

Министерство образования и науки Российской Федерации
Российская академия образования
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
ФБГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Коллективная монография

Выпуск 9

CONCEPTS AND TERMS IN PEDAGOGY AND EDUCATION

Collective monograph

Number 9

Екатеринбург 2016

УДК 37.0
ББК Ч30/49
П56

Ответственные редакторы:
д-р хим. наук, академик РАО *Е.В. Ткаченко*,
д-р пед. наук, профессор *М.А. Галагузова*

Редакционная коллегия:
А.А. Симонова, С.В. Иванова, С.А. Новоселов, Е.И. Артамонова,
Н.М. Назарова, Л.В. Мардахаев, Г.Н. Штинова (ответственный секретарь)

Рецензенты
д-р пед. наук, профессор, академик РАО *В.П. Борисенков*,
д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО *В.М. Полонский*,
д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО *М.А. Лукацкий*,
д-р пед. наук, профессор *Р.С. Бозиев*

П56 **Понятийный** аппарат педагогики и образования [Текст] : коллективная монография / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова ; Уральский государственный педагогический университет. – Вып. 9. – Екатеринбург, 2016. – 484 с.

ISBN 978-5-7186-0802-1

Девятый выпуск монографического сборника научных трудов посвящен понятийно-терминологическим проблемам, обусловленным инновационными процессами в отечественном образовании, развитие которых выходит на качественно новый уровень. Тематика выпуска определяется необходимостью коллективного обсуждения и глубокого научного осмысления как самой категории «инновация», так и множества связанных с ней и обусловленных инновациями понятий и явлений, с выявлением концептуально-теоретических и методологических оснований инновационного развития образования, которые позволят упорядочить и целенаправить инновационные процессы, обосновать стратегически значимые ориентиры структурных инновационных преобразований образовательной системы и инновационной деятельности разных коллективных и индивидуальных субъектов образования.

УДК 37.0
ББК Ч30/49

ISBN 978-5-7186-0802-1

- © Уральский государственный педагогический университет, 2016
- © Институт стратегии развития образования РАО, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	11
МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ	32
Коршунова Н.Л. Понятие инновации в социально-гуманитарном и педагогическом познании	32
Цветкова И.В. Понятия «новация», «новаторство», «инновация» ...	43
Галагузова М.А. Эволюция понятийной системы педагогики (XX – Штинова Г.Н. начало XXI вв.): ретроспектива и перспектива	46
Вербицкий А.А. Проблемы адекватности понятийного аппарата современного образования	54
Иванова С.В. О толковании актуальных понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда»	65
Богуславский М.В. Методология историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании	71
Найденова Н.Н. Измерение инноваций: проблема определения критериев	83
Тагунова И.А. Технонаучный подход в зарубежных теориях обучения	91
Ветошкин С.А. Исторические и теоретические аспекты понятийного аппарата социоигрового подхода в педагогике	99
Власова Ю.А. Эволюция понятия «креативность»: философский и психолого-педагогический аспекты	110
Рындак В.Г. Эволюция понятия «креативность»: философский и психолого-педагогический аспекты	110
Щекина С.С. Логико-методические аспекты изучения понятийно-терминологической системы педагогики	121
Аверкиева Г.В. Логико-методические аспекты изучения понятийно-терминологической системы педагогики	121

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА	136
Симонова А.А. Биктуганов Ю.И.	Региональная инновационная инфраструктура как новый этап в формировании региональной инновационной образовательной системы 136
Воровщиков С.Г.	Концепция метапредметного образования 153
Новоселов С.А.	Подготовка школьников к будущей инновационной деятельности в сфере техники и технологий 165
Усольцев А.П.	Формирование инженерного и инновационного мышления школьников 174
Воронина Л.В.	Инновации в содержании дошкольного математического образования 182
Шишарина Н.В. Ромм Т.А.	Инновации в воспитании: понятийно- терминологические сюжеты 191
Литвак Р.А.	Инновация социокультурного развития личности в условиях дополнительного образования 206
Яковлев Е.В. Яковлева Н.О.	Инновационные виды педагогического сопровождения 224
Пряжникова Е.Ю. Острик А.А.	Уточнение понятия «дистанционное психологическое сопровождение педагогического взаимодействия» для использования в когнитивных технологиях 231
Харисова Л.А.	Инновационная активность образовательных организаций как педагогическая категория 242
Шукаева Т.М.	Проблема восприимчивости общеобразовательных учреждений к новшествам и факторы ее определяющие 252
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	262
Ломакина Т.Ю.	Необходимость инновационной деятельности в системе профессионального образования 262

Ткаченко Е.В. Штейнберг В.Э.	Инновационные тенденции развития профессионального образования 273
Габитова Э.М. Вахидова Л.В. Штейнберг В.Э.	Инновационный подход в согласовании профессионального образования, производственного кластера и работодателя 280
Гайнесев Э.Р.	Дуальное творческо-педагогическое взаимодействие как инновационное направление в подготовке современного рабочего 289
Иванов О.Б.	Инновационная система непрерывного корпоративного обучения кадров 297
Артамонова Е.И.	Формирование инновационной компетентности будущего учителя 303
Магауова А.С.	Профессиональная подготовка будущего учителя к инновационной деятельности 322
Гребенкина Л.К.	Интерактивный подход к формированию профессиональной компетентности будущего педагога в вузе 330
Еремкина О.В.	Диагностическое сопровождение профессионально личностного развития будущего специалиста на основе самопознания 337
Минюрова С.А. Леоненко Н.О.	Педагогическая интернатура как инновационная форма практической подготовки учителя 344
Арташкина Т.А.	Учебно-методические комплексы: история внедрения в учебный процесс, основные проблемы их разработки и использования 352
Дегтерев В.А. Ларионова И.А.	Самостоятельная работа студента как обязательный компонент освоения основной образовательной программы 365
Исакова Т.Б.	Инновационные технологии организации самостоятельной работы студентов в дистанционном обучении 374

Дьяконов Б.П.	Геймификация: новое понятие и явление в непрерывном профессиональном образовании	380
Сломчинский А.Г. Таушканова Е.А.	Предметно-языковое интегрированное обучение иностранному языку в техническом вузе	387
Нохрина Н.Н.	Таксономия диагностики сформированности профессиональных компетенций	396
Ахметжанова Г.В. Богданова А.В.	Особенности диагностики качества образования на основе мультиагентных связей	404
СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА		412
Мардахасв Л.В.	Становление социальной педагогики и ее понятийного аппарата	412
Дорохова Т.С.	Ментальный подход как инновационная категория методологии социальной педагогики	424
Галагузова Ю.Н. Лужков Ю.В.	Добровольческая деятельность как инновационная технология реабилитации подростков девиантного поведения	435
Ахметова Д. З. Челнокова Т. А.	Понятийный аппарат инклюзивного образования как инновационного явления в образовательном пространстве России	449
Филатова И.А. Назарова Н.М.	Системно-конструктивистский подход как методологическое основание исследования деонтологической подготовки дефектологов	460
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		469

Gabitova E.M. Vahidova L.V. Shteinberg V.E.	Innovative approach to coordination of vocational training, industrial cluster and the employer	280
Gayneev E.R.	The dual creative and pedagogical interaction as an innovative direction in the training of modern workers	289
Ivanov O.B.	Innovative system of continuous corporate training of the staff	297
Artamonova E.I.	Development of innovative competence of future teachers	303
Magauova A.S.	The Professional training of the future teacher for innovative activity	322
Grebyonkina L.K.	An interactive approach to development of professional competence of the future teacher in higher education institutes	330
Yeremkina O.V.	Diagnostic support of professional personal development of future specialist on the basis of self-actualization an innovative form of teachers practical training	337
Minyurova S.A. Leonenko N.O.	Pedagogical internship as an innovative form of teachers practical training	344
Artashkina T.A.	Academic and methodological complexes: history of introduction into the educational process, the main problems of the development and use	352
Degtyarev V.A. Larionova I.A.	Individual work of students as a mandatory component of the basic educational program development	365
Isakova T.B.	Innovative technologies of the organization of students self-actualization in distance learning	374
Dyakonov V.P.	Gamification: a new concept and a phenomenon in continuous vocational education	380

Slomchinsky A.G.	Subject-language integrated foreign	
Taushkanova E.A.	languages teaching in technical university	387
Nokhrina N.N.	Diagnostics taxonomy of professional	
	competence development	396
Ahmetzhanova G.V.	Features of quality diagnostics of education	
Bogdanova A.V.	based on multi-agent relations	404
SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY		412
Mardakhaev L.V.	Social pedagogy development	
	and its conceptual framework	412
Dorokhova T.S.	Mental approach as an innovative category	
	of social pedagogy methodology	424
Galaguzova Yu.N.	Volunteering as an innovative technology	
Luzhukov Yu.V.	of teenagers with deviant behavior rehabilitation	435
Akhmetova D.Z.	Conceptual framework of inclusive education	
Chelnokova T.A.	as an innovative phenomenon	
	in the educational space of Russia	449
Filatova I.A.	Systemic-constructivist approach	
Nazarova N.M.	as a methodological basis of deontological	
	training of speech therapists research	460
LIST OF CONTRIBUTORS		477

ПРЕДИСЛОВИЕ

Инновационные процессы в отечественном образовании, получившие в период гуманистически и демократически ориентированных преобразований в стране бурное развитие, на сегодняшний день характеризуются целым рядом новых черт. Если уже к середине 1990-х годов как инновация воспринималось практически любое новшество в деятельности образовательных учреждений и управленческих структур, отдельных педагогов и педагогических коллективов, а поэтому складывалось общее впечатление, что развитие образования в стране имеет тотально инновационный характер, то сегодня слово «инновация» употребляется значительно реже и осторожнее, зато все чаще звучат слова «проект» и «программа».

Однако за этими словами нередко отчетливо проявляются действительно инновационные явления в развитии образования, его содержания, форм, технологий, определяющие перспективные направления развития образовательной сферы общества, закладывающие базу для подлинно качественных изменений, в полной мере отвечающих целям и потребностям инновационного развития государства. А инновационность как социальная технология, как стратегический ориентир общественного развития не только не утрачивает сегодня своего значения, но, напротив, становится ключевой, приоритетной тенденцией социально-экономических изменений, модернизации общества. Поэтому кажущееся «затухание» еще недавно такой бурной инновационной деятельности в отечественном образовании, по нашему мнению, есть лишь свидетельство того, что в развитии инновационных процессов обозначился новый этап.

Поскольку этот этап только начинается, пока еще сложно дать ему исчерпывающую характеристику. Однако с уверенностью можно говорить о том, что он связан с глубоким научным осмыслением как самой категории «инновация», так и множества связанных с ней и обусловленных инновациями понятий и явлений, с выявлением концептуально-теоретических и методологических оснований инновационного развития образования, которые позволят упорядочить и целенаправить инновационные процессы, обосновать стратегически значимые ориентиры структурных инновационных преобразований образовательной системы и инновационной деятельности разных коллективных и индивидуальных субъектов образования.

Именно эта проблематика, чрезвычайно важная с точки зрения и модернизации отечественного образования на современном этапе, и его стратегического развития, обусловила тематику очередного выпуска монографического сборника статей «Понятийный аппарат педагогики и образования». Его цель – не дать ответы на все вопросы, а, скорее, обозначить их, привлечь к ним внимание научно-педагогического сообщества для совместного обсуждения и исследования.

Настоящий выпуск традиционно включает четыре раздела.

Раздел «Методология педагогики» объединяет статьи, посвященные различным аспектам развития понятийного аппарата педагогики, имеющим методологическое значение с точки зрения упорядочения инновационных процессов в отечественном образовании.

Н.В. Коршунова в своей статье содержательно раскрывает шесть ключевых аспектов сложившихся в академическом сообществе представлений об инновациях, которые предлагает рассматривать в качестве рабочего инструмента для начала разговора о такой современной, сложной и интересной теме, как инновации в образовании и педагогической науке.

И.В. Цветкова на основе сравнительного анализа понятий «новация», «новаторство» и «инновация» показывает, что последнее понятие характеризует более сложные структурные взаимосвязи между элементами культуры, глубину их преобразования. Инновационное развитие, подчеркивает автор, – это не просто совокупность новых открытий и изобретений, а процесс распространения нового в условиях культуры, в которой инновации становятся особым видом ценностей, интегрированных в материальную и духовную культуру, в социальную жизнь.

В статье М.А. Галагузовой и Г.Н. Штиновой раскрывается специфика и противоречивость современного этапа в развитии понятийной системы отечественной педагогики с учетом ретроспективных и перспективных аспектов ее эволюции, а также взаимовлияния объективных и субъективных факторов, определяющих на сегодняшний день функционирование сферы образования и ее инновационное развитие.

А.А. Вербицкий рассматривает проблемы адекватности понятийного аппарата современного образования, возникающие в результате использования тех или иных инноваций. Методологически обоснованное определение содержания терминов, считает автор статьи, является совершенно необходимым условием компетентного решения задач и проблем, направленных на повышение качества образования и его инновационного развития.

С.В. Иванова эту проблему раскрывает на материале сопоставительного анализа понятий «образовательное пространство» и «образователь-

ная среда», которые стали широко употребительными в педагогической науке и образовательной практике, но до настоящего времени их толкования практически не включены в педагогические энциклопедии, профессиональные словари, нормативные акты и монографии, посвященные терминологии в педагогике. Автор показывает, что если при введении инновационных направлений, подходов использовать методологические основания, связанные с проработкой этих понятий, то проектирование современного образовательного процесса будет более эффективным.

Инновационное развитие образования актуализирует новую методологическую проблему оценки инноваций, которая с неизбежностью повлечет за собой появление новых понятий и терминов. Отдельным аспектам этой проблематики в сборнике посвящены две статьи. М.В. Богуславский дает методологическую характеристику историко-педагогической экспертизы, которая, по его мнению, играет особо значимую роль в определении научной новизны инноваций в образовании, поскольку только она способна дать научно достоверный ответ на вопрос, является ли данная новация новым словом в развитии образования или же просто воспроизводит уже имеющиеся в прошлом образцы. В статье Н.Н. Найденовой ставится проблема определения критериев измерения инноваций. Автор предлагает взять за основу разработки системы таких критериев обобщенные критерии классификации сравнительных исследований в образовании, разработанные ею в рамках педагогической компаративистики.

Ряд статей раздела посвящен новым инновационным подходам, расширяющим методологический инструментарий педагогики.

Так, И.А. Тагунова в своей статье показывает, что такая инновация в методологии социальных наук, как технонаучный подход, в зарубежной науке нашла свое отражение в разработках различных теорий обучения. Его активное применение в современной педагогике связано с рядом факторов, в частности, с активной позицией теорий обучения по отношению к каждому отдельному учащемуся, необходимостью педагогической науки отвечать на постоянно и быстро меняющиеся потребности и нужды учащихся и изменениями в структуре технологического знания самой педагогики.

Статья С.А. Ветошкина и Ю.А. Власовой посвящена уточнению и систематизации понятийного аппарата социогрового подхода, который активно развивается в рамках инновационной педагогики. Этот подход не только определяет методологию и теоретические основы креативного воспитания, являющегося сегодня одним из актуальных направлений инновационных поисков в отечественном образовании, но и решает задачи организации практической деятельности в данном направлении.

Методологические смыслы понятия «креативность» раскрываются в статье В.Г. Рындак. Автор прослеживает эволюцию этого понятия, которое в современной инновационной педагогике приобретает категориальное значение, поскольку креативное отношение человека к окружающей действительности и самому себе является силой, порождающей деятельность во всех ее особенных формах и проявлениях, приносящих в бытие и знание новый результат.

Статья С.С. Шекиной и Г.В. Аверкиевой, завершающая раздел, раскрывает логико-методические аспекты изучения понятийно-терминологической системы педагогики, значимые с точки зрения обучения будущих педагогов работе с понятиями в процессе вузовской подготовки. Привлечение внимания преподавателей высшей школы к этим аспектам обучения создаст предпосылки для повышения методологической культуры педагогов и, как следствие, преодоления стохастических тенденций как в инновационном развитии педагогики и образования, так и в совершенствовании понятийной системы этой области знаний и социально значимой деятельности.

В раздел «Общая педагогика» вошли статьи, раскрывающие различные проблемы инновационного развития системы общего образования в условиях действия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012) и Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ОО).

Новый Федеральный закон, регулирующий общественные отношения, возникающие в сфере российского образования, на современном этапе его развития, в частности, заложил основы нормативной базы для упорядочения и систематизации инновационной деятельности в образовательном пространстве страны. Одним из центральных понятий, выражающих сущность нового подхода к ее организации, является понятие «региональная инновационная инфраструктура», которое пока еще остается содержательно неопределенным. Раскрывая опыт создания такой инфраструктуры в Свердловской области, А.А. Симонова и Ю.И. Биктуганов дают объемное содержательное представление об этой новой реалии отечественной системы образования, а также показывают перспективы ее трансформации в региональную инновационную образовательную систему, в полной мере отвечающую потребностям формирования в нашей стране высокоразвитого инновационного общества.

С.Г. Воровщиков в своей статье представляет авторскую концепцию метапредметного образования, которое с введением ФГОС ОО стало приобретать категориальный статус, содержательно выражая важнейшую нормативно закреплённую инновационную составляющую общего обра-

зования. Как подчеркивает автор, несмотря на очевидный факт, что практические успехи и проблемы реализации метапредметного образования в школе во многом обусловлены самим фактом наличия его теоретической концепции и степенью ее разработанности, в настоящее время его целостная теоретическая концепция отсутствует.

Важным направлением модернизации системы общего образования России является подготовка подрастающего поколения к творческой самореализации в формирующейся инновационной экономике. В рамках этой проблематики С.А. Новоселов раскрывает содержание понятия «учебно-инновационная деятельность», определяемое им на основе интеграции понятий «инновационная деятельность» и «учебно-творческая деятельность». Данное понятие положено в основу структурно-функциональной модели подготовки учащихся школ к будущей инновационной деятельности в сфере техники и технологий посредством системного преобразования их учебно-инновационной деятельности в объективную инновационную деятельность. Предложенная автором модель сама является инновационной в сфере современного образования.

А.П. Усольцев раскрывает эту же проблематику через понятие «инженерное мышление», актуализация которого обусловлена необходимостью подготовки молодежи, начиная уже со школьного возраста, к инновационной деятельности в сфере высокотехнологичных производств, испытывающих сегодня острую потребность в высококвалифицированных инновационно мыслящих инженерных кадрах. Инженерное мышление автор рассматривает как частный случай инновационного мышления, выделяя базисные характеристики этих понятий, их общие и отличительные признаки, которые выступают основой системы формирования инженерного мышления школьников путем создания в учебном учреждении специально организованной среды, позволяющей достигать этой цели средствами всех учебных предметов и дополнительного образования.

Статья Л.В. Ворониной посвящена такой инновационной составляющей дошкольного математического образования, как формирование алгоритмических умений, которые в современном высокотехнологичном мире являются одним из важнейших компонентов математической культуры личности.

Особую актуальность в нынешней социокультурной ситуации в России приобретают проблемы воспитания детей и молодежи, решение которых требует применения новых инновационных педагогических подходов, адекватных современным реалиям. В этом контексте Н.В. Шишарина и Т.А. Ромм раскрывают сущность категории «инновации в воспитании»,

характеризуя этот феномен в разных возможных проекциях с целью способствовать более предметному представлению о назначении, смысле, востребованности инноваций в современном меняющемся пространстве воспитания. В статье Р.А. Литвак в качестве одного из таких инновационных направлений в воспитании рассматривается социокультурное развитие личности ребенка, осуществляемое в условиях дополнительного образования, развитие которого на сегодняшний день само характеризуется активными процессами инновационного обновления.

Инновационные изменения в сфере общего образования с неизбежностью предъявляют новые требования к профессиональной деятельности педагогов, ставят их перед необходимостью расширения инновационных форм работы, изменения способов взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, выполнения функций, не свойственных канонам традиционной педагогической деятельности. Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева в своей статье рассматривают эту проблему через понятие «педагогическое сопровождение», отражающее такие инновационные виды взаимодействия педагога со всеми участниками образовательного процесса, как тьюторство, модерация, супервизия, раскрывая их значительный потенциал для реализации в практике школьного образования.

В соответствии с ФГОС ОО и законом «Об образовании в РФ» (2012) необходимым элементом системы управления образовательным процессом школы является также психологическое сопровождение обучающихся в образовательной среде, требующее в нынешних условиях существенной модернизации и оптимизации. Е.Ю. Пряжникова и А.А. Острик предлагают решение этой проблемы через комплексное внедрение информационных и когнитивных технологий в качестве инновационного подхода, сущность которого выражается понятием «дистанционное психологическое сопровождение педагогического взаимодействия».

Вместе с тем практика отечественного образования показывает, что эффективность его инновационного обновления во многом зависит от активности участия в ней педагогов, которые в основной своей массе, напротив, демонстрируют низкую инновационную активность. В рамках этой проблематики Л.А. Харисова, раскрывая содержание категории «инновационная активность» с позиции педагогического осмысления, выявляет ее значимые характеристики и факторы, оказывающие на нее наиболее существенное влияние. Одним из таких факторов, по мнению исследователей, является восприимчивость общеобразовательных учреждений к новшествам, которая стала предметом специального исследования Т.М. Шукаевой, выделившей в своей статье факторы, определяющие ее

уровень, а также этапы восприятия новшеств общеобразовательными учреждениями и проблемы, возникающие при их реализации.

Статьи, вошедшие в раздел «Профессиональная педагогика», представляют наиболее актуальные проблемы современного этапа развития профессионального образования, эффективное разрешение которых невозможно без применения инновационных подходов и технологий, что с неизбежностью ведет к развитию понятийной системы педагогики.

