной деятельности участников сетевого проекта на результат, побуждения к изменению во взаимодействии и деятельности. Правильно организованная рефлексия в сетевом проекте — одна из составляющих его успешности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов / С. С. Кашлев. — Мн. : Высшая школа, 2002.
2. Ладенко, И. С. Феномен рефлексивного стиля мышления и генетическая логика / И. С. Ладенко // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. — Новосибирск, 1995. — С. 8—25.
3. Полат, Е. С. Типология телекоммуникационных проектов / Е. С. Полат // Наука и школа. — 1997. — № 4.— С. 129—132.



ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Е. Д. КЛЮЕВА,
аспирант НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
(Нижний Новгород)
Katjara301@mail.ru

В статье рассматривается теоретическое обоснование необходимости формирования у учащихся средствами предмета «Иностранный язык» гуманистических ценностей как основы успешного процесса межкультурной коммуникации.

The article considers the theoretical substantiation of the necessity of giving the pupils by means of the subject «Foreign language» humanistic values as a foundation for a successful process of intercultural communication.

Ключевые слова: гуманизм, межкультурная коммуникация, общечеловеческие ценности, национально-культурная идентичность, аккультурация

Key words: humanism, intercultural communication, common to all mankind values, cultural identity, acculturation

XXI век стал не только эпохой открытий и научно-технического прогресса, но также и временем самых жестоких войн. Обострились этнические, религиозные, экономические, политические, межличностные проблемы. Мир стал более агрессивным, конфликтным и жестоким, что заставляет человечество искать пути к философии мирного сосуществования. Поэтому не случайно в наше время активно развивается теория культуры мира, которая заключается в единстве человечества, всеобщей взаимосвязи людей и уважении прав другого.

В связи с этим главной целью современного образования являются не только передача знаний и формирование умений и навыков у учащихся, но и подготовка и воспитание человека, который будет способен к мирному сосуществованию, общению и сотрудничеству с представителями родной культуры и с представителями других национальностей, основанными на гуманистических, демократических ценностях.

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» основным принципом, на котором базируется государственная политика в области образования, является «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности». Таким образом, личностные результаты ученика, освоившего

основную образовательную программу, должны отражать гражданскую позицию как активного и ответственного члена российского общества, осознающего

Не случайно в наше время активно развивается теория культуры мира, которая заключается в единстве человечества, всеобщей взаимосвязи людей и уважении прав другого.

свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок, обладающего чувством собственного достоинства, осознанно принимающего традиционные национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности [12].

Таким образом, одной из современных тенденций развития образования в нашей стране является гуманизация, предполагающая переход к системе сотрудничества, обновление содержания, форм и методов обучения, что должно привести к формированию качественно новых личностных черт субъектов образовательной деятельности. Это развитие нового типа взаимоотношений, построенных на гуманистической основе, уважении к индивидуальности каждого. В данном вопросе особое значение придается процессу формирования духовной культуры личности, одной из главных частей которой являются эмоциональная зрелость, богатство чувств, способность к сопереживанию, сочувствию, терпимость к инакомыслию, умение понять другого, осознание норм собственного поведения, целостность, ответственность, интегрированность «я», принятие себя и других [4].

Понятие «гуманизм» в последнее время стало одним из наиболее употребляемых, и сегодня в обществе ведется речь о возрождении гуманизма.

Гуманизм как мировоззрение формировался в период расцвета эпохи Возрождения, впитав в себя все лучшее, что было накоплено предшествующими столетиями в развитии человека. Гуманистическое мировоззрение ставит в центр человека, его добродетель, ученость, подчеркивает природное равенство всех людей, наличие у каждого человека врожденных сил, которые посредством воспитания и образования делают людей людьми. Гуманизм тесно связывают с правами человека, с отношением к личности как главной ценности, с созданием условий для ее развития. Однако понимание сущности гуманизма вовсе не однозначно. Прежде всего нельзя отождествлять гуманизм со всепрощением. Наиболее верной трактовкой гуманизма, вероятно, следует признать основополагающий принцип, теоретически сформулированный и блестяще воплощенный в жизнь А. С. Макаренко: «Как можно больше требования

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

к человеку и как можно больше уважения к нему». В этом определении выражены два существенных признака гуманизма: во-первых, уважение к личности, права которой не могут рассматриваться в отрыве от ответственности, так как подлинная личность начинается с осознания своих обязанностей и ответственности перед государством, семьей, другими людьми; во-вторых, предъявление высокого уровня требований к личности служит стимулом ее развития, что должно являться как целью самой личности, так и целью подлинно гуманной системы воспитания и образования.

В связи с этим одной из самых актуальных проблем сегодня является гуманизация школы, которая выражается в ее обращенности к ребенку, в создании всевозможных условий для его разностороннего развития, в доступности образования в соответствии с личными интересами и возможностями. Следует подчеркнуть, что такой процесс, как гуманизация образования, тесно сопряжен с его гуманитаризацией, в рамках которой уделяется большое внимание предметам гуманитарного цикла, поскольку именно они предоставляют широкие возможности в деле формирования истинно гуманистического международного мировоззрения [1]. Данной проблемой занимались многие ученые: Г. А. Жданова, О. Л. Колоницкая, Л. А. Коняева, В. Л. Кургузов, Л. В. Петрова, Р. М. Петрунова и др.

Особое место в данном вопросе занимает предмет «Иностранный язык». Каждый урок иностранного языка — это перекресток культур, практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире. Поэтому основной целью обучения иностранному языку является формирование у учащегося способности, готовности и желания участвовать в меж-

культурной коммуникации и самосовершенствоваться в овладеваемой им коммуникативной деятельности. В основе межкультурного подхода к обучению иностранным языкам лежит идея обучения учащихся достижению взаимопонимания, установлению сотрудничества с представителями других культур.

Межкультурная коммуникация подразумевает межличностное общение представителей разных культур, а также культурные контакты. В процессе межличностного общения представителей различных культур происходит обогащение национального самосознания.

Проблема межкультурной коммуникации не сводится исключительно к языковой проблеме. Знание языка носителя иной культуры необходимо, но еще недостаточно для адекватного взаимопонимания участников коммуникативного акта.

Изучение иных культур, их особенностей, закономерностей функционирования и развития обогащает человека, трансформирует его отношение к миру и другим людям, может кардинально изменить его отношение к жизненным ситуациям. Гуманизация в сфере диалога культур, межкультурной коммуникации развивается вместе с глобальными процессами, в которых живет современное общество.

Межкультурная коммуникация сегодня должна исходить из признания гуманистических ценностей прав и свобод человека. Суть гуманизации современных процессов межкультурной коммуникации — способность к мирному сосуществованию, общению и сотрудничеству с представителями других национальностей и культур, основанному на гуманистических, демократических ценностях, не теряя при этом своей культурной идентичности, собственного Я. Именно при встрече с другой культурой, традиции и особенности которой не всегда понятны, человек проявляет свои человеческие качества в высшей степени. Здесь необ-

Проблема межкультурной коммуникации не сводится исключительно к языковой проблеме.

ходимо иметь в виду, что межкультурная коммуникация — мощный и опасный инструмент, требующий специальных знаний и умений. Результат межкультурного взаимодействия может иметь антигуманистический характер, выражающийся в следующих проявлениях:

✓ Межкультурная коммуникация может сопровождаться культурной экспанссией, подавлением одной культуры другой, не всегда более высокой. В этом случае возникает своеобразная социальная «закомплексованность», которая обуславливает невозможность противостояния высшим авторитетам и порождает нетерпимость в собственной среде. Крайние формы проявления толерантности могут приводить к слепому преклонению перед другими культурами и в итоге — к негативному отношению к культурным нормам своего народа. Возникает «опасность забвения и вытеснения собственных культурных истоков» [8, с. 228]. Полное погружение в чужую культуру, означающее, что индивид забыл традиции и ценности родной культуры, называется асимиляцией. Людей, которые отбрасывают свою родную культуру в пользу чужой, называют перебежчиками [11, с. 121].

✓ В процессе межкультурной коммуникации возможно полное неприятие другой культуры, выражющееся в таких мощных барьерах, как этноцентризм, этническая предубежденность, национализм, шовинизм. Этноцентризм — это склонность человека воспринимать и оценивать явления

окружающей действительности с позиции своей этнической общности, рассматриваемой в качестве эталона. Этническая предубежденность, проявляющаяся в негативных стереотипах и предрассудках, предполагает недоверчивое, подозрительное, иногда враждебное отношение к представителям других национальных и этнических культур. Шовинисты отрицают достоинства чужой культуры в пользу

своей родной, критикуют, осуждают чужие нормы поведения [11, с. 121].

✓ Формирование «метапотребителя», для которого ценности своей культуры окажутся чуждыми, но в то же время и принадлежность к другой культуре будет неполной. В результате взаимодействия с чужой культурой у человека может сформироваться негативная маргинальная этническая идентичность. Маргиналы балансируют между двумя культурами, не овладевая в должной мере нормами и ценностями ни одной из них, испытывая внутриличностные конфликты, отчужденность и неприятие обоих народов и обеих культур, отчаяние, неприспособленность, агрессию [там же]. Такие люди часто придерживаются идей космополитизма — идеологии мирового гражданства, нигилизма по отношению к идее Отечества и партиципации. Основная мысль космополитизма — «Родина там, где мне хорошо».

Опасности межкультурной коммуникации могут быть устранены путем создания качественно новых форм общения между народами. Для современного общества актуальной является проблема оптимального сочетания адаптации к инокультурной среде и сохранения самобытности и индивидуальности партнеров по общению. На наш взгляд, создание общего коммуникативного пространства между представителями разных культур возможно на основе единства следующих составляющих.

✓ *Общечеловеческие ценности*, в основу которых могут быть положены общие принципы гуманизма. Наибольшее преломление в процессе межкультурной коммуникации находят следующие принципы, выделенные В. А. Кувакиным:

- человек является абсолютно ценной и приоритетной по отношению к себе реальностью в ряду всех других материальных и духовных ценностей и реальностей;

— человек как уникальное материально-интеллектуальное существо равно-

Опасности межкультурной коммуникации могут быть устранены путем создания качественно новых форм общения между народами.

Е. Д. КЛОЕВА. Гуманистическая основа обучения межкультурной коммуникации...

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

правен по отношению к другому человеку, природе, обществу;

— личность характеризуется внешне относительной, но внутренне абсолютно неуклонно прогрессирующей самостоятельностью, самодостаточностью и равноправием перед лицом всех иных реальностей;

— человеку присущи неограниченные возможности самосовершенствования, неисчерпаемость его эмоциональных, познавательных, адаптивных, преобразовательных и творческих способностей;

— гуманизм — это мировоззрение без границ, поскольку предполагает открытость, динамизм и развитие, возможность радикальных внутренних трансформаций перед лицом новых перспектив;

— гуманисты признают реальность антигуманного в человеке и стремятся максимальным образом ограничить ее сферу и влияние;

— задача гуманизма — интегрировать и культивировать на уровне мировоззрения и образа жизни нравственные, юридические, гражданские, политические, социальные, национальные и транснациональные, философские, эстетические, научные, экзистенциальные, экологические и все иные человеческие ценности [6].

Реализация данных принципов напрямую соотносится с характеристикой современного общества как гуманистической фазы становления постиндустриальной цивилизации, затрагивающей все мировое сообщество в целом. Выявление и подчеркивание общих с собеседником характеристик способствуют эффективности процесса межкультурной коммуникации. Если во время общения с представителем другой культуры взгляды на тот или иной предмет расходятся, то указание на ценности, общие для коммуникантов, поможет найти точки соприкосновения [3].

✓ Национально-культурная идентичность личности как результат осознания человеком принадлежности к определен-

ной культуре. Самоидентификация личности предполагает духовную взаимосвязь со своим народом, чувство принадлежности к национальной культуре. Родная культура способствует созданию и выраже-

Умения ориентироваться в иной иерархии норм и ценностей, которые обеспечиваются системой знаний о культуре чужого лингвосоциума, являются обязательным условием возможности личности реализовать себя в рамках диалога культур.

✓ Аккультурация как разновидность социализации применительно к другой культуре — частичное усвоение традиций и ценностей чужой культуры. Умения ориентироваться в иной иерархии норм и ценностей, которые обеспечиваются системой знаний о культуре чужого лингвосоциума, являются обязательным условием возможности личности реализовать себя в рамках диалога культур. Для активного патриота невозможно приобретение нескольких «родин». Истинный патриот всегда сочетает верность Отечеству с уважением к другим нациям, верность своей культуре с готовностью принять все лучшее из иных культур, обогащая и развивая собственную культуру [10].

✓ Аккультурация как разновидность социализации применительно к другой культуре — частичное усвоение традиций и ценностей чужой культуры. Умения ориентироваться в иной иерархии норм и ценностей, которые обеспечиваются системой знаний о культуре чужого лингвосоциума, являются обязательным условием возможности личности реализовать себя в рамках диалога культур. Такая личность осознает, что ценности и нормы поведения одной культуры нельзя рассматривать с позиций ценностей и норм поведения другой культуры, так как их важность относительна, а не универсальна. Мысление и поведение людей из различных культур не имеют стандарта правильности. В этом суть концепции этнорелятивизма, который предполагает равноправие культур и их толерантность друг к другу. Разные культуры могут быть оценены только на основании их собственных, а не универсальных критериев. Личность, придерживающаяся такой ориентации, принимает и ценит другую культуру такой, какая она есть [9].