Т.Ю. Ломакина, на основе сравнения современной инновационной деятельности в отечественном профессиональном образовании с масштабной работой по выявлению и изучению передового педагогического опыта в этой сфере, проводившейся в советский период, а также с учетом влияющих на нее сегодня факторов, выявляет основные типы нововведений, внедряемых в учреждениях профессионального образования, и обоснованно показывает, что темп и качество происходящих в этой сфере изменений пока не отвечают реальным потребностям инновационного развития страны. И одним из главных направлений инновационной деятельности в профессиональном образовании, которое позволит изменить эту ситуацию, становится формирование новой модели социального партнерства между образовательными организациями и всеми заказчиками образовательных услуг.

Е.В. Ткаченко и В.Э. Штейнберг, анализируя наиболее острые проблемы развития среднего профессионального образования, особо выделяют проблему дифференциации и детализации профессиональных компетенций с учетом специфики профессиональных стандартов и направлений производственной деятельности в различного рода производственных центрах и кластерах. Решение этой проблемы, по мнению авторов, с одной стороны, даст возможность более точной и успешной подстройки системы профессионального образования к потребностям рынка труда, а с другой – может стать одним из возможных путей измерения качества подготовки специалистов, которое в рамках компетенций пока можно оценить лишь приблизительно и в значительной степени субъективно.

В статье Э.М. Габитовой, Л.В. Вахидовой и В.Э. Штейнберга предложена инновационная методика выявления дополнительных компетенций по отношению к базовым нормативным компетенциям, установленным ФГОС СПО. Выявление таких вариативных компетенций, сопрягающих потребности производственного кластера и запросы работодателя с системой подготовки специалистов на основе поэтапного многомерно-матричного анализа проблематики соответствующего кластера, обеспечивает содержательное и терминологическое согласование сфер профессионального образования, производственной сферы и сферы работодателя.

Э.Р. Гайнеев рассматривает эту актуальнейшую для сферы профессионального образования проблему установления эффективного взаимодействия учебного заведения с предприятиями в процессе профессиональной подготовки квалифицированных специалистов, раскрывая новое для отечественной профессиональной педагогики понятие «дуальное творческо-педагогическое взаимодействие». Данное понятие выражает сущность инновационного направления в подготовке современного рабочего, обеспечивающего его компетенции, адекватные требованиям рынка труда и отвечающие интересам личности обучающегося, предприятия, государства.

Многие крупные компании (корпорации) решают эту проблему путем создания собственной системы внутрикорпоративного обучения кадров. О.Б. Иванов в своей статье представляет одну из современных инновационных корпоративных систем непрерывной подготовки и повышения квалификации специалистов, созданную в холдинге «Российские железные дороги». Эта система охватывает все категории работников, учитывает запросы компании и ее бизнес-единиц, своевременно реагируя на любые изменения внешней среды, и включает все формы обучения, построенного на основе разработанной системы единых корпоративных требований к персоналу, включающей, наряду с «профессиональными компетенциями», специализированные «корпоративные компетенции».

Традиционно целый ряд статей этого раздела посвящен проблемам профессиональной подготовки педагогических кадров.

В рамках общей тематики данного выпуска наиболее актуальной является проблема подготовки будущего учителя к инновационной деятельности. Е.И. Аргамонова рассматривает эту проблему в аспекте формирования инновационной компетентности будущего педагога в отечественном высшем педагогическом образовании. Выявляя сущностные характеристики понятия «инновационная компетентность», автор анализирует четыре разных подхода к рассмотрению ее содержания и структуры (функциональный, личностный, культурологический и виртуальный). А.С. Магауова, исходя из содержания понятия «инновационная деятельность учителя», обосновывает целесообразность усиления подготовки будущих учителей к инновационной деятельности в системе научно-профессиональной подготовки магистрантов по педагогическим специальностям посредством введения соответствующего учебного курса, логически взаимосвязанного с основными теоретическими курсами и магистерской практикой.

В статье Л.К. Гребенкиной анализируется понятийный аппарат интерактивного подхода к формированию профессиональной компетентности

будущего педагога в вузе и раскрывается инновационный потенциал интерактивных методов и технологий обучения.

О.В. Еремкина представляет такую инновацию в подготовке будущих педагогов и психологов, как диагностическое сопровождение их профессионально-личностного развития на основе самопознания, которое позволяет оказать целевую и адресную помощь каждому студенту в построении своего перспективного развития, а иногда и создать индивидуальную образовательную траекторию.

Поиск путей совершенствования практической подготовки учителя к профессиональной деятельности актуализировал инновационную идею педагогической интернатуры, которая ранее не применялась в подготовке педагогов, а сегодня активно обсуждается в педагогическом образовании. С.А. Минюрова и Н.О. Леоненко дают обзор разных существующих форм вхождения выпускников вуза в педагогическую профессию и представляют разработанную и апробированную ими модульную программу педагогической интернатуры, реализуемой на платформе дополнительного образования.

Активные инновационные поиски ведутся и в области методико-технологического обеспечения образовательного процесса вуза. Это направление развития высшего профессионального образования и обновления его понятийного аппарата представлено рядом статей.

Т.А. Арташкина в своей статье показывает, как хорошо знакомое всем преподавателям российских вузов понятие «учебно-методический комплекс» наполняется сегодня новым содержанием, что обусловлено целым комплексом проблем разработки и использования современных УМКД в учебном процессе.

Изменяющаяся парадигма высшего образования также предполагает выявление и реализацию новых дидактических связей между такими взаимодействующими элементами образовательного процесса, как обучение и учение, преподавание и самообразование. С этой точки зрения требует существенного переосмысления понятие «самостоятельная работа студента», которое в статье В.А. Дегтерева и И.А. Ларионовой анализируется с позиции освоения нормативных требований ФГОС ВПО и основной образовательной программы.

В статье Т.Б. Исаковой это понятие рассматривается в связи с широким внедрением в учебный процесс вузов различных форм дистанционного – синхронного и асинхронного – обучения, которые обуславливают появление различных инновационных технологий организации самостоятельной работы студентов.

Б.П. Дьяконов, раскрывая проблемы создания целостной асинхронной образовательной среды в формальном образовании, рассматривает возможности и сложности использования в обучении геймификационных техник, которые в последние годы активно развиваются и находят успешное применение в дистанционном неформальном образовании.

А.Г. Сломчинский и Е.А. Таушканова раскрывают дидактический потенциал образовательного подхода CLIL (Content and Language Integrated Learning – предметно-языковое интегрированное обучение), активно используемого в зарубежных странах. Его применение в обучении иностранным языкам студентов технического вуза, по мнению авторов, в полной мере отвечает актуальным потребностям содержательного и технологического обновления подготовки будущих инженеров.

Одной из наиболее сложных проблем модернизации современного образования является проблема диагностики, измерения и оценки качества образования, которая сама уже во многом имеет инновационный характер.

В статье Н.Н. Нохриной данная проблема рассматривается в аспекте диагностики качества профессиональной подготовленности студентов вуза. Применяв таксономический подход, автор разработала таксономию диагностики сформированности профессиональных компетенций, состоящую из четырех иерархических уровней.

Г.В. Ахметжанова и А.В. Богданова рассматривают проблему диагностики качества образования на уровне образовательного учреждения. Авторами показаны возможности математического моделирования в диагностике качества образования на основе мультиагентных связей как перспективного направления научных исследований профессиональной педагогики.

Раздел «Социальная и специальная педагогика» открывает статья Л.В. Мардахасева, в которой автор выделяет наиболее важные категории социальной педагогики, определяющие ключевые разделы ее содержания, а поэтому требующие сегодня осмысления и уточнения, что создаст предпосылки для дальнейшего инновационного развития этой образовательной области.

Т.С. Дорохова содержательно раскрывает такую инновационную для методологии социальной педагогики категорию, как ментальный подход, широко используемый в социогуманитарном знании. Актуальность его использования в социально-педагогических исследованиях, по мнению автора, обусловлена необходимостью учета при реформировании отечественного образования ментальных оснований социализации личности в социокультурном пространстве.

Ю.Н. Галагузова и Ю.В. Лужков раскрывают педагогический потенциал добровольческой деятельности как инновационной технологии в реабилитации подростков девиантного поведения, а также специфику ее применения в условиях специального учебно-воспитательного учреждения закрытого типа для подростков, совершивших преступления, но не достигших уголовно наказуемого возраста.

Статья Д.З. Ахметовой и Т.А. Челноковой посвящена системному анализу понятийного аппарата инклюзивного образования как инновационного явления в образовательном пространстве России, возникшего в связи с законодательным утверждением права на совместное обучение вместе со здоровыми сверстниками лиц с ограниченными возможностями здоровья. Реализация идей и принципов инклюзии в образовательной практике всех уровней общего и профессионального образования – важнейшая тенденция социальной жизни и государственной политики в сфере образования, требующая единства терминологического поля как в российском образовательном праве, так и в социальной практике.

Инновационные изменения в сфере специального образования предъявляют новые требования к подготовке педагогических кадров для этой сферы, в частности, приобретает новые смыслы проблема их деонтологической подготовки. И.А. Филатова и Н.М. Назарова в статье обосновывают целесообразность применения при разработке концепции деонтологической подготовки дефектологов в вузе положений системно-конструктивистского подхода, обеспечивающего возможность многоаспектного описания системы такой подготовки на макроскопическом и микроскопическом уровнях, в статике и динамике, в том числе динамики саморазвития и определения ее признаков.

В целом представленные в коллективной монографии статьи, по мнению редакционной коллегии, дают достаточно объемную картину развития инновационных процессов в отечественном образовании на сегодняшний день, позволяющую увидеть как его перспективные направления, которые уже активно исследуются в педагогической науке, начинают реализовываться в образовательной практике как инновации и позволят вывести образовательную систему на качественно новый уровень, так и «белые пятна», пока еще не ставшие предметом глубокого осмысления в педагогике. Это безусловная заслуга всех авторов, принявших участие в коллективном обсуждении проблем современного этапа инновационного развития отечественного образования и обусловленного им обновления понятийного аппарата педагогики, за что редакционная коллегия выражает им глубокую благодарность и признательность.

PREFACE

Innovative processes in domestic education, rapidly developing in the period of humanistic and democratically-oriented reforms in the country, is characterized by a number of new features to date. If by mid-1990 virtually any novelty in the activities of educational institutions and management structures, individual teachers and teaching staff were perceived as “innovation”, there was a general impression that the development of education in the country is totally innovative, but now the word «innovation» is used much more rarely and cautiously, but the words «project» and «program» become more popular.

However, these words are often clearly mean truly innovative phenomenon in the development of education, its content, forms, techniques, determining the perspective directions in education of society development, laying the foundation for a qualitative changes, fully consistent with the objectives and needs for the innovative development of the country. Innovation as a social technology, as strategic landmark of social development, does not lose its significance today, but serves as a key, priority trend of socio-economic change and the modernization of the society. Therefore, the apparent «attenuation», which until recently used to be a stormy innovation in domestic education, in our opinion, is only evidence that a new stage came into view in the development of innovative processes.

Since this stage has just appeared, yet it is difficult to give its comprehensive description. However, we can say with confidence that it is associated with a deep scientific understanding of both the «innovation» category, and a plurality of concepts and phenomena associated with it and stipulated by innovation, with identification of conceptual and theoretical and methodological bases of innovative development of education, which will streamline and direct and innovative processes, justify the strategically important structural benchmarks of of educational system development and innovation of different collective and individual subjects of education.

It is this problematics, which is extremely important from the point of view of modernization of national education at the present stage, and its strategic development, and it led to the theme of the next issue of the monography collection of articles «The conceptual framework of pedagogy and education.» Its goal is not to give all the answers, but rather to identify them, to bring them

to the attention of the scientific and education community for joint discussion and research.

This issue traditionally includes four sections.

The section «Methodology of pedagogy» brings together articles on various aspects of the development of the pedagogy conceptual framework, which has methodological significance in terms of streamlining the innovation processes in the domestic education.

In her article N.V. Korshunova meaningfully reveals six key aspects of the prevailing ideas in the academic community about innovation, which she suggests to consider as a tool to start a conversation about such a modern, sophisticated and interesting topic, as innovation in education and pedagogical science.

I.V. Tsvetkova on the basis of comparative analysis of the concepts «novelty», «innovativeness», «innovation» shows that the latter concept characterizes a more complex relationship between the structural elements of culture, depth of its transforming. Innovative development, as the author stresses, is not just a set of new discoveries and inventions, but the process of amplification of the new in the culture in which innovation becomes a special kind of values, integrated into the material and spiritual, culture and social life.

The article by M.A. Galaguzova and G.N. Shtinova discloses the specifics and contradictions of the contemporary stage in the development of the conceptual system of national pedagogy considering retrospective and prospective aspects of its evolution, as well as the mutual influence of objective and subjective factors that currently determine the functioning of the education sector and its innovative development.

A.A. Verbitsky considers issues of the adequacy of the conceptual framework of modern education, arising from the use of various innovations. Methodologically justified definition of the term, according to the author, is an indispensable condition for a competent solution of problems and challenges to improve the quality of education and its innovative development.

S.V. Ivanov discloses the issue through comparative analysis of the concepts of «educational space» and «educational environment», which have been widely used in educational science and educational practice, but so far their interpretation is practically not included in the educational encyclopedia, professional dictionaries, regulations and monographs dedicated to the terminology in pedagogy. The author shows that if methodological grounds related to the study of these concepts are used in the introduction of innovative trends, approaches, the design of the modern educational process will be more effective.

Innovative development of education makes a new methodological innovation assessment an actual issue that inevitably will lead to the emergence of new concepts and terms. Two articles in the monography collection are devoted to the individual aspects of this issue. M.V. Boguslavsky gives methodological characteristics of historical and pedagogical expertise, which, in his opinion, played a particularly significant role in determining the scientific novelty of innovations in education, as soon as it is able to give a scientifically valid answer to the question whether a given innovation is a new word in the development of education or just replicate already existing patterns. N.N. Naidenova in her article raises the problem of determining the criteria for the measurement of innovation. The author proposes to take the criteria system development such as generic classification criteria for comparative studies in education as a bases, developed within the framework of teaching comparativistics.

Several articles in this section are dedicated to new innovative approaches, expanding pedagogy methodological tools.

Thus, I.A. Tagunova in her article demonstrates that such innovation in the methodology of the social sciences as technoscientific approach is reflected in foreign science in development of different learning theories. Its extensive use in modern pedagogy related to a number of factors, in particular, to the active position of learning theories with respect to each individual student, to the need for pedagogy to respond to constantly and rapidly changing demands and needs of students and changes in the structure of the technological knowledge of pedagogy itself.

Article by S.A. Vetoshkin and Yu.A. Vlasova is dedicated to specification and systemization of the conceptual framework of social playing approach in pedagogy, which is being actively developed in the framework of innovative pedagogy. This approach not only determines the methodology and theoretical foundations of creative education, which is today one of the important directions of innovative searches in domestic education, but also solves the problem of the organization of practical activity in this direction.

Methodological meaning of the concept «creativity» is disclosed in the article by V.G. Ryndak. The author traces the evolution of this concept, which is in a modern innovative pedagogy becomes of a categorical value as a creative man's relation to reality and to himself is the power generating activities in all its particular forms and manifestations that bring new result into existence and knowledge.

The article by S.S. Shchekina and G.V. Averkieva, conclude the section, reveals the logical and methodological aspects of concepts and terminology

of pedagogy system study, significant from the point of view of training future teachers working with the concepts in the course of University training. Attracting the attention of university teachers to these aspects of training creates preconditions for improving the methodological culture of teachers and, as a consequence, for overcoming stochastic trends both in the innovative development of pedagogy and education, and in improving the conceptual system in the area of knowledge and social activities.

The section «General Pedagogy» includes articles that reveal the various problems of innovative development of the educational system under the Federal Law «On Education in the Russian Federation» (2012) and the Federal state educational standard of general education (Federal state educational standard of general education).

The new Federal law that regulates public relations arising in the sphere of Russian education at the present stage of its development, in particular, laid the foundations of the regulatory framework to streamline and systematize innovation in the educational space of the country. One of the central concepts that expresses the essence of the new approach to its organization, is the concept of «regional innovation infrastructure», which is still content-wise uncertain. Revealing the experience of creating such an infrastructure in the Sverdlovsk region, A.A. Simonova and Yu.I. Biktuganov give a useful insight into the new reality of the national education system, as well as show the prospects for its transformation into a regional innovative educational system that fully meets the needs of formation of a highly innovative society in our country.

S.G. Vorovschikov in his article presents the author's concept of meta-subject education that with the introduction of the Federal state educational standard of general education began to acquire the categorical status, expressing through content a critical important regulatory innovative component of general education. As the author emphasizes, in spite of the obvious fact that the practical successes and problems of implementation of metasubject education in schools is largely due to the very fact of the presence of its theoretical concept and the degree of its elaboration, at the moment its integral theoretical concept is absent.

An important area of the modernization of the general education system of Russia is to train the younger generation for creative self-actualization in the emerging innovation economy. Within this perspective, S.A. Novoselov discloses the concept of «training and innovation activity», which he has determined on the basis of the integration of the concepts of «innovation activity» and «teaching and creative activity.» This concept forms the basis of structural

and functional model of training schoolchildren for future innovation in the field of engineering and technology through system transformation of their educational and innovation activities into the innovation objective activity. The model, proposed by the author is innovative in the field of modern education.

A.P. Usoltsev reveals the same problems through the concept of «engineering thinking», which actualization is stipulated by the need to train young people, starting from school age, to innovative activity in the field of high-tech industries, currently experiencing an acute need for highly innovative thinking engineers. The author considers engineering thinking as a special case of innovative thinking, highlighting the basic characteristics of these concepts, their common and distinguishing features that are the basis of the formation of engineering thinking of schoolchildren through the establishment specially organized environment in the educational institution designed to achieve this goal by means of all the subjects and supplementary education .

L.V. Voronina devoted her article to such innovative component of pre-school mathematics education as the formation of algorithmic skills, which in today's high-tech world is one of the most important components of mathematical culture of personality.

Problems of children and youth education are of particular relevance in the current socio-cultural situation in Russia, the solution of which requires the use of new and innovative pedagogical approaches, adequate to modern realities. In this context, N.V. Shisharina and T.A. Romm disclose the essence of the category «innovation in education», describing this phenomenon in the different possible projections in order to facilitate a more meaningful presentation of purpose, significance and demand for innovation in today's changing education space. R.A. Litvak in her article considers socio-cultural development of the child's personality, carried out under the conditions of a supplementary education, the development of which today is characterized by the very active process of innovation updates as one of the innovative trends in education.

Innovative changes in secondary education will inevitably impose new demands on the professional activity of teachers; give them the necessity of expansion of innovative forms of work, changing modes of interaction with all participants in the educational process, performing functions extrinsic to the canons of traditional teaching. E.V. Yakovlev and N.O. Yakovleva in their article address this problem through the concept of «pedagogical support» reflecting such innovative forms of interaction of the teacher with all participants in the educational process, as tutoring, approval, supervision, revealing their significant potential for implementation in practice of the school education.

In accordance with the Federal state educational standard of general education and the Law «On Education in the Russian Federation» (2012), an essential element of the educational process of the school management system is also psychological support of students in the educational environment, currently requiring substantial modernization and optimization. E.Yu. Pryazhnikova and A.A. Ostriuk offer a solution to this problem through the implementation of informational and cognitive technologies as an innovative approach, the essence of which is expressed in the concept of «distant psychological support of pedagogical interaction.»

However, the experience of national education shows that the effectiveness of its innovative renewal depends largely on the active participation of the teachers, who for the most part, on the contrary, demonstrate a low level of innovation activity. Within this perspective, L.A. Kharisova, disclosing the contents of the category «innovation activity» from the perspective of pedagogical thinking, reveals important characteristics and factors that influence it significantly. One of these factors, according to the researchers, is the susceptibility of the educational institutions for innovations, which has been the subject of a special study by T.M. Shukaeva. She highlighted the factors that determine the level and the stages of innovations perception in general educational institutions and problems encountered in their implementation.

The articles included in the «Professional pedagogy» section, represent the most urgent problems of the present stage of development of vocational education, an effective resolution of which is impossible without the use of innovative approaches and technologies, and inevitably leads to the development of the conceptual system of pedagogy.

T.Y. Lomakina identifies the main types of innovations introduced in the vocational education institutions based on a comparison of modern innovation in the national vocational education with a large-scale work on the identification and study of advanced pedagogical experience in this field, held in the Soviet period, as well as the factors influencing it today, and substantially shows that the pace and quality of the ongoing changes in this area do not meet the real needs of the innovation development of the country. And one of the main areas of innovation in vocational training, which will allow to change this situation, is the formation of a new model of social partnership between educational institutions and all the customers of educational services.

E.V. Tkachenko and V.E. Shteinberg, analyzing the most urgent problems of development of secondary vocational education, emphasize the problem of differentiation and specification of professional competence considering specific professional standards and directions of industrial activity in various

production centers and clusters. The solution to this problem, according to the authors, on the one hand, will enable a more accurate and successful adjustment of the system of vocational training to labor market needs, and on the other – could be one of the possible quality measurement of specialists' training, which is within a framework of the competence is possible to evaluate only approximately and largely subjective.

E.M. Gabitova, L.V. Vahidova and V.E. Shteinberg in their article proposed an innovative method of identifying additional competences in relation to the basic regulatory competence established by the Federal state educational standards of higher professional education. Revealing these variable competencies, which integrate production cluster needs and demands of the employer with the system of training experts in a phased, multi-dimensional analysis of the problematic of the corresponding cluster, provides substantive and terminological coordination of vocational education, the production and the employer sectors.

E.R. Gayneev considers this relevant to the field of vocational education problem of establishing effective cooperation with the enterprises in the process of vocational training of qualified specialists, revealing new for the domestic professional pedagogics concept «dual creative and pedagogical interaction.» This concept expresses the essence of the innovative direction in the training of the modern worker, ensuring his competence, appropriate requirements of the labor market and meeting the interests of the individual student, the enterprise and the state.