Эффективность межкультурной коммуникации в современном обществе должна определить гуманистические представления о ценности человека как носителя определенной культуры, о необходимости уважения его прав и свобод, которые определяют его самобытность и индивидуальность.

Делая вывод из вышеизложенного, можно сказать, что новую цель обучения иностранным языкам мы видим в формировании гуманистически ориентированного межкультурного мировоззрения учащихся при обучении иностранным языкам, которое позволит им эффективно взаимодействовать в мультикультурном межобществе. В связи с этим возникает проблема реализации принципа гуманизма в обучении иностранным языкам. Соответственно, методика обучения иностранным языкам нуждается в корректировке с позиции реализации данного принципа.

Развитие у учащегося способности к межкультурному взаимодействию и использованию изучаемого языка как инструмента этого взаимодействия самым естественным образом влияет на содержание обучения и на выбор технологии его преподавания. Остановимся лишь на отдельных моментах, которые, к сожалению, не являются до сих пор предметом интереса методистов.

Содержание обучения иностранным языкам и прежде всего его предметный аспект (то есть культурные феномены, о которых учащиеся читают, пишут,

Очевидно, что межкультурная составляющая учебного процесса обучения иностранным языкам диктует необходимость поиска новых методических решений.

о которых они узнают от учителя, из учебника и т. д.) — не реклама чужого образа жизни, а основа для развития у учащихся способности «смотреть на мир глазами носителя изучаемого языка» [2, с. 6]. С этой точки зрения мы считаем, что нельзя ограничивать учебный процесс лишь сведениями о стране изучаемого языка. Существенное место в учеб-

ном процессе должна занять родная лингвоэтнокультура учащегося. Иными словами, этот процесс должен быть направлен на формирование у учащегося понимания лингвоэтнокультурной специфики носителя изучаемого языка при сохранении «индивидуального национального природного стиля» общения, которое и призвано отличать его речевое и неречевое поведение в межкультурной коммуникации с представителями других культур.

Следовательно, в содержании обучения иностранным языкам наряду с описанием социокультурного портрета страны и носителя изучаемого языка, должно быть предусмотрено обсуждение проблем, актуальных для современного мультилингвального и поликультурного мира, включая сведения о родной культуре.

Очевидно, что межкультурная составляющая учебного процесса обучения иностранным языкам диктует необходимость поиска новых методических решений. Эти решения связаны с моделированием системы обучения иностранному языку как процесса приобретения учащимися индивидуального опыта общения с чужой лингвокультурой.

Если учесть, что любой опыт приобретается человеком только в деятельности, а не в процессе ее симуляции, то способность к межкультурной коммуникации может стать результатом лишь интенсивной познавательной деятельности учащегося, его активной интеллектуальной креативности, использования стратегий самостоятельных исследований и открытий. В учебном процессе это становится возможным, если учащийся вынужден действовать не по предлагаемым ему правилам и обстоятельствам (ролевая игра, симуляция, сценарные уроки и др.), а от собственного лица. Данное положение коренным образом меняет идеологию конструирования всего содержания обучения иностранным языкам, делая актуальными личностные и эмоциональные компоненты восприятия иной лингвокультуры. Отсюда возрастание значимо-

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

сти содержательных аспектов обучения по отношению к языковым, что предполагает:

✓ учет реальных интересов и потребностей учащегося конкретного возраста;

✓ развитие его эмоционально-оценочного отношения к усваиваемому содержанию обучения, а также самостоятельности и активности как в учебном, так и во внеучебном межкультурном взаимодействии;

✓ повышение мотивации учащегося к овладению чужой лингвокультурой за счет создания естественных мотивов общения с помощью нового языкового кода.

Процесс приобретения учащимся личного опыта общения с чужой лингвокультурой требует создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия. В данном случае имеются в виду расширение границ учебного процесса и увеличение объема реального использования изучаемого языка как средства межкультурного общения. Важен поиск выхода за пределы классной комнаты (школы) — организация межкультурного обмена или проектной работы, использование аутентичного материала, совместные международные проекты, туризм, переписка и др. Большое значение в этом имеют средства информационных технологий. Все это призвано помочь включить в учебный процесс реальный

индивидуальный опыт учащегося в межкультурном общении, ученик должен иметь возможность вступать в аутентичное межкультурное взаимодействие с представителями постигаемой лингвокультуры. При этом приобретаемый учащимся новый опыт должен органично включаться в учебный процесс и отслеживаться (осознанная рефлексия и саморефлексия)

не только учителем, но и самим учащимся. Это значит, что учебный процесс осознается последним как индивидуальный, зависящий в первую очередь от усилий, которые он вкладывает в изучение языка, от степени его личной ответственности за результаты обучения [7].

В заключение следует подчеркнуть, что сегодня существует противоречие между необходимостью гуманистической направленности межкультурной коммуникации и методикой преподавания, не учитывающей гуманистическую составляющую обучения иностранным языкам. Таким образом, перспективность данного исследования мы видим в необходимости разработки методических положений о создании среды на уроках иностранного языка, которая будет способствовать гуманистически ориентированному обучению.

Процесс приобретения учащимся личного опыта общения с чужой лингвокультурой требует создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ведина, А. Н. Реализация принципа гуманизма в учебном процессе общеобразовательных школ Великобритании: на примере гуманитарных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Ведина. — Казань, 2005. — 227 с.
2. Гальскова, Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. — 2004. — № 1. — С. 3—8.
3. Глумова, Е. П. Гуманистическая основа современных процессов межкультурной коммуникации / Е. П. Глумова // Вестник НГЛУ. — 2013. — № 21. — С. 146—154.
4. Клюева, Е. В. Возможности исследовательской деятельности в организации обучения будущих педагогов / Е. В. Клюева // Нижегородское образование. — 2010. — № 4. — С. 44—48.
5. Костюк, О. В. Межкультурная коммуникация в процессе глобализации современного мира : дис. ... канд. филос. наук / О. В. Костюк. — Ставрополь, 2002. — 170 с.
6. Кувакин, В. А. Твой рай и ад: человечность и бесчеловечность человека (философия, психология и стиль мышления гуманизма) / В. А. Кувакин. — СПб. : Алетейя; М. : Логос, 1998. — 360 с.

7. Лингвострановедческие материалы как средство формирования межкультурной компетенции при обучении иностранному языку // URL: <http://www.biblio.fond.ru>.
8. Межкультурная коммуникация : учебное пособие / под ред. В. Г. Зусмана. — Н. Новгород, 2001. — 320 с.
9. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / под науч. ред. О. И. Матьяш. — СПб. : Речь, 2011. — 560 с.
10. Патриотизм в диалоге поколений : сборник научных трудов. — СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2012. — 572 с.
11. Столяренко, Л. Д. Культурология : краткий курс лекций / Л. Д. Столяренко. — М. : Юрайт, 2013. — 167 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт // URL: <http://www.standart.edu.ru>.

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ



Н. Г. ИВАНОВ,
аспирант Калужского филиала
МГТУ им. Н. Э. Баумана
руководитель группы —
ведущий инженер-конструктор
ОАО НПП «Тайфун» (Калуга)
Nikola924@yandex.ru



И. В. ИВАНОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной педагогики
и организации работы с молодежью
КГУ им. К. Э. Циолковского,
заведующая кафедрой гуманитарных
и естественнонаучных дисциплин
НОУ ВПО Институт управления,
бизнеса и технологий (Калуга)
IvanovaDIV@yandex.ru

В статье представлено авторское видение модели организации внеурочной деятельности по развитию инженерного мышления учащихся. Модель основана на технологии взаимодействия школы, организации дополнительного образования детей, технического и гуманитарного вуза и научно-производственного предприятия по вопросам организации научно-технического творчества учащихся в рамках внеурочной деятельности по линии реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Реализация

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

модели будет способствовать профессиональной ориентации старшеклассников применительно к научно-технической сфере профессиональной деятельности, повышению престижа технических профессий.

The article presents the author's vision of the model organization of extracurricular activities for the development of engineering students' thinking. The model is based on the technology of interaction between schools, institutions of supplementary education, engineering and humanitarian University and scientific-production enterprise on the organization of scientific and technical creativity of students in the framework of extracurricular activities in the area of implementation of Federal state educational standards. Implementation of the model will contribute to the professional orientation with respect to the senior scientific and technical sphere of professional activity, increase the prestige of technical professions.

Ключевые слова: модель организации внеурочной деятельности, инженерное мышление, взаимодействие научно-производственных и образовательных организаций

Key words: model of organizing extracurricular activities, engineering thinking, scientific and industrial collaboration and educational organizations

В модели российского образования до 2020 года образование рассматривается как обеспечивающий ресурс экономики и стратегический ориентир в ее инновационном развитии. Важными приоритетами социально-экономической политики сегодня становятся привлечение молодежи в научно-техническую сферу профессиональной деятельности и повышение престижа научно-технических профессий — от рабочих до инженеров, от изобретателей до инноваторов. Профессиональная ориентация подрастающего поколения на специальности научно-технического профиля является одной из актуальных задач современного образования.

Сегодня назрела острая необходимость решения кадровых проблем модернизации страны путем воспитания нового поколения исследователей, разработчиков и рабочих для высокотехнологических отраслей. Инженерный корпус в России постарел, молодежь избегает инженерной карьеры из-за низкого социального статуса и уровня оплаты. Еще хуже обстоят дела с высококвалифицированными рабочими и технологами. Практически до минимума свелась технологическая безопасность страны, включая военно-про-

мышленный комплекс. Средний возраст ведущих ученых и разработчиков превысил 60 лет. Больше трети калужских предприятий заявляют о дефиците квалифицированных инженеров, технологов и техников, что свидетельствует о накопившемся отрыве системы образования от рынка труда. Масштабы решаемых задач особенно ярко проявляются в Калуге — городе с колossalным научно-техническим потенциалом, которому присуще уникальное, единственное в мире сочетание профильных вузов, научных центров, научно-производственных объединений, высокотехнологических предприятий (КФ МГТУ им. Н. Э. Баумана, ОАО НПП «Тайфун», НПО им. С. А. Лавочкина и др.).

Чтобы стать ресурсом экономического развития города, военно-промышленного комплекса, система образования должна обеспечить условия подготовки кадров для сферы науки, техники и технологий. В этом контексте на первый план выходят задачи развития инфраструктуры инновационной образовательной среды и разработки опережающих образовательных программ, направленных на поиск, подготовку и поддержку новых высококвалифицированных кадров с практическим опытом работы на стыке перс-

пективных областей знаний. Решение проблемы во многом зависит от поиска новых путей, связанных с интеграцией разных областей знаний, нетрадиционностью подходов и методов.

Проблема определения педагогических условий развития инженерного мышления учащихся получила отражение в трудах В. В. Белича, И. А. Бесковой, Л. С. Выготского, А. М. Матюшкина, Л. С. Рубинштейна, Ю. А. Самарина и др. Ученые подчеркивают, что развитие инженерного мышления происходит в конкретной деятельности, отсюда следует, что необходимо организовать деятельность учащихся таким образом, чтобы усвоение знаний было вместе с тем и процессом развития инженерного мышления. В связи с этим важная роль должна быть отведена выполнению самостоятельных заданий исследовательского характера с производственно-техническим содержанием.

В своих трудах В. А. Горский, Б. М. Игoshев, И. Компас, Д. М. Комский, Ю. С. Столяров, И. А. Фесик, Р. Фосс представляют идеи развития научно-технической деятельности во внеурочной деятельности. Исследования П. Н. Андриановой, В. П. Бударкевич, М. А. Галагузовой, Э. Ф. Зеер, И. Ф. Карпенко, Д. М. Комского, Д. И. Пеннер, В. Д. Путилина, В. Г. Рazuмовского, Б. А. Соколова, направленные на решение ряда задач в данном направлении, в значительной мере способствовали разработке и совершенствованию методики организации научно-технического творчества учащихся в школах и образовательных организациях

Необходимо организовать деятельность учащихся таким образом, чтобы усвоение знаний было вместе с тем и процессом развития инженерного мышления.

дополнительного образования детей. Ученными, в частности, Э. Ф. Зеер, подчеркиваются преимущества внеурочной деятельности, которая является одним из условий, обеспечивающих учащимся возможность достижения состояния успеха в результате научно-технического моделирования, что стимулирует процессуальную мотивацию к развитию инженерного мышления, закреплению достигнутых результатов и достижению новых успехов в области научно-технического творчества [4].

Сегодня внеурочной деятельности учащихся отведена особая роль в развитии и воспитании детей и молодежи. В Федеральном законе «Об образовании в РФ», материалах национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», ФГОС подчеркивается, что в современной образовательной практике особая роль в развитии подрастающего поколения должна быть отведена внеурочной деятельности, которая может рассматриваться в качестве одного из условий, способного обеспечить профессиональную ориентацию и саморазвитие учащихся.

Таким образом, развитие инженерного мышления учащихся также может рассматриваться в условиях организации внеурочной деятельности, но здесь важно продумать, какая модель ее организации будет наиболее эффективной.

По данным разработчика методического конструктора внеурочной деятельности Д. В. Григорьева, сегодня существует четыре модели организации внеурочной деятельности [2].

Первая (наиболее распространенная) модель характеризуется случайным набором кружков, секций, работа которых не всегда сочетается друг с другом. Вся внеклассная и внеурочная деятельность образовательной организации полностью зависит от имеющихся кадровых и материальных возможностей, стратегические линии развития внеурочной деятельности не прорабатываются.

Вторая модель отличается внутренней организованностью каждой из имеющихся в школе структур (творческие лаборатории, хобби-центры и т. п.). Нередко в таких школах сфера внеурочной деятельности становится открытой зоной поиска в процессе обновления содержания основного образования.

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

Третья модель организации внеурочной деятельности строится на основе тесного взаимодействия школы с одним или несколькими организациями дополнительного образования детей или учреждением культуры — центром детского творчества, клубом по месту жительства и т. д. Такое сотрудничество осуществляется на регулярной основе. Школа и специализированное учреждение, как правило, разрабатывают совместную программу деятельности, которая во многом определяет содержание дополнительного образования в данной школе. При этом в практической реализации программ внеурочной деятельности значительно возрастает роль специалистов организаций — участников сотрудничества. Как показывает практика, обучение детей по новым программам положительно влияет на их профессиональную ориентацию, создавая основу допрофессиональной подготовки.

Четвертая модель в современной школе существует в учебно-воспитательных комплексах (УВК). Сегодня эта модель является наиболее эффективной с точки зрения интеграции основного и дополнительного образования детей, поскольку в ней органично сочетаются возможности обоих видов образования. В УВК создается солидная инфраструктура дополнительного образования, на основе чего появляются условия для удовлетворения разнообразных потребностей ребенка и его реального самоутверждения.

Продолжая заданную линию размышления, заметим, что ряд ученых (В. И. Андреев, В. И. Белозерцев, Г. Е. Журавлев, А. П. Ляликов и др.) высказывают мнение о том, что важным аспектом развития инженерного мышления учащихся может выступить технология сотрудничества между профильными организациями. Д. В. Григорьев также отмечает, что наиболее продуктивной моделью организации внеурочной деятельности сегодня является модель, основанная на созда-

нии УВК, предполагающих взаимодействие образовательных организаций [2].

Наряду с этим ученые подчеркивают, что в настоящее время не существует единой четко выстроенной системы формирования личности учащегося, обладающей развитым инженерным мышлением, способной адаптироваться в новых экономических условиях; не разработаны рекомендации практического плана по данной проблеме; отсутствует должная теоретико-методологическая проработка модели организации внеурочной деятельности по развитию инженерного мышления учащихся, реализация которой ориентировала бы подростков на выбор профессий научно-технической направленности.

В данном контексте особую актуальность приобретает рассмотрение вопросов взаимодействия между образовательными организациями общего, дополнительного, высшего образования, научно-производственными предприятиями, которые располагают методическими, психолого-педагогическими, техническими, информационными, кадровыми ресурсами, единство которых усиливает друг друга в области развития инженерного мышления подрастающего поколения. Целенаправленные формы сотрудничества создадут условия наибольшего благоприятствования для развития инженерного мышления старшеклассников, организации их профориентации применительно к научно-технической сфере профессиональной деятельности, реализации инновационных идей.

В методических рекомендациях по вопросам взаимодействия учреждений общего, дополнительного и профессионального образования по формированию индивидуальной образовательной траектории одаренных детей отмечается, что тесное взаимодействие общеобразовательных организаций с организациями высшего профессионального образования, непос-

как показывает практика, обучение детей по новым программам положительно влияет на их профессиональную ориентацию, создавая основу допрофессиональной подготовки.

редственное участие вузовских преподавателей, ученых и специалистов в учебно-воспитательном процессе объективно ведут к повышению качества образования для каждого ребенка и предоставляют возможности формирования индивидуальной образовательной траектории для одаренных детей. В материалах документа подчеркивается, что на муниципальном уровне — интеграция образовательных организаций различных типов сложилась, например, в наукоградах (Обнинске Калужской области, Сарове Нижегородской области, Рыбинске Ярославской области и др.) [9].

Предлагаем познакомиться с авторской моделью организации внеурочной деятельности по развитию инженерного мышления учащихся, которая нашла свое воплощение в Калуге. Модель организации внеурочной деятельности, построенная на технологиях сотрудничества, расширяет четвертую модель по типу УВК (по Д. В. Григорьеву), в ней общеобразовательная школа входит в состав более сложных объединений: «школа — образовательная организация дополнительного образования детей — технический вуз — гуманитарный вуз — научно-производственное предприятие». Считаем, что именно такой конгломерат связей обеспечит необходимые условия для организации внеурочной деятельности по развитию инженерного мышления учащихся и профориентацию в сторону выбора профессий научно-тех-

нической направленности. Реализация такой модели поможет решить существующие в школе проблемы организации внеурочной деятельности в научно-техническом направлении.

Модель организации внеурочной деятельности по развитию инженерного мышления учащихся органично объединяет в себе *ресурсы*, которыми располагают организации-участники: школа (представ-

ление целевой аудитории, кадровые, методические, материально-технические ресурсы); *организация дополнительного образования детей* (профессиональные, методические, материально-технические ресурсы); *технический вуз* (профессиональные, методические, материально-технические ресурсы); *гуманитарный вуз* (профессиональные, психолого-педагогические, методические ресурсы); *научно-производственное предприятие* (профессиональные, производственные, информационные ресурсы).

Участниками апробации модели являются следующие организации: КФ Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана; ОАО Научно-производственное предприятие «Калужский приборостроительный завод «Тайфун»; ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского»; МБОУ ДОД «Детско-юношеский центр космического образования «Галактика» Калуги. В качестве апробации модели развития инженерного мышления учащихся определена сельская школа Калужской области (МКОУ «Лев-Толстовская средняя общеобразовательная школа»). Выбор базы апробации вызван тем, что в сельских школах остро стоит потребность в организации социально значимого досуга, особенно среди подростков и молодежи, а также тем, что учащиеся сельской местности (по данным опросов) более профессионально ориентированы на выбор специальностей технического профиля [6; 7].

Разработанная модель структурно представлена шестью блоками:

✓ **Методический:**

— разработка и курирование программ внеурочной деятельности по научно-техническому творчеству (НТТ);

— подготовка методических рекомендаций для педагогов (по реализации программ НТТ, по подготовке учащихся к конкурсным мероприятиям по НТТ);

— подготовка и проведение семинаров по образовательному, информацион-

Предлагаем познакомиться с авторской моделью организации внеурочной деятельности по развитию инженерного мышления учащихся, которая нашла свое воплощение в Калуге.

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

ному, психолого-педагогическому сопровождению модели;

— подготовка лекториев и практикумов по научно-техническому творчеству для старшеклассников;

— разработка тематики производственных экскурсий, встреч с учеными — представителями научно-технической отрасли;

— подготовка методических материалов для проведения профориентационных тренингов, тренингов ТРИЗ.

✓ Производственный:

— организационная подготовка к проведению ознакомительных производственных экскурсий на НПП;

— производственная подготовка к проведению «погружений» в реальные научно-технические проекты для старшеклассников на базе НПП.

✓ Психолого-педагогический:

— разработка психодиагностического инструментария изучения уровня развития инженерного мышления учащихся разного возраста, анкет и других методик;

— проектирование разных видов мониторингов, критериев и показателей результативности реализации модели организации внеурочной деятельности.

✓ Информационный:

— разработка и применение на практике единой информационно-образовательной системы сопровождения внеурочной деятельности по развитию инженерного мышления учащихся.

✓ Материально-технический:

— определение комплекса материалов и инструментов, необходимых для практикумов по НТТ;

— выработка требований к кабинетам для лекториев по НТТ для учащихся, семинаров для учителей;

— предоставление оборудованных аудиторий для проведения занятий по НТТ, лабораторий для организации «погружений» в реальный технический проект.

✓ Образовательно-внедренческий:

— реализация программ внеурочной деятельности по НТТ для учащихся разных возрастных групп (что обеспечивает преемственность модели);

— проведение лекториев и практикумов по НТТ для старшеклассников;

— проведение производственных экскурсий;

— проведение «погружений» в реальный творческий проект на базе НПП;

— проведение тренингов ТРИЗ, профориентационных тренингов;

— организация участия учащихся в мероприятиях разного уровня по НТТ (конкурсы, выставки, конференции, фестивали и т. д.).

Модель организации внеурочной деятельности по развитию инженерного мышления учащихся представляет собой уникальный научно-методический продукт.

Модель организации внеурочной деятельности по развитию инженерного мышления учащихся представляет собой *уникальный научно-методический продукт*, особенно если рассматривать ее в контексте имеющегося зарубежного опыта в данной области, поскольку внеурочная деятельность (неформальное образование) является специфическим компонентом образовательной системы в Российской Федерации. В образовательную систему зарубежных стран внеурочная деятельность как таковая не входит. Однако это не означает, что за рубежом вопросы развития инженерного мышления учащихся не представляются актуальными. В трудах таких ученых, как Т. Буджек, М. Зденек, Р. Доусон, Р. фон Оих, С. Джонсон, Л. Брайт и др., широко освещены вопросы развития инженерного мышления учащихся, студентов, которые рассматриваются в аспекте обучения научно-техническому творчеству. В основном речь идет о работе с абитуриентами и студентами профильных вузов, где, так же как и в России, имеется опыт реализации обучения в профильных классах.

Концептуально модель опирается на механизмы управления развитием образовательных систем, представленные в трудах Т. П. Афанасьевой, С. А. Гильманова, В. И. Ерошина, В. И. Козырь, Ю. А. Конаржевского, Н. В. Немовой, Т. В. Орловской, М. М. Поташник, Т. Н. Пуденко,

В. Руст, П. И. Третьякова, Л. И. Чистоховой, Т. И. Шамовой.

Новизна проектирования состоит в том, что авторская модель организации внеурочной деятельности по развитию инженерного мышления учащихся основана на взаимодействии школы, образовательной организации дополнительного образования детей, технического и гуманитарного вузов, научно-производственного предприятия. Уникальность предлагаемой модели заключается в ее содержательном и методическом ориентире на сопровождение внеурочной деятельности учащихся в условиях освоения федеральных государственных образовательных стандартов, а также в том, что ее реализация предполагает преемственность между ступенями начального общего, среднего общего и основного общего образования через освоение учащимися авторских образовательных программ внеурочной деятельности научно-технической направленности.

Принципиально новым в содержании модели является информационный блок, который представлен разработкой единой информационно-образовательной системы (ИОС) сопровождения внеурочной деятельности по развитию инженерного мышления учащихся (диск, руководство пользователя), использование которой позволит отслеживать динамику саморазвития личности учащихся в текущем режиме. ИОС,

включающая в себя средства обработки данных, способна осуществлять учет результатов личностного саморазвития и профессионального самоопределения отдельно взятого учащегося во временной области (по заданным па-

раметрам: уровень развития инженерного мышления, творческого воображения, направленность личности, профессиональная ориентация и т. д.), статистическую обработку результатов саморазвития групп

учащихся, сортировку и анализ данных согласно требуемым критериям, профиль каждого учащегося в индивидуальном режиме и режиме группы [5].

Разработка модели проводится на основе комплексного и системного подходов и предполагает применение следующих методов:

✓ теоретические методы (изучение литературных источников по тематике проектирования, педагогическое моделирование, анализ, сравнение, классификация, систематизация теоретических сведений по теме проекта);

✓ методы стратегического планирования (программирование модели организации внеурочной деятельности по развитию инженерного мышления учащихся, моделирование процесса сотрудничества между организациями — участниками проектирования и апробации модели, прогнозирование результатов реализации модели);

✓ рефлексивные методы (обобщение и диссеминация педагогических практик в области организации профессионально-ориентированной внеурочной деятельности);

✓ эмпирические методы (анкета учащихся по вопросам профориентации; опросы родителей и педагогов на тему профориентации современных школьников; интервью работодателей научно-технических предприятий Калуги по вопросам наличного спроса на специалистов научно-технического профиля; диагностическая методика определения уровня развития инженерного мышления для подросткового и юношеского возраста (тест Беннета); диагностическая методика уровня развития логического мышления детей младшего школьного возраста (прогрессивные матрицы Равена); диагностическая методика изучения уровня развития творческого воображения (субтесты Дж. Гилфорда); профориентационный опросник Климова; наблюдения);

✓ эвристические (ТРИЗ, кейс-стади, мозговой штурм и др.);

✓ процессуально-технологические (ме-

раметры: уровень развития инженерного мышления, творческого воображения, направленность личности, профессиональная ориентация и т. д.), статистическую обработку результатов саморазвития групп

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

тод «погружения» в реальный научно-технический проект);

✓ информационные (проектирование информационно-образовательной системы сопровождения модели);

✓ технологии социального сотрудничества (между школой, образовательной организацией дополнительного образования детей, техническим и гуманитарным вузом, научно-производственным предприятием).