Many large companies (corporations) solve this problem by creating its own system of internal corporate training of the personnel. O.B. Ivanov in his article presents one of the modern innovative corporate systems of continuous training and advanced vocational training for professionals, created in the holding company «Russian Railways». This system covers all categories of workers, considers requests of the company and its business units, timely response to any changes in the environment, and includes all forms of learning, built on the basis of the developed system of uniform corporate personnel requirements, including, in addition to «professional competences» specialized «corporate competences.»

Traditionally, a number of articles of this section are devoted to the problems of training teachers.

Under the overall theme of this issue the most relevant problem is the training of the future teacher for innovative activity. E.I. Artamonova considers this problem in the aspect of the innovation competence of the future teacher in the domestic higher pedagogical education. By identifying the essential char-

acteristics of the concept «innovation competence», the author analyzes four different approaches to the consideration of its content and structure (functional, personal, cultural and virtual). A.S. Magauova, based on the concept of « teachers innovative activities», proves the usefulness of strengthening the training of future teachers to innovative activity in the system of scientific and professional training of master's on pedagogical specialties through the introduction of an appropriate training course, logically interconnected with the basic theoretical courses and master's practice.

In her article L.K. Grebenkina analyzes the conceptual framework of interactive approach to the professional competence of the future teacher in university development, and reveals the innovative potential of interactive educational methods and technologies.

O.V. Yeremkina represents such an innovation in the training of future teachers and psychologists, as a diagnostic support of their professional and personal development through self-actualization, which allows targeted and specific assistance to each student in the construction of its long-term development, and sometimes create individual educational trajectory.

Finding ways to improve the practical training of teachers to professional activity updated the innovative idea of teaching internship, which has not previously been used in the training of teachers, and today is actively discussed in teachers' education. S.A. Minyurova and N.O. Leonenko give an overview of different existing forms of high school graduates entering the teaching profession, and present developed and tested modular program of educational internships, implemented on the platform of supplementary education.

Active innovative searches are conducted in the area of methodological and technological support of the educational process of the university. This direction of development of higher education and updates of its conceptual framework is represented by a series of articles.

T.A. Artashkina in her article demonstrates how familiar to all teachers in Russian universities concept «teaching materials « is filled with new content today which is due to a number of problems in development and use of modern teaching materials in the learning process.

The changing paradigm of higher education also involves the identification and implementation of new didactic links between the interacting elements of the educational process such as learning and teaching, teaching and self-education. From this point of view the notion «individual work of students,» which is analyzed from the perspective of the development of the Federal state educational standards of higher professional education and basic educational programs of regulatory requirements in the article by V.A. Degterev and

I.A. Larionova requires a substantial rethinking. В статье Т.Б. In the article by T.B. Isakova this concept is considered in connection with the widespread introduction of various forms of distant – synchronous and asynchronous – learning in the educational process of higher educational institutions, which cause the appearance of a variety of innovative technologies individual work of students' organization.

B.P. Dyakonov, revealing the problem of creating an integrated asynchronous learning environment in formal education, considers the opportunities and challenges in the use of learning gamification techniques, which are actively developed in recent years and successfully applied in the distance non-formal education.

A.G. Slomchinsky and E.A. Taushkanova disclose the didactic potential of the educational approach CLIL (Content and Language Integrated Learning), actively used in foreign countries. Its use in teaching foreign languages to students of technical university, according to the authors, fully meets the current needs of content and technological updating training of future engineers.

One of the most difficult problems of modernization of modern education is the problem of diagnosis, measurement and evaluation of the quality of education, which itself is already innovative to a large extent.

The article by N.N. Nokhrina considered this problem in the aspect of the quality of professional preparedness of the university students. Applying the taxonomic approach, the author has developed a diagnostic taxonomy of professional competencies development consisting of four hierarchical levels.

G.V. Ahmetzhanova and A.V. Bogdanova considered the problem of education quality diagnostics at the level of the educational institution. The authors have shown the possibility of mathematical modeling in the diagnostics of the quality of education based on multi-agent relations as a promising area of research in vocational pedagogy.

Section «Social and Special Pedagogy» starts with the article by L.V. Mardakhaev, in which he highlights the most important categories of social pedagogy, determining the key sections of its content, and therefore today requiring reflection and refinement, which creates prerequisites for the further development of this innovative educational field.

T.S. Dorokhova meaningfully discloses such an innovative methodology for the category of social pedagogy as a mental approach that is widely used in the socio-humanitarian knowledge. The relevance of its use in the socio-educational research, according to the author, is due to the need to consider mental bases of socialization in the social and cultural space in the reform of the national education.

Yu.N. Galaguzova and Yu.V. Luzhkov identify pedagogical potential of volunteering as an innovative technology in the rehabilitation of adolescent deviant behavior, as well as the specifics of its application in the special educational establishments of closed type for adolescents who have committed crimes, but have not reached the age of criminal offense.

Article by D.Z. Akhmetova and T.A. Tchelnokova is devoted to systemic analysis of the conceptual framework of inclusive education as an innovative phenomenon in the educational space of Russia which arose in connection with the legislative approval of the right to co-education of individuals with disabilities together with their healthy peers. The implementation of the ideas and principles of inclusion in the educational practice of all levels of secondary and vocational education is the most important trend of social life and the state policy in the sphere of education, which requires the unity of terminology field in both the Russian educational law and social practice.

Innovative changes in the field of special education are placing new demands on teacher training for this sector, in particular, the problem of their deontological training takes new meanings. I.A. Filatova and N.M. Nazarova in their article prove the usefulness of systemic-constructivist approach regulations in the development of the concept of deontological speech therapists training in the university, which provides the ability to multi-dimensional description of the training system on the macroscopic and microscopic levels, statics and dynamics, including the dynamics of self-determination and its symptoms.

In general, the articles presented in the monography collection, in the opinion of the editorial board, provide sufficient dimensional picture of the innovative processes development currently in the domestic education, allowing to see both its promising areas that have already been actively studied in pedagogical science, are beginning to be implemented in educational practice as innovation and will bring the educational system to a new level, and the «white spots», which has not yet become a subject of deep reflection in pedagogy. It is unconditional merit of all the authors who participated in the collective discussion of problems of the present stage of national education innovation development and conceptual framework of pedagogy update caused by it, for which the editorial board expresses its profound gratitude and appreciation.

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

Н.Л. КОРШУНОВА

Понятие инновации

в социально-гуманитарном и педагогическом познании

В течение XX в. в мировой практике осуществляется непрерывный поиск новых путей развития системы образования, ставший особенно интенсивным в последней четверти прошлого столетия. В отечественной теории и практике образования претензии педагогического сообщества на инновационные преобразования заявили о себе во второй половине 80-х гг. XX столетия. Но результаты на этом пути оказались скромнее ожиданий. И хотя институтом образования накоплено некоторое количество ощутимых нововведений, качественных перемен на этом важнейшем направлении не видно. Сегодня при сохранении российской социосистемой фундаментальных признаков традиционализма, заметных и в ее образовательном секторе, всеохватно и стремительно набирает темп модернизм с переходом к постмодернизму. Это требует, чтобы система образования была гибкой, способной к переменам, мобильной. Однако, по наблюдениям А.О. Карпова, «красноречие цифр демонстрирует нам инновационную неподвижность последнего десятилетия, которое больше всего сил потратило на разговоры о своей инновационности» [1, с. 15], с чем трудно не согласиться.

На тему инноваций написано необозримое количество текстов, проведены сотни конференций и семинаров. Не представляется возможным и необходимым устремиться в данной работе к максимально полному отображению разнообразных точек зрения и определений при том, что важно разобраться, как инновации понимаются в академическом сообществе. Поэтому продуктивный путь видится в другом: вычленив и описать ключевые аспекты сложившихся представлений об инновациях, служащие определенными обобщениями, с которыми впоследствии могли бы работать другие исследователи. Этим и займемся.

Историческая и социокультурная обусловленность инноваций (аспект целеориентированности на развитие социальной и педагогической реальности). Один из наиболее цитируемых авторов в исследова-

ниях по инновационной проблематике, А.И. Пригожин, в своей работе «Нововведения: стимулы и препятствия» дает трактовку этого понятия в форме краткой предыстории его возникновения. Само понятие «инновация» (перевод с английского «нововведение»), утверждает ученый, впервые появилось в научных исследованиях культурологов еще в XIX в. и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Обычно речь шла об инфильтрации европейских обычаев и способов организации в традиционные азиатские и африканские общества. Это его значение до сих пор сохранилось в этнографии. В начале XX века оформилась новая область знания – наука о нововведениях (инноватика – прим. наше. – Н.К.), в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства [2, с. 21]. По меркам специалистов в области педагогической инноватики О.Г. Хомерики, М.М. Поташника и А.В. Лоренсова, педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения ученых примерно с конца 50-х гг. минувшего века на Западе [3, с. 4], что совпадает по времени с наступлением в мире глобальной эпохи революционных преобразований в промышленности и в сфере информационных технологий. А в последние три десятилетия к ним проявляют стабильный интерес и отечественные специалисты в области педагогической науки, обусловленный непрерывно ведущимися преобразованиями в массовой педагогической практике. Хронологически и содержательно они согласуются с процессами трансформации социальной жизни российского общества, избравшего курс на демократизацию, что законодательно закрепилось в Конституции РФ, но пока еще с большими трудностями воплощается в жизнь. Инновации в этом процессе могут выполнить роль творения будущего, привнося в настоящее «кусочек» завтрашнего дня. В связи с этим представляется показательной и значимой точка зрения И.А. Колесниковой, согласно которой использование по отношению к любому педагогическому феномену термина «инновация» – это не просто указание на его новизну, но признание становления в педагогической реальности принципиально иного качества. Причем речь в данном случае идет не о любой новизне (новое не всегда значит лучшее), но лишь о той, которая совпадает с тенденциями прогрессивного развития педагогической реальности [4, с. 62].

Противоречивость инноваций (результативный аспект). В развитии общественной истории человечества решающую роль играют не только производственные технологии, обеспечивающие экономический рост, но и технологии социального управления и социальных коммуникаций [5]. Социальные нововведения в силу присущей им специфики выделяются

в самостоятельный тип инноваций. Считается, что они отличаются большими в сравнении с техническими нововведениями трудностями в осуществлении по причине неопределенности их параметров и результатов [2]. В числе прочих к ним относятся педагогические инновации, что ставит последние в разряд особо сложных нововведений, направленных на человека, группы людей и общество в целом.

В представлениях об инновациях особую роль играет побудительный мотив действия. Вряд ли можно оспорить тезис о том, что стремление к новизне является базисной структурой социокода переживаемой исторической эпохи, но возможно более глубокое и оригинальное его понимание, такое, какое, например, дает М.М. Прохоров [6]. Основанием инновационной активности для него выступает процесс «технологизации». Смысл его – в «выходе» человеческой деятельности (как познавательной, так и практической) за рамки той части мира, в которой сформировался человеческий организм, в те области действительности, которые не даны в обыденном опыте человека и которые не могут быть отражены непосредственно его органами чувств. «Выход» за рамки традиционной «природности» и «социальности» совершается с помощью разного рода «верхушечных взрывов» и «переворотов», обеспечивающих прорыв за пределы мира повседневного опыта, в рамках которого протекала прежде жизнь и деятельность людей. В самом деле, на протяжении XX в. в мире происходят поистине революционные изменения. Они включают проникновение человека в космос, в микромир, освоение безжизненных недр Земли, скоростей, выходящих за пределы передвижения всего живого, в том числе человека, создание компьютерной техники, нанотехнологий и т. п. Возникают реальные претензии человека вырваться из «пут» объемлющей его природно-социальной реальности.

Обращаясь к явлениям «верхушечных взрывов» и «переворотов», все еще нередко подчеркивают лишь их положительное значение (расширение степеней свободы, увеличение экономического эффекта, рост благосостояния населения и т. д.), а их противоречивость упускается. Достоинства и недостатки разворота традиционной жизни человека к технологической среде определяются тем обстоятельством, что активность человека может носить как позитивно-созидательный, так и негативно-агрессивный характер. В результате таких противоречий обнажаются взаимоисключающие противоположности продуктов культуротворческой деятельности людей, и, как констатируют В.В. Миронов [7], а вслед за ним М.М. Прохоров [6], происходит структурное распадение культуры на два больших пласта – низший и высший, находящиеся в относительном единстве, что

придает ей характер диалога. Низшее есть то, из чего рождается высшее, оно способно к развитию. Таким образом, низшее и высшее связаны развитием, есть звенья одной и той же цепи развития от низшего к высшему, от простого к сложному. Важно, однако, различать низшее и низкое, что сделано М.М. Прохоровым [там же]. Противоположность низшего, с его точки зрения, не есть то, что порождает развитие или способно к развитию. Противоположность низшего – низкое. В отличие от низшего, низкое не порождает и не может породить высшее. Оно, напротив, является признаком вырождения, регресса.

С описанных позиций представляется целесообразным сравнить государственное решение об обязательности среднего образования, противоречащее праву каждой личности на свободу и свободный выбор той или иной жизненной деятельности, тем более, когда оно адресуется довольно взрослым молодым людям, не с гуманистической идеей, далеко отстоящей от принятого в 2007 г. федерального закона, а с введением в систему образования принципа подушевого финансирования, которое ускоряет закрытие сельских школ и небольших школ вообще, создавая преимущества школам городским и в особенности крупным. Для сравнения также годятся факты повышения платы за обучение и закрытия социально ориентированных негосударственных школ, что является следствием закона о «монетизации» льгот.

Результаты такого сравнения будут все-таки в пользу идеи необходимости и обязательности среднего образования, поскольку она содержит развивающий потенциал: возрождение традиции всеобщего среднего образования может стать благом для общества и человека при соблюдении некоторых условий, в частности обеспечения реальной доступности и бесплатности среднего образования, чтобы создать каждому ребенку возможность (без официальной обязательности) получить полноценное высококачественное полное среднее образование. Этого не скажешь о подушевом финансировании и вытекающих из этой меры следствиях, напротив, усиливающих неравенство образовательных возможностей для граждан нашей страны. Таким образом, инновация инновации – рознь. Есть инновации, которые указывают на развитие, а есть инновации такие, которые уничтожают развитие, высокую культуру человеческого общества, порождают «кризисы», ставят человека на край выживания. Между тем и то, и другое сегодня называют одним и тем же термином «(ин)новация». К этому термину все больше привыкают и начинают употреблять его «по привычке», не принимая во внимание, что обозначаемое им понятие противоречиво, как противоречат друг другу низшее и низкое, что оно может

быть как обновлением, связанным с развитием, но может быть и явлением вырождения, дегенерации, регресса. Вот почему инновации – это не только достижения в технической и гуманитарной сфере, поставленные на службу человеку и обществу во имя их блага, совершенствующие социальное бытие.

Как полагают ученые-обществоведы [6; 8], инновации выступают также в бесконечном разнообразии деструктивных форм, подрывающих онтологическую, бытийную основу человеческой жизнедеятельности: войн, социальных конфликтов, истощения природных ресурсов, потери богатства культуры, разрушения коммуникаций и определенных подсистем общества, включая науку и образование. Очевидно, такого рода действия и мысли крайне опасны и не обеспечивают желаемого устойчивого развития, поскольку они до основания подрывают саморазвитие как саморазвитие бытия. Эти инновации представляют собой постоянную угрозу существованию сообщества в случае, если повышают уровень его дезорганизации, т. е. социальной энтропии, вплоть до необратимой деградации сообщества, его гибели, катастрофы. Как видно, по сути, речь идет о вычлениении инноваций противоположных типов.

В представлениях авторов мыслимые достоинства и недостатки инноваций доведены до крайностей, разведены как взаимоисключающие противоположности. «Их противостояние должно быть выражено понятийно и закреплено терминологически, что позволит отделить их друг от друга, чтобы разглядеть и понять каждое», – справедливо замечает М.М. Прохоров [6, с. 97], но дальше не идет и использует для маркировки разрушительного рода мысли и действия то же слово «инновация», беря его в кавычки, а также прибегая к образному сравнению негативных инноваций посредством метафор «пустоцвет», «паразиты» и др. [там же, с. 99]. Получается, работа по уточнению понятий и терминов, используемых при интерпретации слова «инновация», нуждается в продолжении. Разумеется, представленная выше версия понятия инноваций отнюдь не претендует на исчерпывающую интерпретацию этого сложного феномена, но зато, как нам представляется, противостоит только позитивно-моралистическому пониманию инновации, от чего предостерегают такие ученые, как А.С. Ахиезер [8], М.М. Прохоров [6].

Мы намеренно избрали в качестве одного из методологических инструментов нашего исследования вышеприведенную систему взглядов на социальные нововведения, чтобы подчеркнуть возможность негативного, разрушительного действия инноваций по той причине, что в образовательной среде довольно часто инновационные мероприятия носят

спорный, противоречивый и не вполне продуманный характер, несут с собой регресс и вырождение, а отношение к новизне и применению новшеств как к безусловным ценностям, как к панацеи от любых бед и вызовов времени распространено в общественном сознании, не исключая педагогическое. Как уже отмечалось выше, интерес к нововведениям в сфере образования стабильно проявляется в течение трех последних десятилетий.

Однако, по мнению В.М. Полонского [9], инновационные процессы в области образования в нашей стране начались значительно раньше, со второй половины XX в., только назывались иначе. Подтверждения этому ученый находит в изучении педагогикой отмеченного периода вопросов взаимосвязи науки и практики, внедрения, обобщения и распространения передового педагогического опыта, с чем можно согласиться с некоторой долей условности.

Дело в следующем.

Во-первых, между указанными вопросами и проблемой инноваций нельзя поставить знак равенства. Следует иметь в виду, что понятие «инновация» происходит от латинского *innovates* (*in* в, *novus* новый) и, как уже было сказано выше, трактуется как нововведение. В научной литературе отмечается весьма удачное сопряжение в слове двух моментов: появление, творение нового как такового и одновременно его реализация, осуществление [10; 11]. Отсюда, очевидно, что инновация не просто «внедрение», что инновационную деятельность и инновационные процессы по сути и по понятию нельзя отождествлять с внедренческими. Инновация предполагает не только и не столько реализацию того или иного содержания в ситуацию, в которой это содержание отсутствовало, но и выработку нового, творение нового содержания как такового.

Во-вторых, экономический и социально-культурный уклады в Советском Союзе были мобилизационными, а не инновационными. Мобилизация подчиняет человека внешним для него целям и внешней среде, так, что человек становится на службу собственным изобретениям, обеспечивая им (а не себе) безопасное и комфортное существование. Иначе в тоталитарном государстве быть не может. И в настоящее время идут споры о реалистичности инновационного пути для России, но в 50-х гг. прошлого века такой вопрос вообще не ставился. Даже если принять оговорку В.М. Полонского о том, что в те годы использовалась другая терминология для обозначения тех процессов, которые в настоящее время называются инновационными, ограничиться фиксацией терминологических различий недостаточно, чтобы разобраться в их сути. Ведь инновационные

процессы предполагают другие (в сравнение с мобилизационными) взаимоотношения человека с продуктами его творчества, например, с новыми идеями. Они призваны работать на его благо, а не наоборот, и поэтому подлинные (связанные с развитием) инновации могут быть только в гражданском обществе, где есть условия для свободы и творчества человека.

Инновации и традиции (аспект сосуществования). Соотношение традиций и инноваций – одна из фундаментальных проблем, имеющая различные толкования. Применительно к образованию устоявшимся является тезис об их взаимосвязи и взаимозависимости. Традиции выступают основой для инновации, а инновации не позволяют застыть традициям. Инновации рано или поздно либо отмирают, либо становятся традицией. Взаимопереход традиций и инноваций с позиций диалектики носит эволюционный характер.

Вместе с тем заслуживает внимания и иной подход на соотношение инноваций и традиций, предложенный М.В. Шакуровой. Она обратила внимание на противоречие между инновациями и традициями в рамках конкретного этапа развития образования. «Ориентированные на традицию миссия, аксиологические основы и методология, по мнению реформаторов, должны обеспечиваться инновационно. Здесь и кроются многочисленные несоответствия...», – пишет М.В. Шакурова. К их числу она относит: коллективистические по характеру ценности и механизмы их формирования, соориентированные на индивидуальную и групповую жизнедеятельность; равенство и внимание ко всем, закрепленные в миссии, и эгалитарность выстраиваемой системы, предусматривающая неравенство образовательных траекторий; приоритет личности в методологии, аксиологии и ориентация на экономическую эффективность, рентабельность в организации жизнедеятельности и управления системой, слияние, образование комплексов с тысячами учащихся; высокие ориентиры, заключенные в миссии, и определение системы образования как сферы услуг [12, с. 142].

Налицо различия в целевых установках и механизмах их достижения, практикуемых в сфере образования. Примечателен также отмеченный М.В. Шакуровой парадоксальный факт не соответствия отдельных традиционных педагогических решений современной миссии, философии, аксиологии образования, также построенным на традициях [там же, с. 144].

Обнаруженные противоречия между традицией и инновацией приводят к декларативности в определении пропагандируемых традиций и инноваций, их соотношения. Объяснение их происхождения, на наш взгляд, следует искать в исторически сложившемся опыте формирования модуса должного в образовании и педагогике.

Субъект инноваций (социогуманитарный аспект). В представлении об инновациях не следует упустить из виду то обстоятельство, что нововведение рассматривается как процесс с целенаправленной деятельностью людей – инноваторов. И.А. Колесникова пишет об эффекте «укрупнения» субъекта инновационных преобразований: «Он выразился в том, что инновационное качество стало формироваться «внутри» педагогической реальности чаще всего как плод интеграции научно-педагогических идей с практикой, носящей кооперационный (коллективный) характер» [4, с. 66]. Взгляды и поведение участников инновационного процесса отражают стоящие за ними ценности и цели. С точки зрения обществоведов, современная Россия представляет собой набор сообществ с разными целями, с разными намерениями, далеко не совпадающими [13].