При разработке авторской модели организации внеурочной деятельности учтено положение, согласно которому для полноценного развития инженерного мышления личности нужны не только фундаментальные знания, но и развитое творческое воображение, способность мыслить нестандартно и владеть способами творческого мышления (данные отечественных и зарубежных исследований П. Р. Арутовой, Г. С. Альтшуллера, С. Я. Батышевой, Т. Вуджек, С. Джонсон, М. Зденек, В. А. Поляковой и др.).

В практике реализации модели важное место занимают технологии решения изобретательских задач (ТРИЗ), разработанные в конце 40-х годов XX века Г. С. Альтшуллером, а затем на протяжении всех последующих лет развитые его коллегами и учениками [1]. Цель внедрения и использования положений теории ТРИЗ в образовательном процессе — развивающие у учащихся интереса к творчеству через изменение способа мышления при решении технических и других проблем, опора на знание законов развития изучаемой системы, работа с рационально организованной информацией, освоение алгоритма решения проблемных ситуаций и изобретательских задач. ТРИЗ сегодня остается одной из популярных образовательных технологий развития инженерного мышления и творческого воображения личности.

Как отмечают А. М. Аверин, Г. С. Альтшуллер, В. И. Андреев, Т. В. Курдяевцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. Г. Рazuловский, решение творческих задач —

важный момент развития инженерного мышления учащихся. Однако, как указывает в своей работе Г. Н. Жуков, в учебных творческих (проблемных) ситуациях сохраняются существенные отличия от реальной ситуации творчества [3]. Согла-

шаясь с данным науч-

ным подходом, считаем, что «погружения» в реальный научно-технический проект, предполагающие живое знакомство с деятельностью инженеров-разработчиков, несут в себе больший эффект в формировании мотивации старшеклассников к научно-техническому творчеству, выбору научно-технического профиля будущей профессии.

Новизной авторской модели является то, что практика ее реализации связана с включением принципиально нового метода развития инженерного мышления.

Новизной авторской модели является то, что практика ее реализации связана с включением принципиально нового метода развития инженерного мышления учащихся, нами предусмотрена организация практики «погружений» в реальные научно-технические проекты на базе научно-производственного предприятия. Важно заметить, что метод «погружений» в реальные проекты имеет обширную практику применения в рамках организации научно-технического творчества и организации предпрофильного обучения учащихся (в основном старшеклассников). Стоит заметить, что в таких случаях речь идет о «погружениях» в учебно-исследовательские проекты (не производственные), выполняемые на базе предприятий. В рамках настоящего исследования под «погружением» в реальный научно-технический проект понимается форма организации образовательного процесса по профессиональной ориентации старшеклассников, представляющая собой возможность проведения учащимися активного наблюдения за деятельностью инженеров-разработчиков по реализации настоящего научно-техниче-

Слово аспиранту

ского проекта (от этапа разработки до проведения приемо-сдаточных испытаний изготовленного блока) на научно-производственном предприятии (по согласованию с администрацией) в режиме со-действия (по В. И. Слободчикову) [10]. В рамках апробации описываемой модели научно-производственное предприятие «Тайфун» проводит «погружения» в реальные научно-технические проекты для старшеклассников на базе лаборатории СВЧ по следующим темам: «Моделирование работы электронных блоков», «Макетирование прототипа электронного блока», «Проведение приемо-сдаточных испытаний блоков». Учащиеся имеют возможность не только наблюдать, но и выполнять некоторые (доступные для них) задания технического профиля.

В заключение отметим, что исследование показывает возможности и пути осуществления методического и психолого-педагогического сопровождения разви-

тия инженерного мышления учащихся через организацию взаимодействия школ с организациями общего, дополнительного, высшего образования и научно-производственного предприятия; раскрывает возможности мобилизации ресурсов развития индустрии свободного времени в целях обеспечения повышения престижа технических профессий в среде молодежи; способно внести вклад в систему инновационного проектирования содержания внеурочной деятельности учащихся.

Модель может найти широкое применение в организации внеурочной деятельности в процессе освоения ФГОС. Ее реализация будет способствовать профессиональной ориентации старшеклассников применительно к научно-технической сфере профессиональной деятельности, повышению престижа технических профессий. Исследование позволит внести научно обоснованный вклад в ее региональное практическое внедрение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтшуллер, Г. С. Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер. — Петрозаводск : Скандинавия, 2004. — 208 с.
2. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М. : Просвещение, 2011. — 224 с.
3. Жуков, Г. Н. Готовность к профессиональной деятельности и творческий потенциал / Г. Н. Жуков // Развитие творческого потенциала студентов : материалы I межрегионал. науч.-практич. конф. — Кемерово : Кем. ГППК, 2006. — С. 10—11.
4. Зеер, Э. Ф. Психология личности ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. — 258 с.
5. Иванов, Н. Г. Единая информационно-образовательная система: новый подход к реализации психолого-педагогического сопровождения саморазвития обучающихся внешкольных учреждений / Н. Г. Иванов, И. В. Иванова // Нижегородское образование. — 2012. — № 3. — С. 142—149.
6. Иванова, И. В. Из опыта социальнно-педагогического партнерства образовательных учреждений города Калуги по вопросам организации внеурочной деятельности / И. В. Иванова, Т. А. Финашина // Актуальные проблемы технологического образования: труд, талант, творчество : материалы III Международной заочной научно-практической конференции: в 2 ч. — Ч. 1. — Мозырь : МГПУ им. И. П. Шамякина, 2013. — С. 206—208.
7. Иванова, И. В. О возможностях социальнно-педагогического партнерства в системе взаимодействия общего и дополнительного образования в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования / И. В. Иванова // Развитие дополнительного образования детей в контексте современной образовательной политики : материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Челябинск : ЧИПиПКРО, 2011. — С. 75—82.

8. Иванова, И. В. Практика социализации детей средствами космического образования / И. В. Иванова, А. Ю. Кононова // Дополнительное образование и воспитание. — 2013. — № 4. — С. 50—56.
9. Методические рекомендации по вопросам взаимодействия учреждений общего, дополнительного и профессионального образования по формированию индивидуальной образовательной траектории одаренных детей // Письмо Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 06-1260 «О методических рекомендациях».
10. Слободчиков, В. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М., 2000.



ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ БИЗНЕС-ПРЕССЫ (НА ПРИМЕРЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ГАЗЕТ 1970—1980-х ГОДОВ)

А. А. ПАНЧЕНКО,
аспирант МГУ им. М. В. Ломоносова
(Москва)
panchenko@gmail.com

В статье рассматривается специфика экономических газет 1970—1980-х годов, знание которой может способствовать совершенствованию учебного процесса при обучении студентов по специальности «Журналистика» в высших учебных заведениях.

The article considers specific aspects of economic newspapers 1970—1980th years, the knowledge of which can promote improvement of educational process of training students in «Journalism» in higher educational institutions.

Ключевые слова: *деловая пресса, журналистика, экономика, образование*

Key words: *business press, journalism, economy, education*

Деловая журналистика тесно связана с экономической системой и является частью экономической инфраструктуры. Это важнейшая составляющая журналистики в целом, знание которой необходимо журналисту-профессионалу.

Актуальность проблемы определяется необходимостью улучшения качества вузовского образования по всем направлениям, в том числе в сфере журнали-

стики. Значимость данной статьи повышается также вследствие слабой изученности выбранной темы в отечественной литературе. Исключением являются работы таких авторов, как Я. Н. Засурский, В. Л. Иваницкий, В. В. Кравцов, А. Г. Сухобок, [1; 2; 3] и некоторых других.

Цель статьи заключается в исследовании методов работы отечественной бизнес-прессы на примере экономических газет 1970—1980-х годов.

Глубина интеграции деловых газет в национальную экономическую систему во многом зависит от методики работы их журналистского корпуса. При анализе методической стороны деятельности наиболее значимых газет экономического профиля («Социалистическая индустрия», «Советская торговля», «Экономическая газета») следует отметить значительную схожесть приемов работы, несмотря на различия целевой аудитории и другие специфические черты.

Обращают на себя внимание жанровые структуры изданий, носившие преимущественно новостной характер. Вместе с тем четкую привязанность к информационному поводу, как правило, имели лишь новостные сообщения ТАСС: о политических событиях общесоюзного или международного уровня (визиты первых лиц, международные переговоры, открытие международных авиасалонов и др.). Вся информация такого рода, которая публиковалась на полосах газет, сопровождалась указанием на официальные источники. Какая-либо анонимность источников получения информации была недопустима, что, безусловно, повышало авторитетность и надежность публикуемой информации.

Сами предприятия выпускали информационные сообщения крайне редко. Тому было несколько причин, главной из которых, на наш взгляд, являлось отсутствие

корпоративного информационного поля и оперативных каналов донесения этой информации. Предприятия сообщали о происходящем через газеты, передавая информацию журналисту.

В случае важности той или иной информации система деловых СМИ позволяла тиражировать ее через свои элементы. Иными словами, общесоюзные издания могли перепечатать то, что появилось в региональных газетах, и наоборот.

Несмотря на преимущественно новостной характер деловых изданий рассматриваемого времени, важное место в газетах занимали репортажи, аналитические обзоры и письма в редакцию.

В целом же говорить о прямой зависимости новостных заметок газет (не новостей ТАСС) экономической тематики от каких-либо событий в большинстве случаев нельзя. Журналисты опирались на информацию, полученную от того или иного экономического института в результате собственного опроса, — к примеру, о ходе выполнения плана или начале сельскохозяйственного сезона. Таким образом, в газетах появлялись новости о собранном за определенный период времени урожае, об объеме перевозки по какому-либо отделению железной дороги и др. Такого рода информация об экономике страны на определенном этапе ее развития весьма актуальна. Она и сегодня значима в контенте бизнес-изданий.

Несмотря на выявленный нами преимущественно новостной характер деловых изданий рассматриваемого времени, важное место в газетах занимали репортажи, аналитические обзоры и письма в редакцию. В ходе проведенного контент-анализа трех ведущих деловых газет было установлено, что подавляющее большинство публикуемых в них репортажей имели отношение к экономической тематике и концентрировали внимание на тех или иных проблемных вопросах. Их темами становились конфликты в коллективах, неэффективность рабочих процессов, уголовные разбирательства и т. д. При этом большинство репортажей строилось по одному и тому же линейному принципу: «ситуация — преграда на пути благого начинания — обращение за разрешением ситуации к вышестоящим органам — констатация разрешения или неразрешения проблемы». Наличие подобных репортажей в деловых газетах объяснялось во многом стремлением описать то положение вещей, которое складывалось на местах в результате выполнения стратегических решений, спущенных «сверху». Кроме того, подобная информация, на наш взгляд, позволяла «оживить» содержание изданий, так как чаще всего представля-

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

ла интересные для всей аудитории ситуации. Подчеркнем, что при создании подобных репортажей журналист чаще всего основывался на личных встречах и беседах с участниками описываемой ситуации. Представители изданий, стремясь высказывать свою точку зрения о причинах и ходе конфликта, редко обращались к каким-то документам или положениям нормативно-правовой базы для анализа ситуации.

Еще одной особенностью методики работы экономических газет является влияние на их содержание органа — учредителя издания. Например, можно остановить внимание на взаимоотношениях Министерства торговли и газеты «Советская торговля». Несмотря на колоссальную возможность использовать страницы издания для пропаганды собственной деятельности, министерство этим не злоупотребляло. Более того, представители министерства появляются только в тех случаях, где читателям важно именно их мнение. Даже ключевой для отрасли новости о смене министра торговли в 1972 году в газете отведено лишь несколько строк, будто бы речь идет о самом обыденном событии («Советская торговля», 1972, № 121).

Если анализировать аналитические заметки и письма в редакцию, то есть обращаться к так называемой opinion-журналистике, то ей уделялось довольно серьезное внимание. По нашим подсчетам, для ежедневных деловых изданий советского периода было естественным посвящать 5—8 % от общего числа заметок публикации писем и авторским колонкам. Для «Экономической газеты» как для еженедельного издания этот показатель примерно вдвое выше — 17—18 %.

Кроме традиционной для советской прессы публикации писем в редакцию от рядовых граждан, которые делились своими мнениями по поводу прочитанного, для деловых изданий характерно отражение точек зрения ключевых для экономики фигур. В частности, на полосах

«Социалистической индустрии», «Советской торговли» и «Экономической газеты» нередко выступали министры, чиновники министерств, руководители крупнейших предприятий, председатели правления банков. Они обращались с ответным словом на критические замечания в адрес возглавляемых ими структур, что было частым явлением для деловых изданий того периода.

Иногда в прессе появлялись колонки за подписью первых лиц, в которых разъяснялись те или иные вопросы экономической жизни общества. Например, председатель правления Сбербанка в одном из номеров газеты «Социалистическая индустрия» рассуждал следующим образом: «Прежде всего, хотелось бы развеять иллюзию, что деньги в Сбербанке лежат без дела. За семь месяцев текущего года из накоплений населению предоставлено кредитов на 2,4 млрд руб., что в шесть с половиной раз больше, чем за аналогичный период прошлого года. На строительство и капитальный ремонт жилья, хозбизнеса было направлено 1,3 млрд руб.... Подобная практика сильно ударила по такому уродливому явлению, как ростовщичество... некоторые оборотистые дельцы дают в долг под 25—50, а иногда под 200 процентов годовых. Мы думаем ввести кредиты на неотложные нужды под 8 % годовых... Планируем также ссуды для студентов... Также отрицательно мое отношение к отмене тайны вкладов. Наше учреждение призвано хранить денежные сбережения населения, а не контролировать, как оно их использует» («Социалистическая индустрия», 1988, № 231).

Авторские колонки государственных деятелей и экспертов чаще всего создавались с помощью журналистов. Собственный корреспондент «Экономической газеты» и «Известий» Евгений Вострухов в личном интервью автору статьи рассказа-

Представители изданий, стремясь высказывать свою точку зрения о причинах и ходе конфликта, редко обращались к каким-то документам или положениям нормативно-правовой базы для анализа ситуации.

зал, что такие колонки от спикеров приходили в редакцию редко: «Для того чтобы в газете появился такой материал, нужно было корреспонденту договориться о встрече, приехать, поговорить. А уже потом из этого разговора сделать то, что называется “мнением”».

Отметим, что колонки за подписью первых лиц были информативным элементом изданий того времени, а их написание — неотъемлемой частью работы журналиста делового издания. Аналогичными по информационной насыщенности и качеству предлагаемой информации были аналитические обзоры. Приблизительно около половины из них писались представителями редакций. Остальная часть принадлежит авторству отраслевых экспертов или же представителей регулирующих (управляющих экономикой) органов.

Аналитические обзоры зачастую представляют наибольший интерес, так как в полной мере отражают способность изданий собирать материал, обрабатывать его, а также делать выводы и прогнозы. Именно аналитика является определяющим составным элементом публикуемого в газете материала. С этой точки зрения интересно изучить, какими данными пользовались обозреватели того времени.

«Социалистическая индустрия» часто публиковала собственный анализ работы машиностроительной отрасли, основываясь на госотчетах ключевых предприятий. Например, итогом этой работы могла стать критика отрасли: «... иллюзия благополучия исчезает, едва мы отложим в сторону отчеты по ре-

ализации и возьмем в руки отчетность по натуральным показателям и поставкам. Заводы “Союзэкскаватора” недодали за девять месяцев полторы сотни одноковшовых экскаваторов, около 300 кранов на семь с лишним миллионов рублей

запчастей и много другой продукции. Солидные долги имеет и отрасль в целом» («Социалистическая индустрия», 1978, № 268).

Некоторые аналитические заметки опирались на данные Госкомстата. Иногда авторы (в особенности внештатные) обращались к международному опыту, пытаясь проиллюстрировать необходимые для национальной экономики изменения. «Как вы думаете, каким образом, скажем, фирма “Адиdas” успевает за считанные дни, максимум месяцы приспособиться к новому спросу, ведь для того чтобы резко расширить производство, например, кроссовок, требуется создать новую технологию, освоить ее в массовых масштабах, обеспечить сырьем, переучить рабочих... И все за считанные недели. Фантастика, если сравнить с поворотливостью нашей легкой промышленности, у которой вот уже десяток лет все чего-то не хватает для выпуска тех же кроссовок», — говорится в одном из номеров «Социалистической индустрии» («Социалистическая индустрия», 1988, № 231).

Аналитические заметки, преследующие цель описать состояние определенной отрасли, часто заканчивались критическими выводами и вопросами, не имеющими конкретного адресата: «Немало у нас проблем и с упаковкой чая. Она у нас, как известно, отражает уже даже не вчерашний день. Причин много. Низкая требовательность заказчиков к художникам — авторам эскизов. Слаба полиграфическая база... Ощущим ли мы уже в этом году результаты перестройки в чайной отрасли?...» («Социалистическая индустрия», 1988, № 117).

Через описание конкретных ситуаций на производстве или в целом в той или иной отрасли выявлялись фундаментальные или текущие проблемы социалистической экономики, делались попытки найти выход из них. Более того, в описываемых решениях порой предлагалось радикально изменить положение в отрасли

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

или улучшить эффективность деятельность отдельных предприятий. В частности, на страницах деловой прессы (в особенности «Экономической газеты») целые заметки были посвящены способам оптимизации отраслевых расходов.

На основании анализа деловых изданий к наиболее значимым можно отнести следующие методы работы:

- ✓ самостоятельный сбор материалов в условиях отсутствия каналов регулярного поступления новостной информации;
- ✓ концентрация в большей степени на операционных, нежели финансовых, показателях в описании экономических процессов;
- ✓ многопрофильность авторов, отсутствие единой отраслевой привязки по представляемым материалам;

✓ работа только с официальными источниками информации в условиях ограниченного доступа к документам и отчетности;

✓ необходимость работы с ньюсмейкерами для написания «авторских» колонок.

Это лишь некоторые из особенностей деловой журналистики рассматриваемого периода. Сделанный автором статьи анализ позволяет в определенной степени развеять миф о неповоротливости и исключительно партийном характере советских газет и представить их как полноценных игроков особого медийного пространства.

В результате исследования, предпринятого автором статьи, становится очевидным, что вузовский преподаватель, донося до обучаемых историю отечественной журналистики, может обратиться и к экономическим газетам советского периода, в частности, к газетам 1970—1980-х годов. В них находили живой отклик те-

проблемы, которые существовали в конкретике экономической жизни страны. Причем газеты экономического характера уделяли внимание оценкам реальности и рядовых граждан — участников экономических процессов, и официальным оценкам, идущим «сверху» от руководителей министерств и ведомств.

Пресса того времени являлась ключевой частью медиасистемы, обслуживающей участников экономического процесса, так как телевидение и радиовещание не специализировалось на освещении информации деловых СМИ в том объеме, в котором это делали газеты.

Зная особенности бизнес-прессы того времени и умея проводить ее сравнительный анализ с современной деловой прессой, преподаватель может научить студента специфике обращения к СМИ самостоятельно, ориентироваться с помощью экономических газет в хозяйственной жизни своей страны и мира, предвидеть некоторые события экономического характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. Засурский, Я. Н. РБК: бизнес на информации / Я. Н. Засурский // Вестник Московского университета. — Сер. 10: Журналистика. — 2007. — № 1. — С. 3—6.
2. Иваницкий, В. Л. Экономическая тема в экономических изданиях: проблемы становления / В. Л. Иваницкий // Вестник Московского университета. — Сер. 10: Журналистика. — 2007. — № 1. — С. 16—28.
3. Кравцов, В. В. Рынок информации и деловая пресса в России (на примере газет «Коммерсант-daily» и «Деловой мир») / В. В. Кравцов, А. Г. Иваницкий // Вестник Московского университета. — Сер. 10: Журналистика. — 1997. — № 3. — С. 48—55.

На страницах деловой прессы (в особенности «Экономической газеты») целые заметки были посвящены способам оптимизации отраслевых расходов.



ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОЙ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

А. И. РОМАШКИНА,
аспирант ФГАОУ АПКиППРО,
заместитель заведующего
по воспитательно-методической работе
МДОУ «Центр развития ребенка —
детский сад № 13 “Олененок”» (Москва)
aromaska@ya.ru

Статья раскрывает современные подходы к проблеме повышения профессионального мастерства педагогов дошкольных образовательных организаций. Представлены результаты мониторинга уровня профессионального мастерства педагогов, которые выражены в таких показателях исследования, как уровень квалификации, участие в мероприятиях различного уровня, курсовая переподготовка. Основное внимание автор акцентирует на реализации сетевой модели, как эффективной форме повышения профессионального мастерства. Раскрыты принципы, структура, задачи, значимые компоненты сетевой модели. Методологические предпосылки обусловливают технологию методического сопровождения в условиях реализации сетевой модели.

The article reveals some modern approaches of a problem in the increasing of teacher's professional skill in the preschool educational organizations. The results of the monitoring of teacher's level professional skill are presented: skill level, participation in actions of various level, course retraining. The author focuses the main attention on realization of network model, as toan effective form of increasing the professional skill. The principles, structure, tasks, significant components of network model are opened. Methodological prerequisites cause the technology of methodical maintenance in the conditions of realization of network model.

Ключевые слова: профессиональное мастерство, сетевая модель, методическая поддержка, диагностическая карта, принципы, структура, методологические предпосылки

Key words: professional skill, network model, methodical support, diagnostic card, principles, structure, methodological prerequisites

Одной из задач проведенного нами исследования является разработка сетевой модели методической работы, направленной на развитие профессионального мастерства педагога дошкольного образования и экспериментальная проверка ее эффективности в повышении профессионального уровня педагогов дошкольной организации.

Данное исследование актуально для успешной реализации ФГОС дошкольного образования. Это обусловлено прежде всего тем, что современные требования к содержанию образовательного процесса способен обеспечить профессионал, умеющий реализовать научный подход к педагогическим явлениям, спроектировать модель целостного процесса своей дея-

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

тельности, проанализировать накопленный опыт. В условиях сетевой модели становится возможным достижение профессионального мастерства такого уровня.

Изучение понятия «профессиональное мастерство» в исторической ретроспективе позволило нам дать свое определение. Профессиональное мастерство — это владение психолого-педагогическими знаниями, умениями, навыками, которые позволяют педагогу успешно исследовать педагогическую ситуацию, с учетом этой ситуации формулировать профессиональные педагогические задачи и решать их в соответствии с поставленными целями; определенный опыт, позволяющий направить воспитанников на самостоятельное познание мира.

С целью получения объективной информации об уровне профессионального мастерства педагогов нами была использована шкала профессионального мастерства, разработанная на основе исследований И. А. Зимней [5, с.137—142]. Данная шкала содержит основные компоненты, определяющие уровень профессионального мастерства педагога дошкольной организации: психолого-педагогические, методические знания; профессионально-педагогические умения. Анализ полученной информации позволил нам решать проблему повышения уровня профессионального мастерства дифференцированно, с учетом исходного профессионального уровня деятельности педагога, который характеризуется его профессиональной компетентностью, способностью к само-познанию, владением педагогическими технологиями, совокупностью профессиональных умений, определяющих воспитательный успех педагогического общения и взаимодействия с ребенком.

Следующим этапом работы стал мониторинг уровня профессионального мастерства педагогов, в основу которого положена диагностическая карта педагогического мастерства по методике И. Ю. Соколовой [6].

Исходя из реальных образовательных

потребностей педагогов дошкольных образовательных организаций, были разработаны основные методические формы повышения профессионального мастерства.

По форме организации, структуре управления и характеру взаимодействия данные методические формы реализовались в двух вариантах:

- ✓ в традиционной системе методического сопровождения педагогов (для контрольной группы);
- ✓ приобрели статус компонентов сети, где важными составляющими стали дошкольные образовательные организации и непосредственно педагоги (для экспериментальной группы).

При сетевой организации методическая работа осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных, информационных, методических, инновационных, кадровых, консультационных и других ресурсов.

Основные характеристики сетевой организации методической работы (по Е. В. Василевской):

✓ *Независимость субъектов сетевой организации.* В отличие от членов традиционной организации, действующих в рамках иерархии и несущих ответственность перед вышестоящей инстанцией за достижение результата, заданного целью, поставленной извне, в сетевой организации существует определенная степень свободы, достаточная для определения приоритетов по характеру и направленности собственной деятельности и несения ответственности за конечный результат.

✓ *Множественность лидеров.* Лидер в сетевой организации — любой человек или группа, являющаяся носителем интеллектуального, коммуникативного, экспертного или иного ресурса, актуального и важного для работы в данное конкретное время.

При сетевой организации методическая работа осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных, информационных, методических, инновационных, кадровых, консультационных и других ресурсов.

- ✓ *Объединяющая цель* в сетевых организациях строится на индивидуальном интересе каждого субъекта.
- ✓ *Добровольность связей* логически вытекает из определения независимости субъектов сетевой организации и делает возможным гибкое и быстрое изменение ее структуры и состава, объема ресурсов.
- ✓ *Множественность уровней взаимодействия*. В традиционной организации количество уровней взаимодействия, как правило, ограничено и задано ее жесткой структурой. В сетевой организации взаимодействие возникает непосредственно по линиям актуальной потребности — каждый может взаимодействовать с каждым напрямую, что обеспечивает его максимальную эффективность в сетевой организации.
- ✓ *Гибкость сетевой организации* по отношению к субъектам, входящим в ее состав [2, с.16—20].

Сетевая модель методической работы



Основными компонентами сетевой модели методической работы, содержание которой направлено на развитие профессионального мастерства педагогов дошкольных образовательных организаций Оленегорска Мурманской области по функциональному принципу выступают городской методический совет (ГМС) и научно-творческое сообщество педагогов, которые находятся в постоянном взаимодействии.