Сфера образования вбирает в себя все их мыслимое многообразие. «Надо признать, – верно замечает Я. Кузьминов, – что цели и ценности субъектов образования разные» [14, с. 21]. При этом следует предостеречь ученых, педагогов – теоретиков и практиков, связывающих слово «ценность» исключительно с тем, что считается хорошим. Очень многие, в том числе и немало философов, подменяют им свое понимание блага. Против такого толкования ценностей высказывалась в своем докладе на Международной научно-практической конференции «Современная философия в контексте межкультурных коммуникаций» (г. Владивосток, 8–10 августа 2008 г.) г-жа Иоанна Кучуради (Ioanna Kuchuradi), один из авторитетнейших специалистов в мире в области этики и прав человека. Сегодня, когда экстремистские проявления (вплоть до терроризма) стали характерной приметой времени, требуется более ясное определение понятия ценности, считает ученая, разграничивающее культурную и этическую нормы. (По-видимому, имеются основания не смешивать и социальную норму с этической, всецело понимая при этом условность вводимых границ – прим. Н.К.). Знание этических ценностей – тот инструмент, который может помочь людям осознать мировые проблемы (и более близкие, лежащие в сфере жизнедеятельности каждого отдельно взятого человека – прим. Н.К.), здраво их оценить, и, если есть для этого возможности, принять этические решения и действовать этически, с соблюдением прав человека. Присоединяясь к взглядам И. Кучуради, нельзя безоговорочно согласиться с автором специальной статьи по педагогической аксиологии, В.И. Горовой, которая считает, что «...к ценностям относятся только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом» [15, с. 16].

Вначале саму идею прогресса приходится признать лишь в той мере, в какой он не уродует личность и не нарушает элементарных человеческих прав, а уже после этого допустимо принять мнение В.И. Горовой.

Двигаясь далее, вглубь вопроса о соотношении ценности и инновации (реформы), можно встать на позицию А.С. Ахиезера [8], резонно полагающего, что проведение реформы требует массового распространения системы ценностей, ориентированных на прогресс. Отсюда вытекает необходимость рассматривать каждую существенную инновацию в рамках реформы, всю реформу не только в экономических, технических и т. п. параметрах, но прежде всего как ценность для каждой из значимых групп, втянутых в воплощение реформы, как ценность для субъекта реформы – всех ее значимых исполнителей.

Таким образом, на первый план выходит проблема ценностного обоснования реформы, ценностного обоснования инновации, – резюмирует А.С. Ахиезер, – но, полагаем нужным добавить с учетом вышесказанного, – обязательно с позиции морального и правового характера распространяемой ценности. К похожему выводу приходят и участники сетевого экспертного совета Сигма [13], но несколько иным путем, фокусируя внимание на главном условии реформирования. Главное в реформе, – считают они, – создать благоприятную для развития среду, причем эта среда должна быть собственной, она уникальна, нельзя использовать готовую схему. В стране много разных групп интересов. Поэтому для успешного реформирования первым делом следует учесть субъекта реформ.

Инновации и наука. Инновации и внедрение. Наука и образование в системе инновационной деятельности (контекстный аспект)

В вопросах сопоставления, связи инноваций и науки, инноваций и внедрения будем опираться на концептуальные взгляды М.В. Раца, одного из самых серьезных методологов и ученых в области современной научной политики в России. В рамках выстроенной им концепции, уходящей своими корнями в работы Московского методологического кружка (ММК), начавшиеся еще в середине прошлого века под руководством Г.П. Щедровицкого, наука занимает достойное, но отнюдь не всеобъемлющее место. Она нужна для инновационной деятельности, но только как одна из обеспечивающих ее систем наряду с проектной и изобретательской деятельностью. При этом она не может и не должна нести ответственность за инновации, считает М.В. Раци: это дело предпринимателей, политиков и управленцев. Он пишет о необходимости различать производящую новые знания науку и разнообразные сферы преобразовательной деятельности, в частности, инновационную, где эти знания находят употребление.

Он также различает инновации и внедрение как две совершенно разные стратегии, понимая под внедрением идущее из прошлой, советской эпохи насильственное, административное принуждение к освоению новшеств в противовес инновациям, рождающимся спонтанно, в благоприятной, свободой от административного диктата среде.

Стратегия внедрения строится на представлении о том, что главное – это само новшество, с него все начинается. Стратегия инноваций диаметрально противоположна внедренческой. Она начинается не с создания новшества, а с анализа: устраивает ли нас сложившаяся система деятельности и ее продукты [16]. Самостоятельная и обширная тема, о которой здесь можно только упомянуть, – наука и образование в понятии инноваций. В качестве отдельных компонентов целостной системы любой инновационной деятельности А.В. Хуторской называет науку и образование. С его точки зрения, отсутствие этих компонентов приведет к нарушению целостной системы инновационной деятельности. Точно так же недостаточное внимание к развитию одного из компонентов такой системы снижает результативность ее функционирования [11, с. 26].

Инновационная идея (содержательный аспект). Сердцевину инновации составляет идея, замысел чего-либо нового. Достижение инновационной цели требует множества различных решений, но основополагающая содержательная роль отводится выработке научно–технических или научно-педагогических идей. На их основе разрабатываются и принимаются решения, показывающие замыслы реализации идей [там же, с. 27]. Таким видится идеальный (мысленно конструируемый) план инновационного процесса с позиций современной науки и цивилизованной практики реформаторства.

Итак, мы выделили и рассмотрели шесть ключевых аспектов сложившихся представлений об инновациях. Осознавая условный характер предложенного перечня и его содержательного наполнения, автор предлагает рассматривать его не как завершенный конструкт, но как рабочий инструмент для начала большого разговора о такой современной, сложной и интересной теме, как инновации в образовании и педагогической науке.

Литература

1. Карпов, А.О. Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний [Текст]. – СПб. : Алетей, 2013. – 260 с.
2. Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) [Текст]. – М. : Политиздат, 1989. – 271 с.
3. Хомерики, О.Г. Развитие школы как инновационный процесс [Текст]: методич. пособие для руководителей образовательных учреждений /

О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов / под ред. М.М. Поташника. – М. : Новая школа, 1994. – 64 с.

4. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии [Текст] : курс лекций по философии педагогики. – СПб. : ДЕТСТВО– ПРЕСС, 2001. – 288 с.

5. Степин, В.С. Философия и поиск новых ценностей цивилизации [Текст] // Вестн. Рос. философ. общества. – 2005. – № 4 (36). – С. 10–24.

6. Прохоров, М.М. Инновации и старые проблемы новизны [Текст] // Вестн. Рос. философ. общества. – 2007. – № 2 (42). – С. 92–101.

7. Миронов, В.В. Современное коммуникационное пространство как фактор трансформации культуры и философии [Текст] // Вестн. Рос. философ. общества. – 2005. – № 3 (35). – С. 9–22.

8. Ахиезер, А.С. Ценности общества и возможности реформ в России [Текст] // Общественные науки и современность. – 1994. – № 1. – С. 17–27.

9. Полонский, В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) [Текст] // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 4–14; 2007. – № 3. – С. 4–12.

10. Пинский, А. О культурно-образовательных инициативах и инновационных школах [Текст] // Мир образования. – 1997. – № 3. – С. 20–22.

11. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Текст]. – М. : изд-во УНЦ ДЮ, 2005. – 222 с.

12. Шакурова, М.В. Традиции и инновации в образовании: взаимодействие или скрытое противоречие [Текст] // Традиции инновации в судьбах национальных образовательных систем: Материалы междунар. науч.-практич. конф. (г. Курск, Курский гос. ун-т, 10–11 апреля 2014 г.) / под ред. А.В. Репринцева ; в 2 тт. – Т. 1. – Курск : Мечта, 2014. – С. 141–146.

13. Сигма: институциональный ключ к модернизации России [Электронный ресурс] : материалы круглого стола в «РИО-Центре». – Режим доступа: www.polit.ru/article/2008/01/09/sigma.

14. Кузьминов, Я. Общество и образование: нужна согласованность целей и ценностей [Текст] // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 16–22.

15. Горюва, В.И. Конструктивная педагогическая аксиология [Текст] // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 15–21.

16. Рац, М.В. Инновационная политика: возможные концептуальные основы [Текст] // В кн.: Наука. Инновации. Образование : альманах. – М. : Языки славянской культуры, 2012. – С. 74–89.

И.В. ЦВЕТКОВА

Понятия «новация», «новаторство», «инновация»¹

Понятие «инновация» на сегодняшний день имеет широкий и неопределенный смысл. Инновация характеризует особый тип развития социальных систем, ориентированных на создание и распространение новых идей, знаний, вещей, технологий. Создание инноваций – это целенаправленный процесс созидания материальной и духовной культуры. Изобретения и открытия формируются в условиях научно-технических революций, которые создают предпосылки для инновационного развития. Оно не является простой совокупностью научных открытий и технических изобретений. Инновационное развитие – это процесс распространения нового в условиях культуры, в которой инновации становятся особым видом ценностей, интегрированных в материальную и духовную культуру, в социальную жизнь.

Инновации в качестве материальных ценностей представляют собой результаты технических изобретений, технологических новшеств. В духовной культуре инновации базируются на получении и распространении новых знаний. В социальной жизни инновации основываются на формировании новых видов профессиональной деятельности, социальных отношений, социальных структур и подсистем. Инновации отхватывают различные аспекты общественной жизни, поэтому их философский анализ приводит к необходимости их анализа как феномена культуры.

Проблемы инновационной культуры получили разработку в ряде работ современных ученых. А.Л. Маршак обосновал существование социологии инноватики как прикладной науки [1]. Ю.А. Карпова провела социологический анализ инновационной системы, рассмотрела роль личности в инновационном процессе, акцентировала внимание на таких ресурсах инновационного процесса, как интеллект и творчество [2]. Проблемы социологии культуры активно разрабатывались как отечественными, так и зарубежными исследователями. В частности, проблемы социологии культуры в контексте инновационного развития нашли отражение в работах А.С. Капто [3]. В работах многих отечественных и зарубежных ученых можно найти определения инновационной деятельности как процесса, «направленного на непрерывное создание нового».

¹ Работа выполнена в рамках НИР темплана Проект № 383: «Работники промышленной и научно-технической сферы в условиях моногорода (на примере социологического анализа Тольятти)».

При определении слова «новатор» в современном русском языке подчеркивается значение творческой инициативы в качестве его характерной черты. Новатор – это работник физического или умственного труда, который создает и реализует новые приемы и принципы организации деятельности [4, с. 574]. Деятельность новатора направлена на трансформацию, преобразование традиции. Она предполагает следование образцам поведения и реализации деятельности, которые доказали свою эффективность.

В отличие от этого инновации в культуре возникают на фоне традиций, они рассматриваются как альтернатива устоявшимся моделям деятельности. Подобное истолкование инноваций представлено в Большом толковом словаре по культурологии. Инновация рассматривается как способ решения экзистенциальной задачи или проблемы. Для нее мобилизуются внутренние ресурсы и возможности. Это приводит к кардинальной перестройке культуры [5, с. 158].

Понятия «новация» и «новаторство» латинского происхождения. «Новация» означает возникновение новых идей, знаний, изобретений. При этом идеи могут не интегрироваться в культуру, существовать на уровне проектов, схем, утопий. Новация, скорее, относится к идеальному миру. Ее возникновение связано с проявлением творческого мышления, которое не связано с какими-либо жесткими ограничениями.

«Новаторство» предполагает внедрение усовершенствований в производственную деятельность. Эта практика имела широкое распространение в советскую эпоху. Новаторство ориентировано на повышение эффективности того, что уже существует, применяется в производственной практике. Новаторство – деятельность, которая способствует эволюционному развитию в рамках реально существующих объектов.

Инновация – это целенаправленное введение новшества. При этом имеется в виду не только изобретение чего-либо принципиально нового, а заимствование того, что было изобретено в условиях другой культуры и трансформировано, приспособлено к существующим условиям. Инновация, в отличие от новаций и новаторства, имеет более широкую сферу применения. Она охватывает не только производственную деятельность, а различные сферы культуры. Инновации не только удовлетворяют существующие потребности общества, но активно способствуют возникновению новых потребностей. Инновации приводят к трансформации сложившихся элементов культуры, взаимосвязей между ними.

Таким образом, понятия «новация», «новаторство», «инновация» имеют различия в смысловых оттенках. «Инновация» – это не только более широкое по объему понятие, по сравнению с первыми двумя. Оно харак-

теризует более сложные структурные взаимосвязи между элементами культуры, глубину их преобразования.

Литература

1. Маршак, А.Л. Социология инноватики как прикладная наука: постановка вопроса [Текст] // В кн.: Интеллектуальный ресурс как важнейший фактор управления отечественной промышленностью : сб. ст. – М., 1996. – 45 с.
2. Карпова, Ю.А. Введение в социологию инноватики [Текст] : учеб. пособие. – СПб. : Питер, 2004. – 192 с.
3. Капто, А.С. Социоментальные основания культуры мира [Текст]. – М., 2000; Профессиональная этика [Текст]. – М. ; Ростов н/Д, 2006.
4. Черных, П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка [Текст] : В 2 т. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 2001. – Т. 1 : А – Пантомима.
5. Кононенко, Б.И. Большой толковый словарь по культурологии [Текст]. – М. : АСТ, 2003.

М.А. ГАЛАГУЗОВА, Г.Н. ШТИНОВА

**Эволюция понятийной системы педагогики (XX – начало XXI вв.):
ретроспектива и перспектива**

Развитие, систематизация и совершенствование понятийной системы педагогики является одной из перманентных и постоянно актуальных проблем науки. Вся совокупность понятий педагогики, предстающей как множество различных, нередко противоречащих друг другу теорий, концепций, идей, положений, представлений и т. д., отражает ее структуру более или менее – в зависимости от уровня и состояния развития самой науки – полно и адекватно. Понятия по своему объему и содержанию находятся в определенных взаимосвязях, взаимообусловленных отношениях между собой, дополняют и раскрывают друг друга, образуя в то же время целостное единство. Даже если речь идет о понятиях, выражающих концепты каких-либо альтернативных теорий, они всегда логически, так или иначе, взаимосвязаны. Именно это дает возможность представителям науки, независимо от их конкретных научных позиций и взглядов, легко понимать аргументы разных исследователей, дискутировать с ними и доказывать свою точку зрения.

Понятия изменяются в зависимости от исторической обстановки, той объективной действительности, которую они призваны отражать. На эволюцию понятийной системы педагогики оказывают влияние многочисленные социальные, идеологические, политические и другие факторы, а также уровень развития педагогической теории и практики.

На многочисленных методологических семинарах, проходивших в последние годы, обсуждались различные философско-методологические, идеологические проблемы педагогики, язык педагогики в контексте современного научного знания, феномен научного педагогического понятия и др. В результате опубликовано довольно много научных работ, освещающих различные понятийные проблемы педагогики [1].

Изменение понятийной системы педагогики наиболее остро проявляется в кризисные периоды развития нашего общества. В статье рассмотрены ключевые вехи, в корне изменившие понятийную систему педагогики в XX и начале XXI вв. Можно выделить несколько таких этапов: советский, перестроечный и современный. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Первый – советский период – связан с октябрьской революцией 1917 г. Тезис «весь мир до основания мы разрушим» распространился и на педа-

гоику. В этом смысле примечательны слова А.П. Пинкевича, известного советского педагога, который в 1923 г. писал: «Единственно правильный путь – забыть на время все то, что написано в области педагогики» [2, с. 25].

За 70 лет существования советской власти в стране была выстроена система коммунистического воспитания, которая охватывала все социальные институты: образование, культуру, литературу, СМИ, общественные организации, профессиональную подготовку педагогов и др. Идея формирования строителя коммунистического общества реализовывалась в развитии всесторонне и гармонически развитой личности.

В течение советского периода была издана словарно-энциклопедическая литература по педагогике («Педагогическая энциклопедия» в 4-х томах, «Педагогический словарь», «Словарь коммунистического воспитания» и др.); опубликованы фундаментальные труды Б.Б. Комаровского и Б.М. Кантора, посвященные, главным образом, развитию и классификации педагогической терминологии [3].

В изданных в советское время в разные годы учебниках по педагогике Ю.К. Бабанским, И.Т. Огородниковым, Т.И. Ильиной, Г.И. Щукиной и др. явно отражалась общепринятая в стране идеология построения коммунистического общества. Используются синонимы термина педагогика: советская педагогика, марксистская педагогика, марксистско-ленинская педагогика др.; уделяется внимание таким важным понятиям, как коммунистическое воспитание, коммунистическая мораль; обосновываются принципы классовости и партийности в воспитании и т. д. Педагогика определяется как *наука о воспитании подрастающего поколения*. Основными понятиями педагогики становятся: *воспитание, образование и обучение*, причем ведущим из них является воспитание. За годы советской власти на основе этих категорий четко выстраивается понятийная система педагогики, что находит отражение в словарно-энциклопедической литературе, теоретико-методологических публикациях ведущих ученых-педагогов того времени, многочисленных диссертационных исследованиях и др.

Но уже в эти годы в методологических работах Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова, В.И. Журавлева, В.В. Краевского и др. отмечалось неудовлетворительное состояние понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования, выдвигалась проблема его совершенствования.

Второй период – перестроечный. В 80-х – начале 90-х гг. прошлого столетия Россия вступила в новую полосу «революционных» преобразований, названных «перестройкой». Фактически это был новый револю-

ционный, идеологический переворот, который сопровождался широко-масштабными процессами реформирования, затрагивающим все сферы жизни общества, в том числе и образование.

После нескольких десятилетий тотального, «идеологически выдержанного» в определенных рамках единомыслия и единообразия образования советской эпохи период перестроечного реформирования создал условия для полной свободы деятельности в педагогической сфере.

Перестройка системы образования была инициирована политикой государства, принятием соответствующей нормативно-правовой базы – федеральных законов «Об образовании», «О высшем и послевузовском образовании», федеральных государственных стандартов высшего и среднего профессионального образования и др. Однако порожденные реформой образования процессы и явления, хотя в целом и имеют объективную обусловленность, закономерно несли в себе и значительную долю субъективизма и умозрительности. Необходимо было срочно принимать те или иные организационно-управленческие решения, обеспечивающие реализацию новой государственной политики в сфере образования. Возникла задача изменять содержание, формы и средства обучения, внедрять новые информационные технологии. Все нужно было сделать срочно и сейчас, поэтому практически не оставалось времени для тщательного продумывания, кропотливого научного обоснования, апробации предлагаемых и внедряемых педагогических инноваций, для их объективизации.

Кроме того, в ситуации масштабного государственного реформирования сферы образования и временного отсутствия жестких нормативных ограничений педагогической деятельности сложились благоприятные условия для педагогического творчества и экспериментирования «на местах». Для теоретического обоснования разнообразных и многочисленных нововведений и инноваций их авторами привлекались различные новые для педагогики, заимствованные из других областей знаний и профессиональной деятельности, в том числе из зарубежной образовательной науки и практики, или «хорошо забытые старые» концепции и теории, вследствие чего в педагогический лексикон хлынул мощный поток новых понятий и терминов, а также содержательно «обновленных» толкований традиционных педагогических категорий и понятий, причем нередко трактуемых разными авторами совершенно произвольно, «как на душу легло».

Все это привело к тому, что развитие понятийного аппарата педагогики приобрело, хотя и бурный, но во многом стохастический характер. «Революционные» по форме и практически неуправляемые, спонтанно

развивающиеся в образовательной практике процессы с неизбежностью привели к разрушению еще недавно казавшейся такой устойчивой системы педагогических понятий и категорий.

В период перестройки дело доходило до абсурда и курьезов. Так, отказавшись от коммунистической идеологии и соответственно коммунистического воспитания, вместе «с водой выплеснули и ребенка» – *воспитание*. В Российской педагогической энциклопедии, изданной в 1993 г. вместо статьи «воспитание» появилась новая статья – «социальное воспитание» [4, с. 163]. Но в это же время публикуются книги известных ученых-педагогов В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Н.И. Щурковой и др. о проблемах воспитания. В одной из них авторы прямо пишут: «Педагогическая драма воспитания стремительно превращается в общенациональную трагедию. Разгром прежней идеологической базы образования, отказ от старой системы ценностей, деполитизация и деидеологизация школы, проведенные поспешно и непрофессионально, – все это привело практически к отказу от воспитания как целенаправленной педагогической деятельности» [5, с. 6]. И это при том, что в законе Российской Федерации «Об образовании», принятом в конце перестройки, «под образованием понимается целенаправленный процесс *воспитания* (курсив наш. – М.Г., Г.Ш.) и обучения в интересах человека, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся), установленных государством образовательных уровней» [6, с. 3].

Или другой пример, когда на непродолжительное, к счастью, время мы уподобились «Иванам, не помнящим родства». В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования первого поколения вообще не стало учебной дисциплины «Педагогика», ее заменили «Педагогическими теориями и технологиями». В последующих государственных образовательных стандартах педагогика была восстановлена.

И, наконец, третий революционный скачок в изменении понятийной системы педагогики – это современный этап развития отечественного образования, который характеризуется постоянно увеличивающимся объемом знаний, высокими темпами «устаревания» и обновления понятий и терминов педагогики. В последние годы были приняты важнейшие государственные документы, существенным образом влияющие на понятийную систему образования и педагогики.