Принципы функционирования модели:

- ✓ отсутствие строго регламентированной деятельности, излишних указаний, заданных норм;
- ✓ активная, деятельная позиция педагогов;
- ✓ ориентация педагогов на кооперацию, а не на конкуренцию;
- ✓ формирование связей, предполагающих доступность педагогического опыта;
- ✓ атмосфера роста профессионального мастерства.

При построении сетевой модели развития професионализма педагога мы исходили из следующих методологических предпосылок:

- ✓ профессиональное мастерство педагога не только обуславливает продуктивность профессиональной деятельности, но и само является результатом развития личности и профессиональной деятельности педагога, его самореализации;
- ✓ профессиональное мастерство педагога — интегральная характеристика личности, реализующаяся в разных формах;
- ✓ развитие профессионального мастерства педагога по своей сути потенциально вариативно и многообразно;
- ✓ развитие профессионального мастерства не ограничивается одним и тем же периодом: пластичность, способность к саморазвитию, самореализации сохраняется на протяжении всей профессиональной деятельности, хотя и в разной степени;
- ✓ профессиональное мастерство педагога — системное образование, включаю-

Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

щее ряд взаимосвязанных структурно-функциональных компонентов, обладающее интегративным свойством целого.

Главными ориентирами результативности деятельности сетевой модели методической работы являются рост профессионального мастерства каждого педагога и интеграционных возможностей отдельных групп педагогов профессиональных объединений.

В условиях сетевой модели каждое образовательное учреждение или педагог получили возможность взаимодействовать с любым образовательным учреждением или педагогом для решения общих задач, обмена опытом, создания интеллектуальных продуктов.

В качестве критериев проявления профессионального мастерства педагога определены: успешное применение педагогических технологий в профессиональной деятельности, внедрение инновационных технологий, продуктивность и результативность педагогической деятельности.

Для измерения критериев разработан *диагностический инструментарий*: карты профессионального роста, анкеты, тесты.

Показателями уровня профессионального мастерства выступают: уровень квалификации, курсовая переподготовка, участие в методических мероприятиях различного уровня.

Результаты мониторинга по данным показателям зафиксированы в исследовании. Сравнительный анализ результатов показал повышение уровня квалификации педагогов экспериментальной группы:

- ✓ количество педагогов без категории уменьшилось на 29,2 %;
- ✓ количество педагогов с соответствием занимаемой должности увеличилось на 8,3 %;
- ✓ количество педагогов первой квалификационной категории увеличилось на 8,3 %;
- ✓ количество педагогов с высшей ква-

лификационной категорией увеличилось на 12,5 %.

В контрольной группе были зафиксированы следующие результаты уровня квалификации:

- ✓ количество педагогов без категории увеличилось на 7,4 %;

✓ количество педагогов с соответствием занимаемой должности осталось на начальном уровне;

- ✓ количество педагогов первой квалификационной категории уменьшилось на 7,4 %;

✓ количество педагогов с высшей квалификационной категорией осталось на начальном уровне.

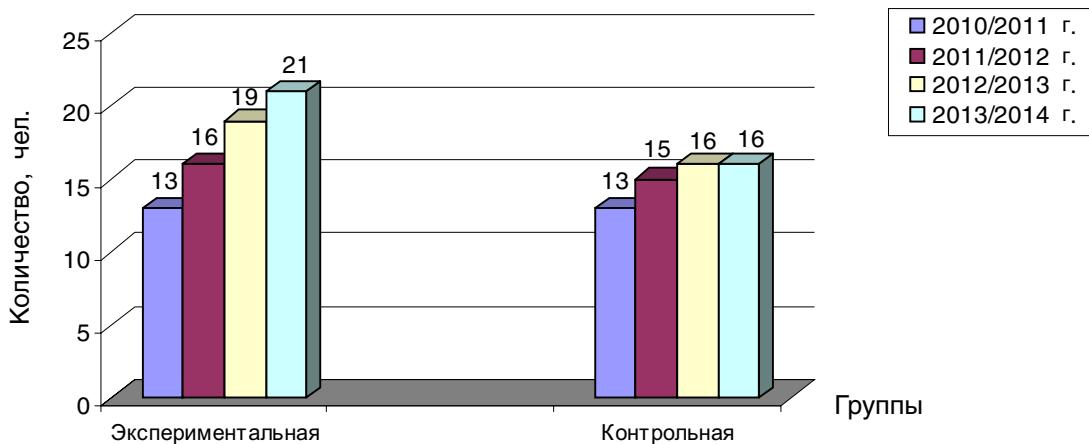
Важным критерием повышения профессионального мастерства является работа образовательных организаций в инновационном режиме.

Важным критерием повышения профессионального мастерства является работа образовательных организаций в инновационном режиме. Как показывает практика, вовлечение педагогов в инновационную деятельность способствует как увеличению числа педагогов с первой и высшей квалификационной категориями, так и диссеминации результативного педагогического опыта на разных уровнях.

Сравнительный анализ полученных в ходе исследования результатов участия педагогов в мероприятиях различного уровня показал, что на начало эксперимента участие педагогов экспериментальной и контрольной групп в мероприятиях находится практически на одном уровне. В ходе реализации сетевой модели ситуация меняется. Результаты экспериментальной группы значительно превышают уровень контрольной группы.

Аттестация педагогов и трансляция их результативного опыта неразрывно связаны с проблемой развития профессионального мастерства педагогов на курсах повышения квалификации. В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика уровня повышения квалификации, что наглядно представлено в диаграмме на с. 190.

Динамика развития профессионального мастерства педагогов



Модель позволяет целенаправленно повышать профессиональное мастерство педагогов путем совершенствования когнитивной, деятельностной и профессионально-личностной составляющих профессионализма; учитывает в содержании подготовки как ожидания конкретной образовательной организации, так и индивидуальные возможности педагогов.

Таким образом, реализация сетевой модели методической работы является эффективным способом развития профессионального мастерства педагога, если:

✓ разработана сетевая модель методической работы, направленная на развитие профессионального мастерства педагога дошкольного образования и экспериментально проверена ее эффективность в повышении профессионального уровня педагогов;

✓ определена система критериев, показателей и диагностического инструментария оценки развития профессионального мастерства педагогов в условиях реализации сетевой модели методической работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриади, И. П. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. П. Андриади. — М. : Академия, 1999. — 160 с.
2. Василевская, Е. В. Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне : методическое пособие / Е. В. Василевская. — М. : АПКиППРО, 2007.
3. Василевская, Е. В. Тенденции сетевого развития методических служб в условиях развивающегося образования / Е. В. Василевская // Методист. — 2013. — № 9. — С. 11—15.
4. Веселова, Т. Б. Совершенствование методической работы с педагогическими кадрами ДОУ / Т. Б. Веселова. — СПб. : Детство-пресс, 2012. — 96 с. — (Сер. «Методический кабинет»).
5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. — М., 1999. — 224 с.
6. <http://www.pomochnik-vsem.ru>.

ИЗ ИСТОРИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Философская мысль: традиции и современность



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ГЕРБЕРТА СПЕНСЕРА

Е. П. РЯБЧИКОВА,
кандидат философских наук,
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО
(Нижний Новгород)
repssl@mail.ru

Статья посвящена актуальности взглядов Герберта Спенсера и соотнесению их с современными проблемами реформирования общего школьного образования: его главной идеей и содержанием.

The article is devoted to the relevance of G. Spencer's views and their correlation with modern problems of reforming the general school education: his main idea and contents.

Ключевые слова: *самосохранение, деятельность, образование, воспитание умственное, нравственное, физическое*

Key words: *self-preservation, activity, education, intellectual, moral, physical education*

Вопрос о том, каким должно быть общее образование, волновал и продолжает волновать педагогов, ученых, философов. Часто ответы на актуальные вопросы современного мира можно найти в исследованиях ученых прошлых столетий. Проблемы, связанные с содержанием образования и его направленностью, нашли отражение в трудах классика английской философской мысли, ученого-эволюциониста, одного из основоположников позитивизма, оказавшего огромное влияние на развитие теории и практики образования, — Герберта Спенсера (1820—1903).

Главную цель образования философ выводит из идеи человеческого назначения, суть которого состоит в том, чтобы «живь полной жизнью». Идеальное образование, — пишет ученый, — заключается в том, чтобы подготовить человека к выполнению различных видов деятельности, охватывающих всю его жизнь: одни из них относятся к индивидуальной жизни, другие — к семейной, третьи — к социальной. Важно «соблюдать известную пропорциональность между степенями подготовки к каждому из этих отделов» [10, с. 20].

Приоритет в образовании Г. Спенсер

отводит научным знаниям. По мнению философа, привилегией должны пользоваться научные истины, верные всегда и во всех случаях, — законы физики и химии, при этом следует выделять и квази-существенные знания, важные только для отдельных групп населения (например, английский язык для англичан). Идеалом для Г. Спенсера является научное образование, приучающее мыслить, сообщающее знания, не зависящие от общественного мнения, касающиеся всего человечества во все времена, служащие надежной основой любого вида деятельности. Даже анализируя произведения искусства, ученый отдает приоритет наукам, констатируя тот факт, что часто общие сведения художников (в широком смысле этого слова) «малы и неточны», поэтому незнание законов приводит их порой к ошибкам. В качестве примера такой ошибки Г. Спенсер приводит позу прославленного «Дискобола» Мирона: «...она такова, что он неминуемо должен упасть вперед, как только будет им брошен диск» [10, с. 47]. В музыке также все модуляции, все повышения и понижения тона определяются общими принципами жизнедеятельности, — замечал мыслитель [там же, с. 48]. Основу скульптуры, живописи, музыки и поэзии составляет наука, которая сама по себе поэтична, а те, кто никогда не занимались наукой, «по большей части слепы ко всему поэтическому из окружающей среды» [там же, с. 52].

В наше время очевидность данного преобладания естественно-математического и технического образования в современной школе, по мнению академика РАН А. М. Новикова, доказывается тем, что «специалист в области естественно-математических и технических наук легко может переквалифицироваться в “гуманитария” — таких примеров много. Обратный же переход практически не возможен» [4]. Это не единственный аргумент в пользу преобладания точных наук в школьном образовании.

Понимая, что жизнь человека коротка, и время, отведенное на приобретение знаний, ограничено, Г. Спенсер классифицировал виды деятельности людей по степени убывания их важности:

- ✓ деятельность, прямо направленная на самосохранение;
- ✓ деятельность, доставляющая все необходимое в жизни и косвенным образом способствующая самосохранению;
- ✓ деятельность, имеющая целью воспитание и образование потомства;
- ✓ деятельность, направленная на поддержание надлежащих социальных и политических отношений;
- ✓ деятельность, наполняющая досуг и посвященная услаждению вкусов и чувств [10, с. 18].

Для личного самосохранения Г. Спенсер предлагал изучать анатомию и физиологию; для добывания средств — чтение, письмо и счет, а также изучать предметы, способствующие осуществлению производственной и торговой деятельности (логика, арифметика, геометрия, механика, физика, химия, астрономия, геология, биология, обществоведение); для сохранения рода — физиологию, психологию и педагогику; для выполнения общественных обязанностей — историю общества, которую Г. Спенсер называет описательной социологией; для досуга нужно изучать искусства — литературу, музыку, живопись, которые формируют эстетическую культуру.

Современная программа для общеобразовательной школы пополняется предметами, ориентированными на самосохранение, например, такими как ОБЖ, «природоведение», «экология», но этого сегодня недостаточно для решения проблемы здоровьесбережения подрастающего поколения. В эпоху, когда продукты питания значительно сокращают жизнь человека, а искусство расстраивает психику, как никогда актуальна ориентация

По мнению философа, привилегией должны пользоваться научные истины, верные всегда и во всех случаях, — законы физики и химии.

на спенсеровские цели образования, то есть самосохранение: «Если кто-нибудь сомневается в важности знакомства с основами физиологии как условием полной жизни, пусть тот поищет... здоровых мужчин и женщин в среднем и преклонном возрасте. Мелкие повреждения, накапливаясь, постепенно подтачивают организм и ломают его задолго до срока... Так как крепкое здоровье и сопровождающее его веселое настроение духа заключают в себе больше элементов счастья, чем все другое, то отсюда следует, что наука, преподающая нам, как сохранить их, занимает первое место среди других знаний» [10, с. 25]. «Для полной жизни, — предостерегал ученый, — необходимо... избегать нарушений в отправлениях и медленного уничтожения жизни, являющихся следствием неразумных привычек» [там же, с. 23]. В связи с этим уместно вспомнить совет Ж. Ж. Руссо, оказавшего большое влияние на взгляды Г. Спенсера, связанные с воспитанием: «Единственной привычке нужно дать возможность развиться в ребенке: это — не усваивать никаких привычек... Подготавляйте исподволь царство свободы и умение пользоваться своими силами, предоставляя телу привычки естественные, давая ему возможность быть всегда господином самого себя и во всем поступать по своей воле, как только будет иметь ее» [8, с. 58—59]. Но так глубоко невежество в познании законов жизни, что люди даже не сознают, что ощущения — их естественные и верные руководители» [10, с. 23].

С точки зрения ученого, огромную роль в выращивании здорового потомства играет пища. «Лишая ребенка лучшей пищи, мы наносим тем самым ущерб или его росту, или же физической и умственной деятельности. Физиологам известен тот факт, что удовольствие, доставляемое любимой пищей, является в то же время

От того, насколько правильно и качественно организовано питание школьников, зависит качество их учебы.

нервным стимулом, который, усиливая деятельность сердца и с большей силой прогоняя кровь, способствует... пищеварению» [там же, с. 157]. Г. Спенсер высказывает убеждение, что хорошее пищеварение, сильный пульс и веселое настроение заключают в себе элементы счастья, а плохое здоровье «набрасывает тень на самые блестящие проекты, тогда как живость характера и крепкое здоровье скрашивают даже несчастье».

Доказано, что рациональное питание, соответствующее возрастным физиологическим потребностям, является одним из важнейших факторов формирования здоровья детей, так как фундамент здоровья человека закладывается в детском возрасте, следовательно, в детском возрасте отношение к правильному питанию особенно важно, и питание детей в школе — не только личное, но и общественное дело. От того, насколько правильно и качественно организовано питание школьников, зависит качество их учебы. Сегодня отношения, связанные с обеспечением качества и безопасности школьного питания, регулируют федеральные, региональные и муниципальные нормативные правовые документы.

Кроме того, существуют региональные и муниципальные документы об организации питания детей в образовательных учреждениях, но нужно учесть, что основное питание дети получают в семьях. Сегодня СМИ ведет работу по распространению опыта здорового питания, но этих мер пока недостаточно. Объем данной статьи не позволяет широко осветить проблему питания современного школьника*.

Г. Спенсер писал, что в процессе обучения знания должны не преподноситься детям в готовом виде, а добываться ими. Современные программы обу-

* С факторами, представляющим угрозу здоровью школьников в области питания, можно познакомиться по следующим ссылкам: http://analiz_ugroz_zdorovyu.doc; http://analiz_ugroz_zdorovyu.pptx.

чения широко популяризируют проектные технологии, деятельностный подход к обучению, стараясь ввести их уже в начальных классах, преобразовывая «знаниевую» школу в «способностную». Результаты нам только предстоит увидеть с внедрением новых образовательных стандартов. Задачи данной публикации не позволяют провести более глубокий анализ этой проблемы, более подробно о результативности проектной методики можно ознакомиться на предложенных сайтах*. Продолжая развивать свою мысль, Г. Спенсер писал, что процесс приобщения детей к знаниям должен быть приятным, учитывающим их возрастные особенности, должен быть приспособленным к их взглядам и не вредящим здоровью.

Философ выступает против преждевременного детского умственного развития, призывая организовывать учебный процесс таким образом, чтобы не допускать переутомления учащихся и утверждает, «что избыток плохо усвоенных сведений обременяет ум и стесняет его, а насилиственное развитие ума в детском возрасте ведет к физическому ослаблению, к отупению или даже преждевременной смерти... Та же истина оправдывается и по отношению к юношескому возрасту» [10, с. 172]. Спенсер отстаивает умеренные умственные нагрузки: «Ум, как и тело, не может усвоить свыше известной меры, и если вы станете набивать его фактами столь поспешно, что он не в состоянии будет их усвоить, он вскоре станет отбрасывать их прочь. Вместо того, чтобы пойти в дело, факты эти улетучатся из памяти по прошествии экзаменов...» [там же, с. 177].

Практика работы школы и развитие педагогической науки в нашей стране показывают, что изучение учебной нагрузки школьников становится особенно

актуальным в процессе перехода школы на новое содержание образования. Увеличение объема и возрастание сложности учебной информации при относительно неизменном учебном

плане школы включают проблему обоснования оптимальной общей и учебной нагрузки школьников в число наиболее важных педагогических проблем. Результаты теоретических исследований учебной нагрузки школьников нашли отражение в работах А. С. Чеснокова, Е. К. Страута и И. М. Курдюмовой (1984 г.)*.

Г. Спенсер был сторонником природообразного воспитания, о котором еще в V веке высказался Демокрит и основы которого позднее более полно разработали Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и А. Дистервег [3, с. 328]. Следуя за И. Г. Песталоцци, Г. Спенсер утверждал, что образование должно согласовываться с процессом умственной эволюции ребенка: «Воспитание должно быть повторением цивилизации в миниатюре». В образовании необходимо двигаться от простого к сложному, от конкретного к абстрактному, от эмпирического к рациональному. Следуя за Ж. Ж. Руссо, Г. Спенсер предлагает в основу воспитания положить метод естественных последствий: «Воспитательная система естественных воздействий менее портит характер, во-первых, потому, что на нее смотрят как на безусловную справедливость, и еще потому, что она личное вмешательство родителей заменяет безличным вмешательством природы». Метод естественных последствий, утверждает Г. Спенсер, позволит сформировать у ребенка рациональное понимание правильных и неправильных поступков посредством личного опыта про-

Г. Спенсер писал, что процесс приобщения детей к знаниям должен быть приятным, учитывающим их возрастные особенности, должен быть приспособленным к их взглядам и не вредящим здоровью.

* school1chalt.edusite.ru; knowledge.allbest.ru; uchkopilka.ru; kunitcyna.ucoz.ru; sterlitamakmus.ucoz.com.

* См. на эту тему: biofile.ru/Человек>5832.html; medroad.ru>zdrorovie-detei/problemi...shkolnikov.html; Ozd.ru/sport_i...osnovy_dozirovaniya_fizicheskoy...

живания им хороших и дурных последствий. Кроме того, он поможет ребенку признать справедливость возмездия за дурные действия, а также устранит взаимное раздражение, установит более продуктивные отношения между наставниками и питомцами.

Третья область человеческой деятельности к которой, по словам Г. Спенсера, не ведется никакой подготовки, — это родительские обязанности. Анализируя педагогическую науку, и в частности школьную программу своего времени, философ замечает: «...я не нахожу никаких намеков на воспитание детей. Очевидно, это школьная программа какого-нибудь монастырского ордена... судьба молодого поколения бросается на произвол случая, неразумных привычек, импульса, прихоти» [10, с. 33].

А. А. Красновский, посвятивший в начале XX века свои научные исследования проблеме становления педагогики как науки, подчеркивал, что Г. Спенсер расценивал педагогику как практическую деятельность, искусство воспитания, базирующуюся на физиологии, психологии, а также на знании законов жизни [1].

Подготовка ребенка к полной жизни невозможна без подготовки его к выполнению житейских обязанностей. Семья появилась раньше, чем государство, и последнее существует лишь при условии

воспитания и образования детей. «Вот почему родительские обязанности требуют большего внимания, чем гражданские» [там же, с. 19].

Статистика последних лет показывает, что в целом в России более 21 млн семей, 13,8 млн из которых имеет одного ребенка, 5,9 — двух, 1,8 — трех и более. В то же время в 5,6 млн семей ребенка воспитывает мать-одиночка, в 0,6 млн — отец-одиночка (www.news.nnov.ru). Допустив доминирование в обществе антисемейной идеологии, так называемого «планирования семьи», человечество встало

на тропу своей неминуемой гибели — физической, исторической и духовной. На самом деле разрушение семьи — это результат, с одной стороны, секуляризации массового сознания и отхода от традиционных, в том числе религиозных, ценностей, с другой — последствие многолетней атаки на семью со стороны ее оппонентов. Мы наблюдаем падение престижа семьи как формы личной самореализации, что влечет за собой трагические последствия практически во всех сферах жизнедеятельности человека. При этом демографическая проблема зависит не столько от улучшения экономических условий, сколько от скорейшего духовно-нравственного исцеления семьи*.

Г. Спенсер подчеркивал, что от умения обращаться с потомством зависит жизнь этих потомков, их моральное благополучие, «а между тем никаких указаний относительно обращения с потомством не дается тем, кто со временем возьмет на себя родительские обязанности» [10, с. 35]. Врач не возьмется за выполнение хирургической операции, предварительно не изучив анатомию, рассуждает ученый, а почему родители приступают к воспитанию детей, даже не уяснив предварительно физических, нравственных и умственных принципов, которыми они должны руководствоваться при воспитании ребенка. Промахи, допущенные в воспитании, впоследствии оказывают влияние на всю жизнь воспитанника, и чаще сами родители виноваты в страданиях, слабостях, угнетенном состоянии духа и несчастьях своих детей.

Г. Спенсер утверждал, что «особенно важно поставить дело воспитания таким образом, чтобы... делать учащихся физи-

Подготовка ребенка к полной жизни невозможна без подготовки его к выполнению житейских обязанностей.

* По материалам доклада «Деградация института семьи в контексте демографических перемен. Глобальная депопуляция как последствие ценностного кризиса (континентальный анализ)» на круглом столе «Семья: истоки и будущее цивилизаций», состоявшемся в рамках Мирового общественного форума «Диалог цивилизаций» (7—11 октября 2010 г., о. Родос, Греция).

чески способными к перенесению всяких невзгод и лишений». Вспомните, как благотворно действует на здоровье удовольствие, получаемое от перемены обстановки. Г. Спенсер считает большой ошибкой думать, «будто бы все равно, приятно или нет физическое упражнение, раз сумма его одинаковая... Счастье — самое совершенное из всех укрепляющих средств. ...Кровообращение ускоряется и облегчает всякие функции; здоровье, если оно есть, укрепляется, а если его нет, восстанавливается. В этом превосходство игр перед гимнастикой» [10, с. 67]. «Полнейшее пренебрежение к физическому благосостоянию, — продолжает Г. Спенсер, — в ...погоне за развитием ума, продолжительное упражнение мозга и отсутствие упражнения тела ведут не только к функциональному расстройству, но и физическому уродству» [там же, с. 171].

Г. Спенсер уделяет большое внимание и особому воспитанию девочек: «Мамаши, заботясь о том, чтобы сделать своих дочерей привлекательными, вряд ли могли придумать для них что-либо гибельнее принесения тела в жертву духу... Мужчины мало гонятся за женской ученостью; их гораздо больше привлекают в женщине физическая красота, доброта и здравый смысл. Живость и веселое настроение, которые бывают при пышном здоровье, ...способствуют привязанности. Если кому-нибудь покажется такое мнение унизительным... то, значит, они сомневаются в мировом порядке. В отношении потомства развитый ум, опирающийся на плохие физические свойства, имеет мало значения, так как в этом случае потомство вымрет через одно или через два поколения» [там же, с. 180].

Жизнь современной женщины устроена таким образом, что все интересы, увлечения и стремления направлены на внешние проявления, например, на достижение физической привлекательности и успешной карьеры, что делается в основном за счет потери женственности и

принятия мужского стиля поведения, а это — результат воспитания и общего уровня культуры общества. Для того чтобы женщина чувствовала себя счастливой личностью в зрелом возрасте, сегодня не достаточно быть только матерью или женой и уж тем более бизнес-леди, важно осознать сущность женственности и обрести индивидуальную женственность, которая заключается в адекватной самооцен-

Нравственное воспитание должно быть направлено на формирование внутренней дисциплины, развитие характера.

ке, в чувстве своей особенности, уникальности, нужности. Уверенная в себе гармоничная женщина возбуждает желание жить [13].

Г. Спенсера весьма заботило моральное воспитание потомства. Отмечая неподготовленность поколения молодых матерей к такой миссии, он объяснял это недостатками школьного образования, «где память девочки обременялась всякими словами, именами, числами, а мыслительные способности не упражнялись ни капли. Ей ни слова не было сказано относительно того, как обращаться с пробуждающейся душой ребенка» [10, с. 35]. Мыслитель был убежден, что для правильного воспитания необходимы знания по психологии и основам физиологии. Нравственное воспитание должно быть направлено на формирование внутренней дисциплины, развитие характера. Он утверждал, что долг воспитателя — «создать личность, которая бы управляла собой, а не личность, которой бы управляли другие». «Дети, к которым относятся без симпатии, — сами не проявляют ее, но если с ними обращаться с должным сочувствием, то это развивает в них те же чувства. В семье, как и в государстве, суровый деспотизм порождает большинство преступлений, которые ему же приходится обуздывать, тогда как либеральное правление устраниет причины разногласий и повышает моральный климат, что впоследствии ведет к уменьшению наклонности к проступкам» [там же, с. 134].

По мысли Г. Спенсера, обязанность, идущая вслед за овладением обязанностями родительскими, — гражданская. Учебным предметом, приобщающим ребенка к этой обязанности, является история, которая излагает такие факты, которые помогают уяснить, как произошла и развилась та или иная нация, какие использовались методы, принципы ее организации.

Актуальна также идея Г. Спенсера, ориентирующая обучающихся на постоянное самообразование. Когда приобретение знаний сопровождается удовольствием, тогда склонность продолжать самообразование происходит без надзора и напоминания. Кому знания сообщались в природосообразной форме, в надлежащее время, кто припомнит заключающиеся в них факты не только потому, что они интересны сами по себе, но и потому, что процесс обучения составил ряд приятных успехов, тот всю жизнь будет продолжать самообразование, начатое в юности.