В 2010 г. принят Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению

подготовки «Педагогическое образование (квалификация (степень) бакалавр)», согласно которому подготовка бакалавров стала проводиться на компетентностной основе. Бакалавриат, бакалавр, общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции стали сегодня основным инструментом в подготовке бакалавров. В последние годы ведутся многочисленные дискуссии по поводу определения понятий «компетентностный подход», «компетенции» и «компетентность». Кроме того, данные понятия вышли на общедидактический и методологический уровень, так как обладают системно-практическими функциями и интеграционной ролью в образовании. Однако к единству в их определении ученые пока так и не пришли. Но каждой учебной дисциплине при подготовке бакалавров в вузах определяются компетенции, формируемые у студентов.

Парадокс подготовки бакалавров по новым стандартам заключается в том, что почти каждый год приходят новые стандарты. Не успели полностью освоить один стандарт, уже появился второй, потом третий и т. д. Даже студента, начинающего исследовательскую работу, мы учим, что теория должна быть подтверждена на практике, а потом уже идет ее внедрение. Калейдоскоп стандартов не позволяет ученым в столь короткое время отрефлексировать ключевые понятия профессионального образования и выстроить их систему.

В 2011 г. вступил в действие Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. В стандарте выделены такие понятия, как «компетенция» и «компетентность», «универсальные учебные действия», «индивидуальная образовательная траектория», «личностные, предметные и метапредметные результаты освоения учебной программы» и др. В одной из статей мы освещали понятийно-терминологические проблемы внедрения стандартов в образовательные учреждения [7].

В 2013 г. был принят Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон) [8]. Согласно Закону изменилась структура общего образования: дошкольное, начальное общее, основное общее образование, среднее общее образование. Также подверглась обновлению структура профессионального образования: среднее профессиональное образование, высшее образование – бакалавриат, высшее образование – специалитет, магистратура, высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

Изменилась не только структура образования, но и по-иному звучит в Законе определение основных категорий педагогики. Например, согласно

Закону, образование представляет *«единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»* (ст. 2).

В одной из наших статей мы подробно анализировали понятия «образование», «воспитание» и «обучение», представленные в Законе [9]. Дело в том, что в связи с принятием важнейших нормативных документов в оборот педагогических понятий широко стали внедряться нормативные – юридические понятия. Юридические понятия, как известно, имеют правовой приоритет перед научными понятиями. Под правовым приоритетом понимается обязательность употребления именно юридических понятий, используемых в судопроизводстве и иных сферах деятельности, касающихся разрешения проблем, связанных с получением образования.

В формулировке Закона повышенное внимание уделяется определению «образования», давшее название всеми Закону. Приведенное выше определение «образования» оставляет «общее впечатление громоздкой и неудобной для запоминания конструкции, в которой нарушена синтаксическая (подчинительная) связь, так как главным в определении является «процесс», а не «благо», после которого употреблено слово «осуществляемый», но уже применительно к «процессу». Именно так воспринимается текст этой статьи Закона. Кроме того, в формулировке этой статьи употребляются словосочетания «в интересах – интересов», «целенаправленный – в целях» и др. [там же, с. 22]. Отсюда возникает много вопросов к формулировке этого понятия. Почему общественно значимым благом является процесс воспитания и обучения, а не его результат? Почему для раскрытия сущности образования используется довольно абстрактная оценочная категория «общественно значимое благо»? Социализация – это общественно значимое благо, социальная реабилитация то же самое и так можно продолжать дальше.

Таким образом, современный период можно охарактеризовать обилием нормативных понятий, которые являются необходимыми в практической деятельности учителей и преподавателей вузов. Но нормативные понятия порой являются и преткновением в научных, в частности, диссертационных исследованиях. Только один показательный пример: соиска-

тельнице отказали в приеме к защите ее диссертации, так как в названии диссертации было написано «образовательные учреждения». Ее попросили изменить на «образовательные организации», как сказано в Законе. Убедить председателя диссертационного совета, что эксперимент проводился в образовательных учреждениях, ей не удалось. Пришлось «образовательные учреждения» поменять на «образовательные организации», только тогда диссертация была принята к защите, и успешно защищена.

Конечно, научные и нормативные понятия имеют право быть, по своей сути они не должны расходиться. Сущность понятия «образование» довольно подробно исследована и описана учеными-методологами В.В. Краевским, В.М. Полонским, Б.С. Гершунским и др. Поэтому это на совести авторов, которые пересмотрели и ввели новое определение «образованию». Следует обратить внимание, что определение «образование», приведенное в предыдущем Законе об образовании 1992/1996 г., более понятно и доступно всем – ученым, практикам, родителям и др.

Необходимо подчеркнуть и то, что именно сегодня почти нет современных словарей и иной словарно-энциклопедической литературы по педагогике, а именно она, как известно, представляет собой наиболее полное и концентрированное выражение теории и практики педагогики. Не вызывает сомнения необходимость издания такой литературы, но это требует отдельного разговора.

С учетом сказанного современный период в развитии понятийной системы педагогики можно определить как кризис и хаос. Надеяться на то, что этот хаос сам собой превратится в систему, безнадежно. Необходимы усилия ученых разных областей наук (философов, методологов, терминологов, педагогов и др.), чтобы системно и планомерно заниматься чрезвычайно важными научными проблемами понятийного аппарата педагогики и образования. Возглавить такую работу может (и по нашему мнению, должна!) Российская академия образования.

Литература

1. Язык педагогики в контексте современного научного знания [Текст] : матер. Всерос. конф.-семинара / гл. ред. В.В. Краевский ; ред. А.А. Арламов, Р.В. Почтер. – Волгоград ; Краснодар ; М., 2008. – 284 с.; Идеологические аспекты методологического обеспечения научных исследований [Текст] : матер. Всерос. методол. семинара / науч. ред. Е.В. Бережнова ; сост. Н.В. Малкова. – М. : МГУП, 2010. – 328 с.; Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы [Текст] : матер. Всерос. методол. семинара / науч. ред. Е.В. Бережнова ; сост. Н.В. Мал-

кова. – М. : МИОО, 2011. – 384 с.; Методология педагогики: понятийный аспект [Текст] : монограф. сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М. : ИЭТ, 2014. – Вып. 1. – 210 с.; Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции [Текст] : сб. науч. тр. / под науч. ред. Г.Д. Бухаровой, О.Н. Арефьева, Г.Н. Жукова. – Екатеринбург : УИПЦ, 2013. – Вып. 7. – 120 с.; Штинова, Г.Н. Образование в контексте понятийно-терминологических проблем педагогики [Текст] : моногр. / науч. ред. М.А. Галагузова. – Екатеринбург, 1999. – 146 с. и др.

2. Пинкевич, А.П. Марксистская педагогика [Текст] // Вестн. просвещения. – 1923. – № 7–8.

3. Комаровский, Б.Б. Русская педагогическая терминология [Текст]. – М. : Просвещение, 1969. – 311 с.; Кантор, И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы [Текст]. – М. : Педагогика, 1980. – 158 с.

4. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]. – В 2 т. – Т. 1. – М. : Большая рос. энцикл., 1993.

5. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика воспитательных систем [Текст] / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – М. : Новая шк., 1996.

6. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – М. : Ось-89, 2001.

7. Галагузова, М.А. Понятийно-терминологические проблемы внедрения ФГОС ООО в образовательные учреждения [Текст] / М.А. Галагузова, Т.С. Дорохова, С.А. Миниханова // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 4. – С. 74–79.

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. – М. : Проспект, 2013. – 160 с.

9. Ветошкин, С.А. Основные понятия Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» [Текст] / С.А. Ветошкин, М.А. Галагузова // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – № 7 – С. 22–28.

А.А. ВЕРБИЦКИЙ
Проблемы адекватности понятийного аппарата
современного образования

В отличие от строгого понятийного аппарата естественных наук, наук о природе, в гуманитарных науках, науках о человеке и обществе, разные авторские трактовки того или иного термина являются своего рода нормой. Это определенное преимущество гуманитарного знания, позволяющее через разные точки зрения понять нюансы такого невероятно сложного феномена, как человек, его дух, душа и тело. О его сложности можно судить по выражению гениального физика А. Эйнштейна: «Понимание атома – детская игра по сравнению с пониманием детской игры».

Но если какая-то научно не обоснованная трактовка того или иного педагогического термина попадает в нормативные документы или методические рекомендации, она может приводить к нежелательным результатам в педагогической теории и образовательной практике. Рассмотрим некоторые часто используемые термины, значение и смысл которых плохо определен, сомнителен, либо не отражает суть описываемого им явления.

Информация, знание. Эти совершенно разные понятия, как правило, используются как тождественные. Получается, что передача информации и есть передача знаний. Однако информацию можно передать, а вот знание можно только усвоить или, на языке психологии, присвоить. Информация – это некоторая объективно заданная семиотическая, знаковая система, а знание – явление субъективное: отражение человеком в своем сознании той реальности, о которой эта информация что-то сообщает, личностный смысл для него данного сообщения.

Иначе говоря, информация – это способ фиксации с помощью знаков языка объективно существующих и закрепленных в культуре значений. Знание же – это личностный смысл воспринимаемой информации, «значение для меня» [1]. Если учебная информация не имеет для школьника или студента личностного смысла, она не становится его личным знанием и забывается как только он сдал зачет, экзамен или «оптичил» пункты теста.

Известно, что для разных людей смысл одной и той же информации может быть различным и даже противоположным. И не факт, что тот смысл, который вкладывает преподаватель в свою информацию, т. е. знание, которым он владеет, становится таким же и для обучающегося.

Об усвоенном знании можно судить лишь по компетентному практическому действию и поступку на основе полученной информации.

Следовательно, только учебная информация, усвоенная на уровне личностных смыслов и поэтому ставшая знанием человека, способна выступать в качестве ориентировочной основы, средства осуществления компетентной практической деятельности.

Чтобы стать теоретически и практически компетентным, человеку нужно совершить в своем сознании и поведении двойной переход – от знака (информации) к мысли, а от нее к действию и поступку. Только в этом случае информация становится осмысленным знанием.

Иначе говоря, чтобы получить статус знания, информация с самого начала должна усваиваться человеком как средство его собственного практического действия и поступка, в их контексте. Действия не чисто академического, а приближенного к предметно-технологическим и социокультурным ситуациям предстоящей практической деятельности. Если иметь в виду развитие творческого мышления человека, эти учебные ситуации должны быть проблемными, отражающими вероятностный характер жизни, деятельности и общения людей.

Образование. Этот термин используется в трех значениях: 1) система образования, 2) уровень полученного образования (образовательный ценз), 3) содержание и процесс обучения и воспитания, результатом которого является общее и профессиональное развитие личности обучающегося. В данной статье речь идет о третьем значении.

«Образование и воспитание». Образование состоит из обучения и воспитания, это две стороны одной «медали». Поэтому неправомерно использовать словосочетание «образование и воспитание», которое часто встречается в педагогической литературе, официальных документах, выступлениях служителей церкви. Даже в педагогической энциклопедии сказано: обучение – это «совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание» [2, с. 125]. Здесь сразу две ошибки: образование сведено к обучению, а обучение к образованию и воспитанию.

Содержание образования. В учебниках педагогики, педагогической и иной литературе можно встретить в одном абзаце термин «содержание обучения», а в следующем – «содержание образования», как если бы они обозначали одно и то же. Здесь недалеко и до вывода, что компьютер не только обучен, но и образован.

Однако речь идет о разных сущностях, поскольку: 1) в содержание образования органичной составной частью должно входить и содержа-

ние воспитания; 2) содержание образования является интегральным отражением содержания обучения и того процесса, посредством которого это содержание усвоено обучающимся – индивидуально или совместно, алгоритмически или проблемно, по нормам только технологически грамотных действий или и по морально-нравственным нормам, принятым в обществе, профессиональном сообществе и в данном учебном коллективе. Это то, что составляет содержание воспитания. Поэтому компьютер не образован, а только обучен.

Приходится отметить также, что отрыв обучения от воспитания в образовательной практике существует со времен Я.А. Коменского. Достаточно взглянуть на название лабораторий любого педагогического НИИ и увидеть названия «лаборатория дидактики», «лаборатория воспитания». Содержание обучения отражается в учебных программах, а содержание воспитания не проектируется вовсе; оно вынесено во внеклассные и внеаудиторные формы воспитательной работы.

Конечно, воспитывающее влияние оказывает личность педагога, вся образовательная среда, системообразующим элементом которой выступают формы и способы отношений, общения и взаимодействия педагогов и обучающихся, всех работников образовательного учреждения, включая административных. Одно дело, когда в нем культивируются субъект-субъектные отношения и совсем другое – субъект-объектные, при которых «обучаемый» имеет мало прав, но много обязанностей. Но в обоих случаях отсутствует планирование содержания воспитания.

Понятие «процесс образования» традиционно определяется как задача педагогом «обучаемому» педагогически адаптированных систематизированных знаний, умений, навыков (ЗУНов), составляющих содержание обучения. В этом определении несколько недостатков: информация приравнивается к знаниям, образование сводится к обучению, обучающийся ставится в позицию обучаемого – объекта педагогических манипуляций, а не субъекта собственной познавательной деятельности.

С позиций теории контекстного образования понятие «процесс образования» определяется как внутренне мотивированный процесс созидания человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мире интеллектуальной, предметно-технологической, социальной и духовной культуры, формирования систем отношений к природе, обществу, другим людям и к самому себе [3; 4].

Процесс образования осуществляется как в специальных образовательных учреждениях, так и в контексте бытовой, социокультурной и профессиональной деятельности человека. Можно сформировать у себя

образ мира и через пробы и ошибки, наблюдение и подражание. Однако сущностью образовательного процесса в семье, школе, колледже, вузе является общение и межличностное взаимодействие с родителями, учителями, преподавателями, другими членами общества.

Форма организации обучения. С этим понятием в педагогической науке сложилась парадоксальная ситуация:

– форма оказалась оторванной от содержания, поскольку определяется не по принципу развертки содержания обучения в формах деятельности учащихся или студентов, адекватных этому содержанию, а по внешним, формальным признакам: в зависимости от места и времени занятий, состава и числа учащихся, способов организации работы и т. п.;

– в педагогических словарях отмечается, что понятие «форма» ускользает от четкого определения; даже дидакты затрудняются сказать, что такое форма организации обучения и чем она отличается от метода обучения. (лекцию, скажем, называют и формой, и методом);

– урок, лекция и семинар считаются универсальными формами практически для любого содержания, несмотря на то, что оно непрерывно развивается и не вмещается в раз и навсегда заданные формы.

Отрыв формы от содержания, канонизация урока, лекции и семинара как универсальных форм закреплены нормативным документом – учебным планом, где точно указаны, какие организационные формы нужно использовать, вне зависимости от того, какое содержание обретает в них свою определенность. Канонизация формы, ее «замораживание» в веках означает остановку в развитии не только самой формы, но и того содержания, которое в нее отливается.

Однако в образовательной практике формы обучения и воспитания должны изменяться в соответствии с обновлением и обогащением содержания образования. Так, в рамках контекстного подхода еще в начале 1980-х гг. под научным руководством автора статьи в диссертации Н.В. Борисовой обоснованы и ныне успешно используются в образовательной практике такие новые формы лекций, как лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция с заранее запланированными ошибками, лекция – пресс-конференция [3].

Между тем, «содержание и форма» – одна из парных философских категорий, наряду с другими, такими, как «пространство и время», «прерывность-непрерывность», «синхрония-диахрония» [5]. Содержание, будучи определяющей стороной целого, представляет собой единство всех составных элементов объекта, его свойств, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций, а форма – способ существования и выражения

содержания. Содержание формально, а форма содержательна. Содержание – это динамическая, подвижная сторона целого, а форма охватывает устойчивую систему связей предмета.

Несоответствие содержания и формы, возникающее в ходе развития, разрешается, в конечном счете, «сбрасыванием» старой и возникновением новой формы, адекватной развившемуся содержанию. Новое содержание проявляет себя в любой форме – и новой, и старой [там же, с. 621–622]. Этим обусловлено появление не присущих классической дидактике форм, скажем, лекции в школе, деловых, ролевых игр, проектных, исследовательских и других форм организации учебно-познавательной деятельности студентов, которые неправомерно называют методами, и т. п.

«Активная форма организации обучения» – выражение, которое можно написать только в кавычках, поскольку его не может быть в природе. Форма может быть только адекватной или неадекватной содержанию. Так мужская одежда адекватна мужской фигуре, а женская – женской. И если мужчина одевает женское платье, его сущность уже не выглядит мужской.

Точно так же нельзя сформировать, скажем, компетенцию будущего специалиста принимать решения вместе с другими в групповой форме лекции или традиционного семинара, где студенты сидят в затылок друг другу, и им запрещено общаться. Но можно организовать работу студентов на семинаре в форме семинара-дискуссии, т. е. коллективной, совместной деятельности, сотрудничества, диалога и межличностного взаимодействия под «патронажем» преподавателя.

Метод обучения. Как известно, метод – это путь к цели, определенный способ или способы ее достижения. Так, для обработки металла используют методы резания, давления, спекания в заготовленной заранее форме особым образом приготовленного металлического порошка. У жены есть два основных метода добиваться нужной ей цели, закрепленных народной мудростью в виде поговорки: «не моем, так катанием».

В современной дидактике методом обучения правильно называют упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности педагога и обучающегося, направленной на достижение целей обучения, воспитания и развития личности обоих этих субъектов образовательного процесса. Логическое ударение здесь на словах «взаимосвязанной деятельности», т. е. на общении и взаимодействии учителя и ученика, преподавателя и студента (студентов) как двух равноправных субъектов, каждый из которых имеет свои цели и берет на себя часть работы по достижению общей цели. При этом общение может быть непосредственным либо опос-

средованным книгой, компьютерной программой, письменным заданием, за которыми всегда стоит личность их разработчика.

И если автор учебной книги, пособия или компьютерной программы разрабатывает их содержание как своего рода диалог с читателем, студентом, выполняющим то или иное задание, решающим задачу или разрешающим проблему, т. е. опирается на психологические закономерности познавательной деятельности обучающегося, он пишет то, что студенты называют «хорошим учебником», пособием, дидактическим материалом.

Казалось бы, на этой основе можно создать непротиворечивую классификацию методов. Однако такой классификации в педагогике (дидактике) не существует. Традиционно выделяют четыре группы методов: 1) по источнику передачи и восприятия учебной информации (рассказ, лекция, демонстрация и др.); 2) по логике передачи и восприятия информации (индуктивные, дедуктивные); 3) по степени самостоятельности мышления обучающихся при овладении знаниями (репродуктивные, проблемно-поисковые); 4) по степени управления учебной работой (под руководством педагога или без него).

Очевидно, что в этой классификации практически не отражена суть понятия «метод», содержащаяся в приведенном выше общепринятом определении. К тому же получила широкое распространение научно не обоснованная тенденция делить методы на: а) пассивные, б) активные, в) интерактивные. У разных авторов можно встретить следующие рассуждения. Пассивный метод – это когда студенты занимают роли пассивных слушателей, подчиненных директивам педагога. В этой роли выступает, например, традиционная лекция, где преподаватель информирует студентов об основах научных знаний по своему учебному предмету.

Однако рассуждать подобным образом, значит не знать или не учитывать того простого, но фундаментального факта, что информационная лекция как раз требует самого высокого уровня интеллектуальной и личностной активности. Слушать, слышать, понимать и усваивать новую информацию студенту намного сложнее, чем преподавателю излагать известную ему и много раз «читанную» студентам информацию!

«Активные методы обучения»: термин, используется для обозначения проблемных лекций, ролевых и деловых игр, групповых дискуссий, решения ситуационных задач и др. Однако: 1) по самому определению «метод» не может быть пассивным, если с его помощью достигаются те или иные образовательные цели, иначе это попросту не метод; 2) перечисленные выше являются не методами обучения, а формами организации учебной деятельности студентов.

Активное обучение: эмпирически закрепившийся в педагогическом обиходе термин для обозначения совокупности форм, методов, средств и условий обучения, призванных активизировать познавательную деятельность обучающихся с помощью «активных методов обучения». Термин возник как оппозиция «сообщающим» методам традиционного обучения: все, что к ним не относится, причисляется к методам «активного обучения»¹.

Однако неявно полагаемый тезис, что на школьном уроке или вузовской лекции обучающиеся пассивны по определению, не выдерживает критики, поскольку даже восприятие единичного предмета предполагает включение определенного уровня психической «встречной» активности: внимания, восприятия, запоминания, понимания, моторики. Так, глаз незаметно для его обладателя многократно обегает контур воспринимаемого предмета, и если выключить глазодвигательные мышцы, то очень скоро человек перестает его видеть. Значит, дело не в пассивности учащегося, присущей ему «по определению», а в том, как, при каких психолого-педагогических условиях и в каких формах организовано обучение.

Кроме того, нельзя установить сколько-нибудь разумный критерий того, что в результате использования тех или иных инноваций «пассивное» обучение превращается в «активное». Поэтому теория активного обучения не может быть создана. Дидактический статус конкретных педагогических технологий, причисляемых без какого-либо теоретического обоснования к «методам активного обучения», либо к «активным методам обучения», получает свою определенность в теории контекстного образования, составляя в качестве инновационных педагогических технологий один из трех его источников [3; 4].

«*Интерактивным методом*» считается такой, при котором имеет место более широкое взаимодействие учащихся не только с педагогом, но и друг с другом и даже доминирование активности учащихся. Но опять же, по определению, метод – это способы организации взаимосвязанных деятельности педагога и обучающегося. То есть не интерактивных методов не бывает, только при использовании одних методов интеракция может быть более интенсивной или менее выраженной, чем при других.

И уж совсем странно слышать об *интерактивных упражнениях и заданиях*. Это все равно, что назвать интерактивным, скажем, футбольный мяч. Но пока по нему футболист не ударит ногой, это всего лишь

¹ Автор статьи также одно время пользовался этим термином, пока не разобрался в его неадекватности.

физический предмет. В этом же ряду лежит и название «*интерактивная доска*». Конечно, учебные задания, упражнения материалы должны быть проблемными, служить поводом для диалога и взаимодействия педагога и обучающихся. Но интеракцию может совершать только человек.

Активизация обучения, активизация познавательной деятельности – эти словосочетания, не имеют научно обоснованного смысла, однако очень часто встречаются в педагогической и даже психологической литературе. Они используются тем или иным автором, чтобы подтвердить позитивное влияние предлагаемых им инноваций.

Стремление активизировать школьника или студента означает признание того факта, что традиционное обучение ставит «обучаемого» в заведомо пассивную позицию объекта педагогических манипуляций, которому педагог передает известную информацию (называя ее знанием), которую нужно просто запомнить, поупражняться в решении задач заранее заданным способом, правильно отвечать на вопросы педагога под угрозой отрицательной отметки и т. п. И так в течение всего многолетнего периода обучения.

Естественно, что в этих условиях ориентировочная реакция человека, которая возникает на новизну и является началом познавательного интереса, той самой желанной активности, о которой говорят сторонники активизации, угасает у ребенка уже через короткое время пребывания в первом классе школы. Это своего рода защитная реакция, особенно если человек не понимает содержание того, о чем говорит педагог на уроке или лекции.

Можно активизировать обучающегося разного рода инновационными приемами и средствами в условиях объяснительно-иллюстративной (традиционной) системы обучения, но только на короткое время. Если учащийся не ощущает своего движения в содержании обучения, его познавательный интерес неотвратимо угасает. Поэтому некоторые исследователи используют термин «вынужденная активность». Не в том смысле, что человека «под дулом неудовлетворительной отметки» заставляют запоминать монбланы информации, а в том, что он не может не быть активным в создаваемых педагогом условиях, ему в них интересно.

Следовательно, решение проблемы не в активизации познавательной деятельности «обучаемых» в условиях традиционного обучения, а в создании принципиально иного типа обучения, в котором человек не может не быть активным, в переходе к новой образовательной парадигме.

Педагогическая технология. Это понятие появилось в связи с распространением технических средств обучения, с поиском ответа на вопрос, не просто «как учить», но «как учить результативно». При этом, как

водится в педагогике, предложено множество определений этого понятия, что совершенно запутывает рядового преподавателя. В наиболее общем виде педагогическую технологию связывают с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения. Но в этом виде педагогическая технология немногим отличается от старой, доброй методики обучения. Используя модный термин «педагогическая технология», рядовой учитель, преподаватель «вчитывает» в него понятие «методика обучения», для него это одно и то же.

В теории контекстного образования под педагогической технологией понимается принципиально иное: реализованный на практике проект совместной деятельности преподавателя и студента, направленный на достижение целей обучения, воспитания и развития личности обоих этих субъектов. Такой проект должен строиться как интегративное единство нескольких логик:

- учебно-познавательной деятельности студента;
- обучающей деятельности преподавателя;
- содержания образования;
- форм, методов и средств развертывания научного знания;
- контекста предстоящей жизни и профессиональной деятельности.

Таким образом, перед преподавателем, проектирующим и реализующим педагогическую технологию на практике, стоит неизмеримо более сложная проблема, чем просто передача информации, организованной в логике преподаваемой им науки. Необходимо обладать целым рядом профессионально-педагогических компетенций:

- способность строить образовательный процесс на основе знания психологических закономерностей учебно-познавательной деятельности студента;
- способность руководствоваться психолого-педагогическими закономерностями организации собственной педагогической деятельности;
- обладать коммуникативной компетентностью;
- владеть способностью организации диалога и совместной со студентами образовательной деятельности;
- владеть традиционными и инновационными педагогическими технологиями, формами, методами и средствами обучения и контроля;
- владеть содержанием преподаваемого учебного предмета;
- владеть способностью моделировать в образовательном процессе предметно-технологический и социальный контексты предстоящей студенту профессиональной деятельности.

В теории и технологиях контекстного образования студент с самого начала рассматривается не как объект педагогических манипуляций, передачи и закрепления информации, а как полноценный субъект деятельности, т. е. человек, способный к целеполаганию и целереализации в ситуациях жизни, образования и профессиональной деятельности. Тогда и обучение выступает не как передача информации, а созидание человеком образа мира в себе самом путем активного полагания себя в мире культуры. Полагания с самого начала субъектного в разных жизненных, национально-культурных, образовательных, профессиональных и иных контекстах.

Компетенция/компетентность. Эти понятие оказались «на слуху» в связи с требованиями ФГОСов, однако его общепринятого определения не существует. Что ни автор, то своя трактовка. В ст. 2, п. 3 Закона РФ «Об образовании в Российской Федерации», принятого 29 декабря 2012 г., сказано: «обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией...» [6]. Получается, что в компетенцию не входят знания, умения и навыки, что неправомерно.

Между тем, компетенция – это система социальных ценностей и установок человека, его личностных качеств, знаний, умений, навыков и способностей человека, обеспечивающая его готовность выполнения профессиональной деятельности на требуемом уровне. Соответственно, компетентность можно определить как реализованные на практике компетенции, характеризующие уровень владения человеком технологиями профессиональной деятельности и развития морально-нравственных качеств личности: гражданственности, ответственности, самостоятельности, способности принятия индивидуальных и совместных решений, коммуникативности, умения постоянно учиться и др.

Образовательный модуль. В цитируемом законе нет определения этого термина, но его можно встретить в определении понятия «образовательная программа»: «комплекс основных характеристик образования..., который представлен в виде... рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей)...» [6]. Модуль оказался учебным предметом! И тогда все стали называть учебные предметы модулями и тем самым якобы реализовывать модульный подход. Это худший вариант формального подхода к реализации положений «Закона», заданный самим этим законом.

Однако образовательный модуль – это автономная единица представления целей, содержания образования (обучения и воспитания), рекомен-

даций по их усвоению и контролю, обеспечивающая формирование одной или части нескольких компетенций. Каждый конкретный модуль выбирается, исходя из двух источников: содержания научных дисциплин и содержания профессиональных функций, решаемых работником типовых задач и возникающих в процессе их решения проблем.

Соответственно, структура образовательного модуля состоит из четырех частей: 1) указания на цель или цели усвоения содержания обучения и воспитания, критерии и показатели их достижения; 2) содержания, обеспечивающего достижение указанных целей; 3) методических указаний или рекомендаций для обучающихся по использованию адекватных педагогических технологий, обеспечивающих усвоение содержания образовательного модуля и достижение его цели (целей); 4) средств, методов и критериев контроля усвоения содержания образовательного модуля.

В заключение нужно сказать, что научно обоснованное определение содержания терминов, составляющих понятийный аппарат современного образования, является совершенно необходимым условием компетентного решения задач и проблем, направленных на повышение качества образования, реализации основных направлений его реформы на всех уровнях системы непрерывного образования.

Литература

1. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст]. – 4-е изд. – М. : изд-во Моск. ун-та, 1981. – 571 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь [Текст]. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]. – М. : Высш. шк., 1991. – 214 с.
4. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст] / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
5. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
6. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : фед. закон РФ от 29.12.12 № 273-ФЗ. – Режим доступа : www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html.

С.В. ИВАНОВА

**О толковании актуальных понятий
«образовательное пространство» и «образовательная среда»**

Задача уточнения терминов образовательное пространство и образовательная среда, ставших широко употребительными в педагогической науке и образовательной практике, определения различий в этих понятиях является достаточно сложной, но необходимой, так как эти термины используются в нормативных актах, концептуальных положениях, методических материалах и т. п.

Исключая в данном контексте обращение к понятиям «пространство» и «среда» в дальней историко-философской ретроспективе, рассмотрим поочередно, как рассматриваются понятия в современных публикуемых материалах, покажем разнообразие возникающих толкований и попробуем внести ясность в толкование этих понятий.

Толкования понятий образовательное пространство и образовательная среда до настоящего времени практически не включены в педагогические энциклопедии, профессиональные словари, нормативные акты и монографии, посвященные терминологии в педагогике.

В частности, это понятие отсутствует в «Тезаурусе ЮНЕСКО – МБП по образованию» 1983 года, во «Всемирном докладе по мониторингу ОДВ – 2011» ЮНЕСКО, в «Рубрикаторе «Общеобразовательная школа. Педагогика общеобразовательной школы» В.М. Полонского, в Педагогической энциклопедии и т. п.

Первое употребление понятия образовательное пространство в отечественной научной литературе зафиксировано в 1993 г. в статье И.Д. Фрумина и Б.Д. Эльконина «Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»)» [1]. В 1998 г. С.К. Бондырева охарактеризовала «единое образовательное пространство как особое социокультурное явление, решающим фактором структурирования которого может выступить взаимодействие индивидуализирующихся в своих позициях субъектов». Она полагала, что «сложноорганизованное, иерархизированное, многоплановое взаимодействие субъектов образования» даст возможность создать «общие социокультурные структуры и единое образовательное пространство» [2].

Б.Л. Вульфсон в 2005 г. описывает «новое понятие» – «мировое образовательное пространство, которое обозначает совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических цен-

тров, правительственных и общественных организаций по просвещению в разных странах, геополитических регионах и в планетарном масштабе, их взаимовлияние и взаимодействие в условиях интенсивной интернационализации и глобализации разных сфер общественной жизни» [3].

А.М. Новиков объясняет образовательное пространство в постиндустриальном обществе через объектность и субъектность, как «совокупность всех субъектов и объектов, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах, либо заинтересованных в них, либо влияющих на них» [4].

И.Г. Шендрик называет пространством «системную совокупность реальных взаимодействий человека с действительностью, данную субъекту через восприятие и действие», а также он считает пространство «освоенной человеком средой (природной, культурной, социальной, информационной)....», при этом уточняя, что для возникновения пространства «необходима специально организованная специфически человеческая деятельность» [5].

Частотность использования данного понятия расширяется. В Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 2 дается тезаурус, в котором среди 34 определений основных понятий Закона нет понятия образовательное пространство. Однако в Законе вводится этот термин в ст. 3 и 11. В п. 4 ст. 3 значится принцип «единства образовательного пространства», а п. 1 ст. 11 гласит, что федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают «единство образовательного пространства Российской Федерации» [6].

Логично к толкованию пространства подходить с философской позиции: «Пространство – 1) форма созерцания, восприятия представления вещей, основной фактор высшего, эмпирического опыта; 2) способ существования объективного мира, неразрывно связанный со временем» [7]. Если обратиться к топологии и оценить пространство через метрические системы, то очевидно, что объект (образовательное учреждение, образовательная система, государство и т. д.) и субъект (который с позиций неклассической методологии не элиминируем из образовательного пространства [8]) в зависимости от своих рамок (размеров) может задавать рамки (размеры) своего топоса (места), под коим имеется в виду пространство. Таким образом задаются два вектора определения образовательного пространства [9].

Образовательное пространство – это объектный мир, совокупность имеющих отношение к образованию объектов, создающих и наполняю-

ших это пространство, и одновременно предмет субъектной деятельности, заключающейся в восприятии, действии, воздействии субъектов на это пространство.

Важно предостеречь от интерпретации терминов образовательное пространство и образовательная среда как тождественных или даже синонимичных [там же].

Словари трактуют понятие образовательная среда в едином ключе. Вот одно из определений: «Среда – совокупность природных или социальных условий, в которых протекает развитие и деятельность человеческого общества. Социально-бытовая обстановка, в которой живет человек, окружающие условия, совокупность людей, связанных общностью условий, обстановкой» [10]. Вероятно, первым об образовательной среде как о создании условий заговорил Д. Дьюи еще в начале XX века. Эта мысль в той или иной интерпретации прослеживается во многих его работах. Можно вспомнить, что по большому счету вопросами образовательной среды, которую можно изменять в ходе деятельности, занимались (в той или иной мере) В.В. Давыдов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. [11] А.М. Новиков утверждал, что «образовательная среда – система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [12]. Вслед за Новиковым И.М. Елкина определяет среду как «некий комплекс условий для осуществления или протекания определенного процесса» [13]. Таких более-менее схожих определений мы найдем множество [14; 12; 15].

Хотелось бы расширить эти представления. Образовательная среда – окружение участников образовательного процесса в пространстве образования, включающее педагогические условия, ситуации, систему отношений между лицами, объединенными общностью педагогической и учебной деятельности. Образовательная среда обладает качественными характеристиками, собственными средовыми факторами и имеет многоуровневую структуру с вертикальными взаимосвязями между уровнями структуры. Образовательная среда является частью мегасистемы социальной среды.

Качественные характеристики образовательной среды связываются с результатом ее влияния на субъектов образовательного процесса, качество образовательной среды напрямую связано с оценкой качества образования. При этом среда является порождением целенаправленных усилий субъектов, в ней же осуществляющих свою деятельность, при влиянии разных факторов. Эта дихотомичность порождает сложности при определении и оценке эффективности сформированной образовательной среды.

К основным характеристикам образовательной среды следует отнести:

- деятельность (совместная деятельность субъектов среды);
- субъектность (наличие субъектов – участников образовательного процесса);
- ситуативность (возникновение различных ситуаций под влиянием различных факторов);
- оценочность (возможность качественной оценки среды);
- формирующее влияние на субъектов среды;
- проективность (способность к созданию новой среды или воспроизведению основных черт имеющейся среды при необходимости тиражирования опыта);
- изменчивость, неопределенность (способность к постоянному изменению);
- связанность со временем и пространством.

Эти характеристики суть характеристики ризомности – характерологического свойства современного образования, рассмотренного с позиций неклассической методологии.

Структура образовательной среды, на авторский взгляд, имеет несколько уровней. Определим две классификации уровней.

Первая классификация связана с педагогической компаративистикой, в ней выделяются следующие уровни:

- глобальный (мировая образовательная среда, включая глобальные информационные сети и др.);
- региональный (образовательная среда крупных регионов мира – по классификации ЮНЕСКО);
- национальный (образовательная среда страны, согласно международной терминологии);
- территориальный или муниципальный (внутри страны, к примеру, земли в Германии, края и области (а также и районы) в России и т. д.);
- локальный (учреждение, семья).

Вторая классификация может использоваться для применения внутри страны, здесь выделяются уровни: общегосударственный, федеральный; региональный (регион как часть Федерации); муниципальный; учрежденческий; индивидуальный.

При этом уровень не является определяющим при оценке влияния образовательной среды на субъектов. Так, локальная/индивидуальная среда может оказать большее влияние на субъекта в сравнении с влиянием, допустим, глобальной среды.

Средовые факторы методологически целесообразно рассматривать во взаимосвязи с классификацией уровней. К факторам, взаимосвязанным с образовательной средой, по нашему мнению, нужно отнести:

– внешние факторы (общественно-политические, геополитические, медийные, природно-климатические, социокультурные, социально-экономические);

– внутренние факторы (профессиональное мастерство педагогов, следование определенным педагогическим подходам, теориям и концепциям, качество принятия педагогических и управленческих решений, система взаимодействия всех участников образовательного процесса и т. п.).

Введение понятия образовательная среда способствует развитию инновационных процессов в системе образования, уточняет специфику современных дидактических подходов. Если использовать при введении инновационных направлений, подходов методологические основания, связанные с проработкой вопросов организации образовательной среды, с учетом качественных характеристик, уровней, факторов, а также мотивов и потребностей субъектов, то проектирование современной образовательной среды будет эффективным.

Образовательная среда является дидактическим концептом, позволяющим строить дидактические основания нового образовательного процесса с учетом многообразия современного пространства, новой роли педагога в процессе обучения и его места как создателя образовательной среды-ситуации, задач формирования современной личности.

Образовательная среда оказывает влияние и на обучающихся, на формирование их личности и учебные достижения, и на педагогов – посредством приобретения определенного образовательного опыта, создаваемого в конкретной среде.

Понятие образовательная среда позволяет по-новому взглянуть на возможности осуществления личностно-ориентированного подхода в обучении и делает возможным создание эффективных условий для гуманистической модели образовательной среды.

Применение понятия образовательная среда уточняет задачи образования как части социума; легитимирует специальный учет влияния многообразных внешних факторов на образовательную среду.

Образовательная среда, выступая как нарративный, коммуникативный феномен, проясняет суть и значение современного образования, подчеркивает необходимость проектирования образовательного пространства как мира будущего.

Литература

1. Фрумин, И.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») [Текст] / И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. – № 3.
2. Бондырева, С.К. Социокультурные основания развития единого образовательного пространства СНГ: структурно-содержательные и функциональные характеристики взаимодействия субъектов [Текст]. – М., 1998.
3. Вульфсон, Б.Л. Образовательное пространство на рубеже веков [Текст]. – М. : изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2006.
4. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий [Текст]. – М. : ИЭТ, 2013. – С. 137.
5. Шендрик, И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование [Текст]. – М. : АПКИПРО, 2003. – С. 3–59, 149–154.
6. Иванова, С.В. Образовательное пространство в научных исследованиях и правовых документах: понятия, практика применения, сложности и риски [Текст] // Ценности и смыслы. – 2014. – № 5 (33). – С. 4–17.
7. Об образовании в Российской Федерации» [Текст]: фед. закон РФ от 29.12.12 № 273-ФЗ // Рос. газ. – 2012. – 31 дек. – Фед. вып. 5976.
8. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс] : в 4 т. – 2-е изд., испр. и допол. – М. : Мысль, 2010. – Режим доступа: iph.ras.ru.
9. Сорина, Г.В. Социокультурное изменение образовательного пространства [Текст] / Г.В. Сорина, В.С. Меськов // Ценности и смыслы. – 2013. – № 5 (27). – С. 83–99.
10. Толковый словарь русского языка [Текст] : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 1995 ; М., 2000. – С. 462. – Репринтное издание.
11. Авторский терминологический словарь Л.С. Выготского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: vugotsky.academic.ru/152.
12. Иванов, О.Б. Глобальные риски и экономические тенденции в современном мире [Текст] // ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика. – 2014. – № 1. – С. 18–33.
13. Клименко, И.Л. Организация образовательной среды при самостоятельной работе студентов-экономистов при обучении иностранному языку [Текст] / И.Л. Клименко, И.М. Елкина // ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика. – 2014. – № 1. – С. 94–103.
14. Беляев, Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений [Текст]. – М., 2006.
15. Кулюткин, Ю.Н. Образовательная среда и развитие личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html.

М.В. БОГУСЛАВСКИЙ
Методология историко-педагогической экспертизы
инноваций в образовании

Осуществляемый в настоящее время государственный курс на активное импортозамещение, поддержку отечественного производителя, санкционную политику, ставка на самодостаточность и собственные силы (столь характерная для традиционной российской культуры) актуализирует необходимость динамичного развития отечественного образования. В данной связи важно научно обоснованное определение его перспектив, построенного на российских социокультурных основаниях. Такая ответственная миссия предполагает обязательную историко-педагогическую экспертизу проектируемой и осуществляемой инновационной деятельности.

Современные модернизационные процессы в российском социуме неразрывно связаны с экспертной деятельностью. Экспертиза рассматривается как специальное компетентностное исследование четко сформулированного вопроса, требующее специальных знаний и предполагающее мотивированное заключение с представлением направлений для дальнейшего развития объекта или явления, подвергнутого экспертизе.

В образовании необходимость экспертизы органично связана с потребностью компетентно оценить предлагаемые инновации. Она используется для оценки качества образовательного процесса, аккредитации образовательной организации, оценки образовательных программ, а также профессиональной компетентности педагогов.

Экспертная деятельность в сфере отечественного образования получает свое развитие с конца 80-х гг. XX в. Это было связано с теми инновационными изменениями, которые произошли в системе образования. Преодоление ее единообразия, появление разноуровневого образования, вариативных образовательных программ и технологий, стандартов образования, а также расширение финансовой самостоятельности образовательных учреждений и развитие новых экономических отношений в сфере образования потребовали принципиально иного уровня управления, основанного на экспертизе [1, с. 8–9].

Объективная необходимость в экспертизе возникает в тех случаях, когда педагоги и образовательные институты сталкиваются с новой проблемой, неразрешимой прежними или стандартными средствами. Причинами обращения к процедуре экспертизы в образовании также являются многогранность оцениваемой ситуации и необходимость получения ком-

плексной ретроспективной характеристики изучаемого педагогического явления [2, с. 125]. Для педагогической экспертизы в сфере образования приглашают ученых, преподавателей вузов, менеджеров образования и практиков (воспитателей, учителей, директоров школ и пр.).

В целом, можно определить педагогическую экспертизу как оценку результатов, процесса и перспектив деятельности в сфере образования, для которой требуется применения специальных познаний в данной области.

Видом педагогической экспертизы является научно-педагогическая экспертиза. М.В. Крулехт выделяет три основных значения, раскрывающих сущность понятия «научно-педагогическая экспертиза»:

- рассмотрение, исследование педагогических явлений, процессов, проблем, результатов педагогической деятельности, а также прогнозирование развития системы образования, экспертная оценка альтернативных решений и определение наиболее предпочтительных вариантов организации образовательного процесса в целях улучшения качества и обновления содержания образования, оказания консультативной помощи авторам и коллективам образовательных организаций;

- комплекс научно-исследовательских процедур, направленных на получение от экспертов информации, ее анализ и обобщение с целью принятия компетентных решений в области управления образованием;

- показатель профессиональной компетенции деятелей образования.

Результатом научно-педагогической экспертизы, является экспертная оценка – мотивированное мнение, суждение специалиста о качестве образовательного феномена, который выступал предметом экспертизы [1, с. 10].

Разновидностью научно-педагогической экспертизы является историко-педагогическая экспертиза в сфере образования, которая рассматривается как одно из перспективных направлений развития методологии историко-педагогического знания. Интеграция исторического и логического аспектов в экспертном исследовании выступает неотъемлемым условием целостности экспертного знания в сфере образования.