Хотя развлечения и удовольствия в иерархии ценностей Г. Спенсера поставлены на последнее место, автор не уменьшает значения эстетического воспитания, так как «без живописи, музыки, скульптуры, поэзии... жизнь потеряла бы половину своей прелести» [там же, с. 44]. Мыслитель рассматривал эстетическую культуру в качестве фундамента человеческого счастья, когда поступки совершаются человеком искренне, от души, а не вследствие расчета.

Когда приобретение знаний сопровождается удовольствием, тогда склонность продолжать самообразование происходит без надзора и напоминания.

В программах современного российского образования эстетическое воспитание в школе сведено к минимуму. Мини-

мум учебного времени отведен на «литературу», «изобразительное искусство», «музыку». При общем падении культурного уровня населения, количество родителей, желающих (или имеющих средства) предоставить детям возможность развития художественных способностей в организациях дополнительного образования, также сведено к минимуму.

Проблему контроля знаний в 80-х годах XIX века Г. Спенсер затронул в письме к Генри Акланду, высказав свою точку зрения по поводу университетской экзаменационной процедуры, отметив, что более важным является установление не количества знаний, которое человек приобрел в процессе учебы, а умение пользоваться приоритетными знаниями. В этих целях для каждого экзамена должен быть составлен ряд вопросов, которые помогали бы выявить способности испытуемого к оригинальному мышлению. Ответы на экзаменационные вопросы учащиеся не должны получать из прочитанных книг, они должны быть найдены ими путем размышления над приобретенными знаниями. Экзамен в этом случае будет направлен в большей мере на выявление способностей, а не на проверку приобретенных знаний.

Основная мысль Г. Спенсера, актуальная в условиях кризиса современного образования и стоящая перед всеми педагогами, работающими в рамках гуманистической парадигмы, — это обучение детей умению жить, поскольку сама жизнь есть искусство самое важное и в то же время самое сложное для человека. Его объектом является не та или иная специализированная деятельность, а сама жизнедеятельность, то есть процесс развертывания и осуществления всех потенций человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Красновский, А. А. Педагогика как наука: (К истории вопроса) / А. А. Красновский. — Казань, 1913.

2. *Лившиц, М.* Поэтическая справедливость: Идея эстетического воспитания в истории общественной мысли / М. Лившиц. — [Б. м.], 1993.
3. *Медынский, Е. Н.* Принцип природосообразности воспитания в истории педагогики / Е. Н. Медынский // Сочинения : в 2 т. — Т. 1. — М., 1977.
4. *Новиков, А. М.* Что такое элитарное образование? / А. М. Новиков // Развитие отечественного образования. Полемические размышления. — М. : Эгвесь, 2005. — С. 96—105.
5. О мерах по профилактике заболеваний, связанных с дефицитом йода : постановление Правительства РФ от 04.09.2012 г. № 882.
6. О формировании культуры здорового питания обучающихся, воспитанников : письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.04.2012 г. № 06-731.
7. Об утверждении методических рекомендаций по организации питания обучающихся и воспитанников образовательных учреждений : приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ и Министерства образования и науки РФ от 11.03.2012 г. № 213/178.
8. *Руссо, Ж. Ж.* Эмиль, или О воспитании / Ж. Ж. Руссо // Педагогические сочинения : в 2 т. — Т. 1. — М., 1981.
9. Санитарно-эпидемиологические требования к организации питания обучающихся в общеобразовательных учреждениях, учреждениях начального и среднего профессионального образования / утв. постановлением главного государственного санитарного врача РФ от 23.07.2008 г. № 45.
10. *Спенсер, Г.* Воспитание умственное, нравственное и физическое / Г. Спенсер ; пер. с англ. М. А. Лазаревой. — М. : Изд-во УРАО, 2002. — 288 с.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.
12. Федеральный закон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 г. № 323-ФЗ.
13. http://www.swoyasreda.ru/p/blog-page_4141.html.

Газета «Сюжет» приглашает к сотрудничеству

Областная газета для старшеклассников «Сюжет» Нижегородского института развития образования объединяет учащихся со всей Нижегородской области, которые хотят стать журналистами.

Газета «Сюжет» — Содружество юных журналистов — была создана в 1996 году. Целевая аудитория газеты — подростки 13—16 лет. Газета выходит два раза в месяц при непосредственном участии юных корреспондентов, которые являются ее основными авторами. Темы, которые в ней затрагиваются, самые разнообразные: спорт и мода, проблемы в семье и школе, кино и музыка, дружба, любовь и многие другие.

Во время учебного года ребята посещают Школу юного журналиста: это еженедельные двухчасовые теоретические занятия по основам журналистики. Практические занятия проходят на областных, городских и районных мероприятиях, а также на фестивалях, конкурсах, акциях, выставках, концертах и т. д.

Учащиеся областных районов также являются активными корреспондентами газеты, которые рассказывают обо всем интересном, что случилось в их городе или районном поселке.

Для юных писателей и поэтов в газете существует литературная страничка.

Свои материалы и предложения присылайте на электронный адрес редакции: suzhet1996@yandex.ru.

Требования к статьям размещены на сайте Нижегородского института развития образования www.niro.pnov.ru в разделе *Периодические издания*, в подразделе *Газета «Сюжет»*. Дополнительную информацию можно получить по телефону 8 (831) 417-54-07.



INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Universities in the creative economy: problems, calls, effects (*I. V. Abankina*, the candidate of economic sciences, the director of Institute of the development of education HSE, Moscow)

New configuration of resources of higher education institutions of the Central federal district of Russia (*E. A. Nikolayenko*, the research associate of the Center of applied economic researches and development of Institute of a development of education HSE, Moscow)

Key directions of the development of humanitarian examination of innovative activity (*A. O. Kravtsov*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of management of education, RGPU of A. I. Herzen, St. Petersburg)

Informal education as a branch of pedagogical science and practice (*V. A. Gorsky*, the doctor of pedagogical sciences, professor, the head of the department of informal formation of GNIU «The Institute of the Content and Training Methods» of Russian Academy of Education, Moscow)

The formation of student's competences which are demanded at a labor market: the problem analysis (*M. A. Golovchin*, the candidate of economic sciences, the research associate of the Institute of social and economic development of territories of the Russian Academy of Sciences, Moscow)

Innovative educational technology of cluster educational interaction (*N. V. Shisharina*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of pedagogics FGBOU VPO «The East Siberian State Academy of Education», Irkutsk)

The research training in physics as an integration factor in school higher education institutional system (*O. V. Lebedeva*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of crystallography and experimental physics of NNGU of N. I. Lobachevsky, N. Novgorod; *K. A. Markov*, the candidate of physical and

mathematical sciences, the associate professor, the dean of physical faculty of NNGU of N. I. Lobachevsky, N. Novgorod)

The maintenance of the course «Physics in Design» in terms of the competence-based approach (*A. A. Tolsteneva*, the doctor of pedagogical sciences, the professor, managing chair of the general engineering preparation of NGPU of K. Minin, N. Novgorod)

The technology of updating the reader's imagination at literature lessons at school (*L. I. Konovalova*, the doctor of pedagogical sciences, professor of chair of philological education and intersubject integration of the Leningrad regional institute of the development of education, St. Petersburg)

The psychodidactics of primary education as the innovative direction of vocational training of elementary school teachers (*N. N. Demeneva*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of psychology and pedagogics of preschool and primary education of NGPU of K. Minin, N. Novgorod)

The designing of communicative lines in the course of distance learning (*N. I. Gorodetskaya*, the candidate of pedagogical sciences, the head of the center of distance learning of the NIRO, N. Novgorod)

Practice of electronic training of children with limited opportunities of health by means of remote technologies (*A. N. Nemova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, the methodologist of the Nizhny Novgorod resource center of remote education of children, N. Novgorod)

The personality of a modern person in the students representations (*E. Yu. Korzhova*, the doctor of psychological sciences, the professor, managing chair of psychology of the person of RGPU of A. I. Herzen, St. Petersburg)

Valuable and motivational characteristics as components of innovative

potential of the personality (*O. V. Rudykhina*, the candidate of psychological sciences, the deputy manager of chair of psychology of the person on informatization RGPU of A. I. Herzen, St. Petersburg)

The additional professional education of teachers in terms of economy and society modernization (*O. V. Tulupova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of pedagogics and andragogics of the NIRO, N. Novgorod)

Theoretical bases of routes of informal education for uneven-age communities (*M. S. Yakushkina*, the doctor of pedagogical sciences, the head of the laboratory of the theory of forming the uniform of the educational space of the CIS of FGNU «Institute of pedagogical education and the education for grownups», St. Petersburg)

The culturological approach in the context of innovative processes in education (*V. V. Nikolina*, the doctor of pedagogical sciences, professor, the vice rector for social and educational activity and network cooperation of NGPU of K. Minin; *E. L. Rodionova*, the candidate of pedagogical sciences, deputy minister of formation of the Nizhny Novgorod Region)

Innovations of education and tradition of culture: common ground (*I. V. Gerasimova*, the candidate of philology, the chief of the research department of the NIRO, N. Novgorod)

The content of modern historical education at realization of culturological approach in training (*S. V. Panov*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of historical and cultural heritage of Belarus of Republican Institute of the Higher School Public Educational Institution, Minsk)

Educational universum of the city: pedagogical aspects of philosophical urbanistics (*V. P. Solomin*, the doctor of pedagogical sciences, professor, the rector of RGPU of A. I. Herzen, St. Petersburg; *L. N. Letyagin*, the candidate of philology, the dean of faculty of philosophy of the

person of RGPU of A. I. Herzen, St. Petersburg; *D. Yu. Ignatyev*, the candidate of philosophical sciences, the associate professor of an esthetics and ethics of RGPU of A. I. Herzen, St. Petersburg)

Valuable aspects of a special course on children's literature «The adventure book and its versions» (*M. A. Maslova*, the candidate of philology, the associate professor of chair of classical and modern literature of NGPU of K. Minin, N. Novgorod)

Perspective directions of the prevention of minors's crime (*O. D. Kalashnikov*, the candidate of jurisprudence, the associate professor of chair of criminology of the Nizhny Novgorod academy Ministry of Internal Affairs of Russia; *E. L. Shaposhnikov*, the candidate of jurisprudence, associate professor of chair of criminology of the Nizhny Novgorod academy Ministry of Internal Affairs of Russia)

Spiritual and moral development and education of primary pupils: technological effectiveness of realization of extracurricular activities (*N. Yu. Yashina*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of primary education of the NIRO, N. Novgorod)

The peculiarities of the lesson directed on forming the design competence of pupils (*V. Ya. Barmina*, the graduate student of the NIRO, the senior teacher of chair of the theory and technique of training of technology and the economy of the NIRO, N. Novgorod; *O. V. Pleteneva*, the candidate of sociological sciences, the head of the laboratory of scientific and methodical ensuring the design differentiated training of the NIRO, N. Novgorod)

Method of cases: principles, requirements, drawing up stages (*M. I. Klyueva*, the graduate student of the LUNN of N. A. Dobrolubov, the teacher of chair of foreign languages of the HSE, N. Novgorod)

The reflection organization in the network project (*S. Yu. Stepanova*, the graduate student of the NIRO, the senior teacher of chair of the NIRO information

technologies, N. Novgorod; *E. I. Gvozdikova*, the teacher of russian and literature «High Comprehensive School № 97 with the full day of children staying», Izhevsk)

Humanistic basis of training of cross-cultural communication in the modern world (*E. D. Klyueva*, the graduate student of the LUNN of N. A. Dobrolubov, N. Novgorod)

The model of the organization of extracurricular activities on development of the engineering thinking of pupils (*N. G. Ivanov*, the graduate student of MGTU of N. E. Bauman (The Kaluga branch), the head of group — the leading design engineer of JSC Tayfun Scientific and Production Enterprise, Kaluga; *I. V. Ivanova*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of chair of social pedagogics and the work organization with youth of KGU of K. E. Tsiolkovsky, the manager of chair of humanitarian and natural-science

disciplines of VPO «Institute of Management, Business and Technologies», Kaluga)

Some features of work of the local business press (on the example of economic newspapers of the 1970—1980th years) (*A. A. Panchenko*, the graduate student of the Moscow State university of M. V. Lomonosov, Moscow)

The increasing of the professional skill of teachers in terms of the network model of methodical work (*A. I. Romashkina*, the graduate student FGAOU APKIPPRO, the assistant manager on educational and methodical work of The Center of Development of the Child — Kindergarten № 13 Olenenok Municipal Pre-school Educational Institution, Moscow)

Gerbert Spencer's pedagogical ideas (*E. P. Ryabchikova*, the candidate of philosophy science, the associate professor of literature and cultural science of the NIRO, N. Novgorod)

Оригинал-макет подписан в печать 27.06.2014. Формат 84×108 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 21,42.
Тираж 400 экз. Заказ 2180.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.
Распространяется по подписке.
Дата выхода в свет 02.07.2014



Для заметок