В данной связи представляется, что необходима целенаправленная разработка методологических, теоретических и прикладных научных основ историко-педагогической экспертизы и преодоления на этой основе «разрыва» между традицией и новацией, историей и теорией, историческим и логическим в экспертизе в образовании, выступающей одним из перспективных направлений развития педагогических знаний.

Идея историко-педагогической экспертизы применительно к образовательным проектам была предложена в 2011 г. профессором И.А. Колесниковой. В частности, она указывала на то, что «при организации ав-

торской (внутренней) и внешней, независимой, комплексной экспертизы текстуально оформленного проектного замысла возможно использование методов историко-педагогических аналогий», а в условиях проектной деятельности может проводиться историко-культурная (само) экспертиза – «соответствие той или иной модели учреждения культурно-образовательным эталонам» [3, с. 197–200].

Однако, как показал анализ соответствующей научной литературы, в настоящее время, по существу, отсутствуют работы, в которых историко-педагогическая экспертиза выступает как целостный и самостоятельный объект исследования. Можно указать лишь на одну статью, посвященную этой проблеме – омского исследователя Н.С. Макаровой «Историко-педагогическая экспертиза – методологический ориентир исследований в области дидактики высшей школы» [4].

По правому суждению автора, ретроспективные педагогические системы, теории, концепции нуждаются в переосмыслении в свете новых реалий. С другой стороны, новое научное знание должно быть рассмотрено сквозь призму историзма. Таким механизмом может стать историко-педагогическая экспертиза научного знания об образовательной деятельности [там же, с. 196].

Как полагает Н.С. Макарова историко-педагогическая экспертиза является по своему назначению методологической. Ее основная задача состоит в том, чтобы помочь ученому на основе ретроспективного знания:

- найти актуальную для развития научной дисциплины в соответствующий период времени научную проблему;
- сформулировать тему;
- поставить цели;
- установить методологические ориентиры, адекватные уровню развития научного знания;
- обобщить имеющийся в дисциплинарном знании других наук исторический задел, который послужит предпосылкой проведения экспертизы.

Этот вид экспертизы призван: способствовать объективации оценки научной новизны вклада, внесенного исследованием в педагогическое знание; обеспечить опору на традицию в осуществлении исследовательской деятельности; позволяет гармонизировать ретроспективное и проектируемое исследовательское пространство в рамках данного научно-педагогического направления. В целом, историко-педагогическая экспертиза, прослеживая преемственность методологических установок, теоретического ядра и проблематики педагогических исследований, может способствовать повышению качества проективных научно-педагогических исследований [4, с. 197].

Поскольку методологический аппарат историко-педагогической экспертизы был, по сути, не разработан, нами осуществлена характеристика научных основ историко-педагогической экспертизы, ее основных отличительных признаков, потенциальных возможностей применения в сфере образования [5–9]. Для этого были последовательно сформированы ее методологические основания:

- дать научное определение дефиниции «историко-педагогическая экспертиза»;
- выделить объект и предмет;
- определить цель и основные задачи;
- установить ведущие функции.

В общем виде можно дать следующее рамочное определение: историко-педагогическая экспертиза – это применение историко-педагогического знания и инструментария для анализа и оценки новизны, значимости и перспектив современных и планируемых инноваций в образовании.

Объектами историко-педагогической экспертизы выступают:

- вся совокупность феноменов образовательной политики (стратегии, доктрины, программы, проекты);
- результаты научных исследований по педагогике и образованию (оценка их актуальности, научной новизны, теоретической значимости);
- образовательные системы (региональные, муниципальные);
- образовательные стандарты;
- новые учебники и учебные пособия [1, с. 8–9].

Предметом историко-педагогической экспертизы выступает реальное или потенциальное влияние исторических событий на современные и будущие образовательные процессы, свойства и состояния субъектов образовательной деятельности [10].

Цель историко-педагогической экспертизы – вписать инновационные образовательные феномены в определенную педагогическую традицию. Вместе с тем, не менее насущной задачей является актуализация педагогического наследия через соотнесение его с современными инновационными образовательными феноменами.

Историко-педагогическая экспертиза характеризуется системой взаимодополняющих функций, ведущими среди которых выступают:

- методологическая;
- исследовательская;
- информационная;
- оценочная;
- развивающая;

- прогностическая;
- просветительская.

Отличительные признаки историко-педагогической экспертизы в сфере образования:

- историческая основа интеграции экспертного знания;
- историко-педагогические ориентиры и принципы деятельности эксперта;
- гибкость в применении конкретных приемов, процедур и средств исследования;
- методологический характер экспертизы;
- прогнозно-проективная направленность экспертной деятельности.

Историко-педагогическую экспертизу можно рассматривать как процесс, имеющий целью дать обобщенную оценку последствий, которые имеет, или может иметь для развития образования то или иное событие, произошедшее в прошлом, происходящее в настоящем либо потенциально возможное в обозримом будущем [10].

Эта потенциальная возможность обусловлена тем, что гносеологически историко-педагогическая экспертиза базируется на объективно существующей известной повторяемости на качественно ином уровне и в другой конкретной ситуации историко-педагогических событий и явлений. Это существенно при констатации особой историчности времени, в котором осуществляются в настоящее время процессы развития российской педагогики и образования. Как известно прошлое «возвращается всем пакетом» и рефлексируя тот исторический период, который «возвращается» в современность можно проэкспертировать это «возвращающееся прошлое», установить его потенциал и риски. Более того на основе такой историко-педагогической экспертизы можно, в дальнейшем, стимулировать позитивные ретроспективные тренды и, в известной степени, предотвратить негативные явления.

Историко-педагогическая экспертиза отличается от других видов педагогических экспертиз тем, что «становится необходимой и возникает тогда, когда будущее линейно не воспроизводит прошлое» [11, с. 45]. Стратегические тенденции развития в этом случае не совсем ясны, и от эксперта методологически требуется «творческое конструирование сценариев возможного развития процессов и событий, своего рода деятельность по производству предсказаний» [там же]. Причем такая деятельность «включает в себя не только точную оценку воздействия тех или иных ретрофакторов и их возможных взаимодействий между собой, но и понимание того, какие вообще исторические факторы требуют учета»

[там же, с. 45–46]. Это понимание во многом связано с общей картиной духовного мира эксперта, его жизненной философией, с его практическим опытом педагогической деятельности.

По своему статусу историко-педагогическая экспертиза – это экспертиза «второго уровня», подразумевающая, что над уровнем узких экспертов конкретных образовательных феноменов возвышается еще один уровень экспертов, под которыми подразумеваются философы и историки, способные к синтетическому взгляду на образовательные процессы. При этом функции эксперта расширяются в связи с тем, что само понятие экспертизы приобретает более широкий контекст: предполагается экспертирование общей ситуации в образовании [12].

Как видно, в историко-педагогической экспертизе функции эксперта меняются и существенно расширяются: его экспертность включает не только знания, личный опыт и способность их «предъявлять», но, в первую очередь, – исследовательскую компетентность в сфере истории образования и педагогики. По определению С.Л. Братченко, экспертиза – это исследование. При этом не столь существенно, знает ли эксперт сам ответ на экспертный вопрос, важнее – понимает ли он как его можно найти, способен ли осуществить полноценное исследование вопроса.

Таким образом, по сравнению с традиционной экспертизой, историко-педагогическая экспертиза выделяется следующими характеристиками:

- более сложная и разносторонняя, и, как правило, – более длительная и трудоемкая;
- имеющая возможности достичь большей доказательности и реалистичности в своих результатах и выводах;
- более свободная в выборе методов и процедур исследования;
- уделяющая особое внимание целям, ценностям, этическим нормам исследования;
- меняющая экспертную позицию – историк педагогики выступает уже не только (и не столько) как «измерительный прибор», сколько как «измеряющий» субъект, как автор и организатор всего экспертного процесса, анализирующий его итоги и несущий за них ответственность [13, с. 40].

В целом можно выделить следующие характерные параметры историко-педагогической экспертизы:

1. Нормативно-ценностный характер. Историко-педагогическая экспертиза включает выявление базовых ценностей конкретной педагогической или образовательной системы, концепции, теории; ценностного содержания идентичности определенной педагогической субкультуры – вплоть до мировоззрения конкретного педагогического деятеля прошлого

го. По самой своей сути, историко-педагогическая экспертиза оказывается соотношением нормативно-ценностных комплексов педагогического знания различного уровня: глобального, цивилизационного, национального, регионального, этнического, конфессионального.

2. Персоналогический характер. Все отмеченные нормативно-ценностные комплексы реализовались в сознании конкретных деятелей образования и педагогики прошлого как составляющие их идентичности, задавая векторы педагогической целеценностной направленности, продуцируемых ими педагогических систем.

3. Инициативный характер. Как правило, у историко-педагогических экспертиз отсутствует официальный статус экспертизы, и нет заказчика. Субъекта данного типа экспертизы условно можно обозначить как «эксперт – знаток» и «эксперт – критик». В качестве побудительной силы, иницилирующей и мотивирующей проведение экспертизы исследователем, можно рассматривать «вызовы» самой истории, «ответами» на которые и являются педагогические теории, модели, системы (экспертные заключения). Субъект историко-педагогической экспертизы выполняет процедуру экспертирования по призванию, а не в силу того, что его «привлекли» к данной работе, т. е. для него это скорее выполнение определенной миссии. Экспертные заключения историков педагогики доступны всем желающим за счет их трансляции посредством научных текстов [12].

4. Вероятностный, интерпретативный, герменевтический характер. Историко-педагогическая экспертиза имеет сложную природу, и включает в себя элементы как субъективного («личностного») знания, так и объективных исторических данных. Полностью исключить один из компонентов вряд ли возможно (да и не нужно) – даже в интуитивном «личном суждении» эксперт всегда опирается (пусть и в неявной, «свернутой» форме) на те или иные объективные данные; а попытка полного исключения субъективной составляющей равносильна отказу от историко-педагогической экспертизы как таковой.

Не используя в качестве основной «доказательной базы» только объективное, явное знание, историко-педагогическая экспертиза гораздо более внимательна и чувствительна к знанию неявному, которое может быть получено, прежде всего, с использованием феноменологических методов. Интуиция и эмпатия исследователя, его диалог с прошлым – вот основные средства получения такого знания. Это, в частности, означает, что для осуществления полноценной историко-педагогической экспертизы эксперт должен быть компетентен в методологии познания не только научных и образовательных феноменов, но и внутреннего исследователь-

ского потенциала – собственной субъективности. Очень ценный экспертный материал может быть получен историком педагогики, например, с использованием метода «вопросов самому себе» [13, с. 40].

Такая специфика методов и процедур историко-педагогической экспертизы обусловлена специфичностью осмысления духовного опыта прошлых исторических эпох. Историко-педагогическая экспертиза всегда осуществляется с какой-то мировоззренческой позиции, точки зрения. Поэтому обеспечить субъектно не вовлеченный характер историко-педагогической экспертизы невозможно [14].

5. Футурологический, прогнозно-проективный характер. Историко-педагогическая экспертиза направлена не только на образование, существующее в настоящее время, но и на проявление его будущего образа.

6. Неформальный и вариативный характер. Историко-педагогическая экспертиза пока не имеет универсальных норм, правил, форм и требований к проведению и использованию результатов. Поэтому в историко-педагогической экспертизе часто оказывается вполне приемлемым своеобразный вариант идеографического подхода – когда на примере отдельных (единичных) исторических случаев делаются выводы общего характера [13, с. 43]. «Воспроизводимость» выводов и процедур историко-педагогического экспертирования невелика, так как обычно они авторские и ситуативные, и потому – уникальные и неповторимые.

7. Выводной характер. Еще одно различие между традиционной и историко-педагогической формами экспертизы состоит в соотношении объема фактологической базы и выводов. В первом случае это соотношение явно в пользу фактов: часто весьма сложное, длительное исследование и накопление огромного массива фактических материалов завершается лишь кратким вердиктом. Во втором случае «пирамида» факты-выводы переворачивается: даже скромная доза фактов позволяет выстроить экспертам – историкам весьма пространные выводы и комментарии.

8. Диалоговый характер. Вместе с тем, необходимо отдавать отчет, что историко-педагогическая экспертиза отвечает не на все вопросы (или – отвечает не полностью, не однозначно), более того – часто порождает новые вопросы. Это может рассматриваться как недостаток историко-педагогической экспертизы, и, возможно, так и есть. Но если иметь в виду не только конкретный частный результат, а и стратегические эффекты экспертизы (которые особенно важны в педагогической сфере!), то надо признать: развивающие цели могут быть достигнуты при условии диалогизации экспертируемой ситуации – если у ее участников благодаря историко-педагогической экспертизе удалось породить не только новый

взгляд, но и сомнения, не только подвести итоги и «выставить оценки», но и вызвать обсуждение, дискуссию, актуализировать рефлексии и поиск новых смыслов [13, с. 44].

9. Многослойный характер. Важная особенность процедуры осуществления историко-педагогической экспертизы – ее «многослойность». Методы и процедуры историко-педагогической экспертизы отличаются методическим разнообразием, ориентиром в котором служат конкретные задачи экспертирования, особенности данной образовательной ситуации, основные принципы проведения экспертного исследования и, конечно, – квалификация, опыт и интуиция самого эксперта – историка педагогики [там же, с. 38].

В данной связи, историко-педагогическая экспертиза осуществляется в двух основных ракурсах.

Она используется как метод диагностики в сфере образования. Такая экспертиза выступает эффективным и нередко единственно возможным методом изучения и поддержки сложных явлений и процессов инновационного образования.

Историко-педагогическая экспертиза все более отчетливо выступает как один из самостоятельных видов профессиональной деятельности историка педагогики и образования [15].

Функциональная модель осуществления историко-педагогической экспертизы в сфере образования включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты:

- информационно-аналитический;
- рефлексивный (как ведущий);
- просветительский;
- прогностический;
- коммуникативный [там же].

В процессе историко-педагогической экспертизы можно организовать продуктивный диалог, взаимодействие и коммуникацию педагогической теории и образовательной практики. Поэтому существенным результатом историко-педагогической экспертизы выступает «не только собственно решение какой-то образовательной проблемы, основанное на согласовании разнонаправленных интересов, но и изменение, уточнение и корректировка позиций всех участников диалога, в ходе которого они приходят к более глубокому пониманию ценностей, мотивов позиций – и собственных, и своих оппонентов» [цит. по: 16].

Спроецируем все эти существенные методологические положения на сферу историко-педагогической экспертизы образовательных инноваций.

Безусловно, историко-педагогическая экспертиза играет особо зна-

чимую роль в определении научной новизны инноваций в образовании. По сути, только она способна дать научно достоверный ответ на вопрос: является ли данная новация новым словом в развитии образования или же просто воспроизводит уже имеющиеся в прошлом образцы.

Задачами такой экспертизы выступает совокупность следующих положений:

1. Только с позиций историзма возможно установление степени новизны (инновационности) предлагаемых решений и подходов, оригинальности и самобытности продуцируемых инновационных идей и предложений.

2. Именно с позиций исторической ретроспективы необходимо определение научно-теоретической и научно-практической значимости предлагаемых инновационных решений, их соответствие традиционным приоритетам развития отечественной педагогической науки и национальной системы образования.

3. На основе многомерного анализа исторического опыта возможно составить представление о последствиях реализации тех или иных вариантов инновационных решений, принимаемых на разных уровнях управления системой российского образования, провести междисциплинарный анализ разных типов новых образовательных технологий с целью выявления факторов риска, которые потенциально или актуально в них содержатся [17, с. 198].

4. Только построенная на прочных научных основах историко-педагогическая экспертиза способна представить заключение о правомерности перспектив переноса в будущее тех или иных отечественных традиций воспитания и обучения.

В целом, все это может способствовать инновационному развитию российского образования на основе обогащения традиций.

Итак, на основе изложенных положений можно выделить следующие особенности историко-педагогической экспертизы:

1. Характерной чертой историко-педагогической экспертизы является ее ярко выраженный междисциплинарный характер. Она в ретроспективном ракурсе интегрирует в себе все области педагогического знания, придавая им футурологический прогностичный дискурс. Интеграция экспертного знания может осуществляться вокруг исторического знания как системообразующего для комплекса научных дисциплин, изучающих образовательные процессы и явления. Благодаря трансдисциплинарности происходит прояснение всей глубины и парадоксальности экспертируемых проблем.

2. Для историко-педагогической экспертизы характерна центрация на целеценностных основаниях педагогического знания, выделение аксио-

логических систем и приоритетов, на которых базируются те или иные современные образовательные феномены.

3. Особенностью историко-педагогической экспертизы является ее бинарная рефлексия. Если при традиционной экспертизе в сфере образования эксперт анализирует данные феномены, соотнося их с определенными образцами-эталоном, не подвергая эти паттерны творческо-критической рефлексии, то в историко-педагогической экспертизе имманентно осуществляется рефлексия не только современных инновационных феноменов, но и тех историко-педагогических образцов, которые выступают инструментом и содержанием подобной экспертизы.

4. Сущностной спецификой историко-педагогической экспертизы является свособразная «двойная» экспертиза: в контексте современности можно адекватно доказать достоверность и научную обоснованность историко-педагогических феноменов, а сквозь призму истории образования и педагогики обосновать достоверность современных инновационных образовательных феноменов. Вместе с тем, историко-педагогическая экспертиза имеет самоценное значение по отношению к собственным ретроспективным феноменам, без контекста современности.

5. Историко-педагогическая экспертиза носит комплексный характер. Благодаря комплексному использованию методологического арсенала истории педагогики и образования можно выделить в контексте прошлого те феномены, которые тогда не получили должной оценки, но несомненно оказали существенное, хотя и имплицитное влияние на динамику образовательных процессов.

6. Благодаря историко-педагогической экспертизе исследование процессов педагогического прошлого дает возможность представить для современного образования все богатство подходов, которые можно использовать в образовательной практике.

Литература

1. Крулехт, М.В. Экспертные оценки в образовании [Текст] : учеб. пособие / М.В. Крулехт, И.В. Тельнюк. – М. : Академия, 2002. – 112 с.

2. Игнатъева, О.А. Институт экспертизы как предмет научных исследований: социологический аспект [Текст] // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 6 (22). – С. 125–127.

3. Колесникова, И.А. Проблемы развития современной педагогической науки [Текст] // Педагогика в современном мире. – СПб. : Лема, 2011.

4. Макарова, Н.С. Историко-педагогическая экспертиза – методологический ориентир исследований в области дидактики высшей школы / [Текст] // Человек и образование. – 2012. – № 2 (31). – С. 194–197.

5. Богуславский, М.В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании: научные основы [Текст] : моногр. – М. : ИСПО РАО, 2015. – 118 с.

6. Богуславский, М.В. Историко-педагогическая экспертиза стратегий развития российского образования [Текст] // Ценности и смыслы образования. – 2015. – № 6 (40). – С. 39–46.

7. Богуславский, М.В. Социокультурные основания историко – педагогической экспертизы инноваций в сфере образования [Текст] // Проблемы современного образования. – Режим доступа к журналу: Сетевое издание: www.pmedu.ru. – 2015. – № 6. – С. 21–32.

8. Богуславский, М.В. Научные основы историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании [Текст] // Отечественное и зарубежное образование. – 2016. – № 1. – С. 9–17.

9. Богуславский, М.В. Методологические и теоретические основы историко-педагогической экспертизы инноваций в образовании [Текст] // Проблемы современного образования. – Интернет-журнал РАО: www.pmedu.ru. – 2016. – № 1.

10. Леонтьев, Д.А. Комплексная гуманитарная экспертиза: методология и смысл / Д.А. Леонтьев, Г.В. Иванченко [Текст]. – М. : Смысл, 2008. – 135 с.

11. Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006. – 454 с.

12. Горина, А.В. Философско-антропологическая экспертиза как социокультурная технология [Текст] : автореф. дис. ... канд филос. наук. – Омск, 2012.

13. Братченко, С.Л. Мир экспертизы и его возможные координаты [Текст] // В кн.: Экспертиза образовательных инноваций / под ред. Т.Г. Прокументовой. – Томск : ТГУ, 2007. – С. 31–35.

14. Тульчинский, Г.Л. Гуманитарная экспертиза как социальная технология [Текст] // В кн.: Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / ред.: Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – С. 10–29.

15. Мкртычян, Г.А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика [Текст]. – Н. Новгород : НГЦ, 2002. – 182 с.

16. Козырьков, В.П. Гуманитарная экспертиза в контексте культуры [Текст] // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. – 2007. – Вып 2.

17. Тищенко, П.Д. Философские основания гуманитарной экспертизы [Текст] // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 3. – С. 198–205.

Н.Н. НАЙДЕНОВА
Измерение инноваций:
проблема определения критериев¹

Умение компетентно измерять инновации имеет большое значение для стратегии развития образования, поскольку позволяет достоверно знать, как и насколько изменяется практика обучения в учебных помещениях и учебных организациях, как работники сферы образования развивают и используют свои педагогические ресурсы, в какой степени инновации приводят к изменениям, которые могут быть связаны с улучшением обеспечения качества образования.

Измерение инноваций в образовании открывает новые перспективы для решения этой проблемы путем:

- сравнения инноваций в сфере образования с инновационной деятельностью в других секторах общественного развития;
- определения конкретных инноваций в системе образования;
- строительства метрик для изучения взаимосвязи между образовательными инновациями и изменениями в образовательных результатах;
- проведения сравнительных педагогических исследований по принятой в международном образовательном пространстве методологии.

Так как сейчас четкой классификации сравнительных исследований в образовании практически нет, следует сначала определить классификацию таких исследований и критерии их определения. Без этого сложно измерять инновации и эффект от них, если нет четких определений.

В период интенсивного развития педагогической компаративистики существует множество критериев, по которым определяют (соотносят) сравнительные педагогические исследования, т. е. вводят различную классификацию. Сведение разной информации о разных сравнительных исследованиях позволило провести собственную интерпретацию и разработать обобщенные критерии определения для всех видов сравнительных исследований в образовании, а также реализовать такую классификацию на примерах уже проведенных исследований.

Сравнительные исследования в области педагогики чаще всего носят практико-ориентированный характер, т. е. их главный аспект заключается в анализе сравнительных характеристик исследуемых объектов по

¹ Исследование выполнено в рамках проекта «Научно-методическое обеспечение педагогических измерений в образовательных учреждениях», № госрегистрации: 0120.0807085, ФГБНУ ИСРО РАО Центр педагогической компаративистики.

педагогической тематике. Например, мониторинг качества образования в образовательных организациях. Объект – образовательная организация. Тематика – качество образования. Но в любом сравнительном исследовании еще определяется и уровень проведения исследования. Исследование может проводиться: внутри одной образовательной организации или даже внутри одной аудитории; между организациями, внутри территории или среди организаций одной видовой принадлежности; на региональном или национальном уровне, на международном уровне и пр.

Любое исследование, в котором участвуют сравниваемые объекты, например, две и более страны, уже считаются сравнительными или даже международными. Но, если это исследование имеет статус международного сравнительного исследования, то тогда предъявляются довольно жесткие требования к организации и проведению таких исследований. Такие же требования должны предъявляться к сравнительному исследованию на любом уровне.

Поэтому следует подробнее рассмотреть классификацию не только международных сравнительных исследований, а вообще сравнительных исследований. Так как идет разговор о сравнительных исследованиях в международном понимании, то в этом исследовании на репрезентативных выборках участвуют страны с разных континентов. Для рассмотрения классификации вводятся критерии определения видов сравнительных исследований.

Все виды критериев для типологии сравнительных исследований можно определить по:

- 1) отнесению результатов к исследуемой популяции (результаты);
- 2) типу выборки (выборка);
- 3) географическому охвату (география);
- 4) применению математических методов (методы);
- 5) использованию единой методологии (методология).

В скобках указаны названия критериев, определяющих классификацию сравнительных исследований (представлены в табл. 1 ниже).

1. Результаты. Итак, сравнительное исследование по первому критерию (отнесению результатов) является:

– массовым, если объекты участвуют в полном объеме или репрезентативной выборкой, поэтому результаты исследования можно распространять на всю популяцию;

– оценочным, если выборка доступна в математическом плане, но все-таки отражает генеральную совокупность, поэтому результаты отражают только тенденции, существующие в генеральной совокупности;

– исследующим, если выборка доступна без математического подтверждения и отражает отдельные группы объектов всей популяции, поэтому результаты отражают только тенденции для конкретной группы;

– объектным, если исследуются отдельные объекты, поэтому результаты относятся только к этим объектам.

2. Выборка. По второму критерию (выборки) сравнительные исследования бывают:

– репрезентативными, если объекты составляют репрезентативную выборку всей популяции;

– выборочными, если объекты составляют репрезентативную выборку для части генеральной совокупности;

– избирательными, если объекты составляют математическую доступную выборку для отдельных видов объектов генеральной совокупности;

– достижимыми, если объекты не составляют выборку, а представляют простую совокупность объектов исследования.

3. География. Третий критерий характеризует географический охват. Сравнительное исследование становится:

– международным, если представлены объекты из стран со всех континентов;

– региональным, если представлены объекты из нескольких стран, объединенных по региональному признаку, например, страны СНГ;

– локальным, если представлены объекты из разных стран, необъединенных по региональному признаку, например, исследование между школьниками Вальдорфских школ России и Германии (к этому же типу следует отнести и бинарные сравнительные исследования среди двух стран, как частный случай локального сравнительного исследования);

– национальным, если для исследования объекты выбраны из одной страны, а выборка является репрезентативной для всей страны, например, ЕГЭ в России (единый государственный экзамен) по математике;

– федеральным, если выборка отражает генеральную совокупность страны на национальном уровне, но не является математически доказуемой на репрезентативность, например, эксперимент среди школ разных административных округов РФ;

– окружным, если выборка объектов представляет репрезентативно конкретный административный округ, состоящий из нескольких административных единиц, например, участие школьников Шанхая в ТИМСС (TIMSS – трендовое международное исследование качества естественно-математической подготовки школьников);

- административным, если исследование проводится среди объектов одной административной единицы, например, школ конкретной области;
- местным, если объекты исследования выбраны из одной административной единицы;
- внутренним, если объекты исследования выбраны внутри образовательной организации.

4. Методы. По четвертому критерию сравнительные исследования можно разбить на несколько видов применения математических методов для:

- подтверждения репрезентативности выборки, назовем такие исследования точными;
- оценивания результатов, назовем такие исследования измеряемыми;
- выявления факторов, влияющих на результат исследования, назовем такие исследования факторными;
- анализа данных с целью сопоставимости результатов, назовем такие исследования сопоставимыми.

Заметим, что качественное сравнительное исследование должно быть одновременно точным, измеряемым, факторным и сопоставимым. То есть отсутствие применения математических методов хотя бы для одного вида приведет к снижению качества результатов сравнительного исследования. А если отсутствует применение математических методов всех видов, то исследование перестает быть исследованием, а становится просто обзором или описанием.

5. Методология. И, наконец, пятый критерий указывает на использование единой методологии. Можно представить сравнительные исследования как:

- теоретические – используются единая теория или ряд совместных теорий, но методологии на разных стадиях исследования или на разных объектах могут отличаться;
- методологические – используется единая методология на разных стадиях исследования, но могут применяться разные методологии на разных объектах;
- методические – используется единая методология на всех стадиях и объектах исследования;
- алгоритмические – используется единая методика организации и проведения исследования, но алгоритмы проведения могут различаться;
- технологические – используется единый алгоритм проведения, но технически организация исследования может отличаться на разных объектах;
- технические – единая технология.

Конечно, такое определение видов сравнительных исследований не претендует на полное представление всех видов сравнительных исследований, но является достаточно представительным. Рассмотрим, например, ЕГЭ (единый государственный экзамен в средней школе в России) по химии по всем пяти показателям. Данное исследование является:

1. Объектным, так как не отражает генеральную совокупность, а представляет просто тех, кто выбрал этот экзамен.

2. Достижимым – объекты ЕГЭ представляют только простую совокупность, не претендующую на репрезентативность даже тенденциозного характера.

3. Федеральным, так как представляет генеральную совокупность всей страны, но выборка математически не доказывает на репрезентативность.

4. Измеряемым, так как ведется оценивание результатов.

5. Техническим, так как проводится по единой технологии.

А теперь, опишем ЕГЭ по русскому языку, это исследование является:

1. Массовым, так как составляет всю генеральную совокупность.

2. Репрезентативным, так как объекты представлены из всех административных единиц России, что математически доказано.

3. Национальным, так как охватывает всю географию страны в полном представительстве.

4. Точным, измеряемым и сопоставимым, пока отсутствует полная факторность, так как нет анкетирования в момент экзамена, но можно проводить факторизацию по отдельным личностным или агрегированным характеристикам, например, по половому признаку учащихся или по видам образовательных учреждений.

5. Техническим – единая технология.

Таким образом, один и тот же государственный экзамен по этим двум предметам является идентичным только по пятому показателю.

Теперь рассмотрим несколько международных исследований, например, ПИЗА (PISA – международная программа оценки качества образования) и исследование по ТИМСС среди стран Восточной Европы (ВЕ) по пяти критериям (табл. 1).

Заметим, что ТИМСС ВЕ формировался по результатам стран, представленных в общем ТИМСС. Поэтому исследование является оценочным по своим результатам и избирательным по выборке, так как в этом исследовании только часть общей выборки.

Для рассмотрения мы выбрали самые массовые исследования на международном и национальном уровнях, осуществляемые по единой технологии, поэтому они идентичны по пятому показателю.

Критерии определения некоторых международных исследований

Критерии	ПИЗА	ТИМСС ВЕ
1. Результаты	Массовое	Оценочное
2. Выборка	Репрезентативное	Избирательное
3. География	Международное	Региональное
4. Методы	Точное, измеряемое, факторное, сопоставимое	Точное, измеряемое, факторное, сопоставимое
5. Методология	Техническое	Техническое

Представим теперь такую задачу для исследователя. Проводится исследование среди четырех вузов трех регионов из двух округов РФ с измерением качества образования по общей грамотности среди студентов II курсов гуманитарных специальностей по мультиплексу Найденовой и анкетированием по большому числу пунктов. В выборку включены один вуз из одной / двух административных единиц в округе, а также вузы представляют студентов, обучающихся по гуманитарным специальностям в вузах разного профиля: два гуманитарных вуза, педагогический и технический вузы; трех государственных и одного частного вузов. Каким образом подвести это исследование под заданную классификацию? По пяти критериям оно является:

1. Исследующим, так как целью было определить лишь тенденции и отразить генеральную совокупность только с нескольких сторон – вид собственности вуза, профиль вуза, среди вузов, не входящих в число лучших вузов страны по исследуемым профилям.

2. Достижимым (вузы участвовали по договоренности вне рамок формирования репрезентатива).

3. Федеральным, частично федеральным (несколько округов).

4. Изменяемым и факторным, нет репрезентативности и сопоставимости.

5. Методическим, единая методология по мультиплексу, но алгоритмы, технология и техника проведения могли отличаться в разных вузах.

Следовательно, данная классификация применима во многих случаях.

Заметим, что здесь рассматриваются действительно исследования, в которых есть объекты исследования и методология измерения заданных характеристик. В эту классификацию не включены сравнительные исследования обзорного и описательного характера. Обзорные исследования –

это исследования по литературным источникам разных авторов без исследования используемой фактологической информации по объектам исследования. Описательные исследования – это исследования по материалам исследований других авторов с использованием фактологической информации по объектам исследований тех же авторов, иногда и чаще всего их называют аналитическими, хотя часто анализ проводится субъективно без использования специальных методов подтверждения надежности и достоверности результатов анализа.

Предлагаемые критерии носят частный характер и не претендуют на истину в последней инстанции. Хотя критерии определения сравнительных исследований в теоретическом ракурсе разрабатывались по отношению к сравнительной педагогике, но они могут использоваться для определения вида диссертационного исследования в разных дисциплинах педагогики, а также и в других науках, если диссертационное исследование носит сравнительный контекст. Конечно, это первый вариант такой классификации, а любая классификация она подлежит усовершенствованию, дополнению, корректировке. Сегодня аспиранты по тематике сравнительной педагогики соотносят свое диссертационное исследование по этим критериям. Проведение определения своего диссертационного исследования как сравнительного по этим критериям осваивается аспирантом без затруднений и позволяет выйти на более высокий теоретический уровень в сравнительной педагогике или педагогической компаративистике.

Но разрабатывая эту классификацию, безусловно, мы опирались и на другие работы по типологии сравнительных исследований в образовании. Тем не менее, предложенная здесь классификация является авторской и не повторяет ни одну из рассматриваемых в приведенном ограниченном списке литературы [1–8] и даже среди других работ, не указанных здесь.

Хотя тема измерения инноваций требует детального рассмотрения, здесь затронут лишь начальный этап, вернее, основополагающий элемент дефиниций в сравнительной педагогике. Но хочется привести свежие данные о таких сравнительных исследованиях по измерениям инноваций на основании материалов ОЭСР [9]:

1. Около 70% выпускников вузов из 19-ти стран Европы говорят, что их учебное учреждение является инновационным, что соответствует среднему уровню инноваций в других секторах экономики.
2. В сфере образования интенсивность внедрения инноваций выше в высшем образовании.
3. По видам инноваций в сфере образования: выше среднего по всей экономике внедряются инновации по знаниям и методологии; ниже сред-

него – внедрение инновационных продуктов и услуг; на среднем уровне – технологические инновации.

4. Скорость принятия инноваций в образовании слегка ниже среднего уровня.

5. Скорость принятия инноваций в высшем образовании выше среднего по другим секторам экономики и значительно выше, чем в среднем образовании.

6. По показателям государственного управления образование имеет более высокий уровень, чем даже здравоохранение – это инновационный уровень стратегии развития образования.

Литература

1. Бражник, Е.И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] // Письма к Эмили. – 2005. – Янв.-июнь.

2. Вульфсон, Б.Л. Сравнительная педагогика [Текст]. – М. : УРАО, 2003.

3. Супрунова, Л.Л. Приоритеты региональных сравнительных исследований в контексте модернизации российского образования [Текст] // Вестн. ВЭГУ, 2008. – № 1. – С. 44–54.

4. Мартыненко, С.А. Освещение проблемы перспективы развития сравнительной педагогики в работах некоторых английских и американских ученых [Электронный ресурс] // Педагогическая наука и образование в России и за рубежом: региональные, глобальные и информационные аспекты. – Вып. 1. – 2004.

5. Найденова, Н.Н. Особенности методологии сравнительных исследований на современном этапе [Текст] : моногр. / Н.Н. Найденова, И.А. Тагунова. – М. : МПСУ. – 2013.

6. Norman, M. Bradburn & Dorothy M. Gilford (Eds) A Framework and Principles for International Comparative Studies in Education (1990). Commission on Behavioral and Social Sciences and Education (CBASSE)

7. Ragin, C.C. Turning the tables: howcase-oriented research challenges variable-oriented research in Brady, H.E. and Collier, D (eds) Rethinking Social Inquiry, Rowman and Littlefield, Lanham [Текст]. – 2004.

8. Rust, Val D. The Meanings of the Term Comparative in Comparative Education [Текст]. World Studies in Education 3 # 1 & 2, 2002: 53-68.

9. Executive Summary [Текст] // Measuring innovation in education: a new perspective. – OECD, 2014.

Технонаучный подход в зарубежных теориях обучения

Инновация в науке – это новое знание, полученное в результате изучения предмета исследования или проведенного эксперимента в исследовании. Инновацией называется также представление чего-то нового в первый раз, например, продукции или метода.

Инновации в науке предполагают создание новых концепций, категорий и теорий.

«Инновация» может быть объяснена такими понятиями, как: «революция», «трансформация», «модернизация», «обновление», «изменение», «отклонение» и др.

К разряду инноваций следует также относить новые подходы в разработке теорий обучения. Такой инновацией сегодня можно назвать технонаучный подход к разработке теорий обучения.

Термин «технонаука» в широком смысле этого понятия определяется как применение технологий и научных методов в обществе. Наряду с этим сегодня вступает в силу новое значение этого понятия, которое в узком философском смысле подразумевает технологический и социальный аспект научного знания. Таким образом, современное значение термина «технонаука» предполагает, что области науки и технологии тесно связаны, что они не могут развиваться отдельно друг от друга, что современное научное знание нуждается в технологической инфраструктуре, без которой оно уже не может создавать новое знание, что инновации и их потребление не могут больше разводиться во времени. Ярким признаком технонауки является глубокая встроенность научного познания в деятельность по созданию и продвижению основанных на нем новых технологий [1, с. 96]. В этом значении этот термин впервые был озвучен французским философом Г. Бачелардом в середине XX в. Между тем, он только в конце XX в. появился в англоязычном мире науки, и лишь совсем недавно стал осознаваться в мировой науке как современный инновационный научный подход в социальных и гуманитарных науках. Российский философ Б.Г. Юдин, анализируя тенденцию к рассмотрению комплекса разнообразных социальных и гуманитарных технологий в рамках технонауки, считает, что такая ситуация обусловлена тем, что научная деятельность становится подчиненной практическому преобразованию мира и самого человека, научная деятельность постепенно встраивается в процессы изменения и совершенствования технологий [там же]. Технонаучный под-

ход в социальной области, объединяя в себе научные, организационные и технологические возможности, позволяет исследователям своевременно практико-ориентированно реагировать на социальные процессы, помогая таким образом практике справляться с современными глобальными и локальными вызовами.

XXI век – время ускоряющегося научно-технического прогресса, такого периода развития общества, когда современная наука ориентируется, прежде всего, на производство новых технологий [2, с. 27–28]. Не могла остаться в стороне от этого нового отношения к научному знанию и педагогика.

Технонаучный подход в зарубежной педагогике обозначил новый тип разработки психолого-педагогических теорий во всем мире. В некоторых странах такие теории получили название «дизайн-разработки», в других – «живые теории», в третьих их никак не выделяют.

Говоря о такой инновации, как технонаучный подход, следует отметить тот факт, что в американской науке педагогические разработки в рамках такого подхода появились несколько раньше осознания мировой педагогической наукой необходимости применять этот подход. Тенденция к сочетанию науки с технологией в американской психолого-педагогической теории опередила ее терминологическое оформление, прежде всего из-за того, что понятие «обучение» в индивидуализированном обществе США с середины XX в. тесно связано с понятием «потребности» каждого отдельно взятого человека. Именно поэтому большинство современных американских теорий развития и обучения направлено на выявление особенного, специфического стиля обучения и способа воспитания каждого отдельного учащегося, работу с персональным типом интеллекта и мышления. Построение индивидуальной траектории развития и обучения учащегося сегодня самый востребованный педагогический бренд, не только в США, но и во всем мире. Соответственно много американских теорий обучения направлено на обслуживание учащегося в процессе его индивидуального обучения, часть из них позволяет педагогам и учащимся, непосредственно изучив теорию, разобраться в возможностях и способах повышения уровня развития каждого отдельного учащегося. К таким теориям, в частности, относятся, теории интеллекта Х. Гарднера и Р. Штенберга. В них не только объясняются позиции авторов относительно нового видения проблем обучения и развития учащихся, но также предлагаются конкретные способы помощи каждому отдельному учащемуся в обучении.

Американский психолог и социолог Х. Гарднер предложил революционный пересмотр понимания интеллекта. Изучая характеристики мозга,

он гипотетически предположил, что интеллект концентрируется в разных его областях, которые либо взаимодействуют друг с другом, либо работают независимо, но могут быть развиты при соответствующих новым знаниям условиях. Его «Теория множественного интеллекта» представляет собой альтернативу традиционному взгляду на интеллект как исключительно на способность к логическому рассуждению. Х. Гарднер предлагает смотреть на интеллект как на потенциал, наличие которого позволяет учащемуся использовать разные формы мышления. Он предложил педагогу обращаться ко всем восьми интеллектам в процессе обучения и каждый из них активно развивать в школе. К таким интеллектам им отнесены: логико-математический (научное мышление), вербально-лингвистический (чувство языка, грамотность и т. д.), визуально-пространственный (способность к образному мышлению), музыкально-ритмический, телесно-кинестический (владение телом), внутриличностный (способность к самоанализу, самоопределению, пониманию себя), межличностно-коммуникативный (коммуникативные способности, распознавание чувств, намерений других людей) и натуралистический (предрасположенность к изучению окружающего мира, природы). Все эти интеллекты, с точки зрения ученого, равноценны. Сильные стороны у учащихся с развитыми теми или иными интеллектами, по мнению Х. Гарднера, разные. Так, у обладателей пространственного интеллекта развито визуальное восприятие, интерпретация графиков, диаграмм, изображений; при вербальном интеллекте учащиеся легко запоминают информацию, любят читать; носители логико-математического интеллекта – легко решают задачи, способны к исследовательской деятельности; при телесно-кинестетическом интеллекте учащиеся запоминают, делая что-либо; музыкальный интеллект способствует формированию коммуникативных качеств личности; внутриличностный интеллект способствует аналитической деятельности, рефлексии; натуралистический интеллект отвечает за развитие категоризации, формирует любовь к работе на природе. Х. Гарднер утверждает, что несмотря на наличие в той или иной степени у людей всех выше названных интеллектов, каждый человек обладает уникальным сочетанием более или менее развитых интеллектов. Ученый особо отмечает тот факт, что способности представителей различных культур представляют собой различные комбинации разных видов интеллекта, различную их иерархию, т. е. представляют собой большие различия [3]. Эта теория соединяет в себе высокий уровень теоретического обоснования ведущей идеи разработчика с ярко выраженной практической и технологической направленностью разработки.

Другой такой наукотехнологической теорией выступает «Иерархическая теория человеческого интеллекта» Р. Штернберга. Согласно точке зрения этого ученого, интеллект человека имеет три аспекта. Все эти аспекты интеллекта, утверждает он, интегрированы и взаимосвязаны. Эти аспекты, считает ученый, соотносят интеллект с происходящим внутри человека, с тем, что происходит во внешнем мире, с опытом, который является связующим звеном между внутренним и внешним миром. Первый аспект интеллекта состоит из когнитивных процессов и представлений, которые образуют ядро всякой мысли. Р. Штернберг выделяет три вида таких процессов: те, которые участвуют в принятии решения о том, что делать, а затем в принятии решения о том, как хорошо это было сделано; те, которые вовлечены в процесс деятельности, которую учащийся решил осуществить, и те, которые вовлечены в процесс обучения, когда он решает, что следует сделать в первую очередь. Второй аспект интеллекта заключается в применении этих процессов к внешнему миру. По словам Р. Штернберга, психические процессы в повседневной жизни выполняют три функции: адаптация к существующим средам, формирование существующих сред в новые и выбор новых условий, когда старые оказались неудовлетворительными. Р. Штернберг также предполагает, что еще один аспект опыта играет важную роль в оценке интеллекта. Это автоматизация когнитивной обработки информации, которая возникает, когда относительно новая задача становится учащемуся знакомой. Способность справляться с относительной новизной и автоматизировать когнитивную обработку информации рассматриваются им как связанные между собой: чем больше учащийся способен автоматизировать задачи повседневной жизни, тем больше умственные ресурсы справляются с новыми задачами. Таким образом, согласно теории Р. Штернберга интеллектуальное поведение по отношению к внешнему миру может выражаться в адаптации, выборе типа внешней среды и/или активном преобразовании внешней среды [4].

Технонаучный подход в разработке зарубежных теорий обучения был предопределен всей сложившейся в XX веке ситуацией в педагогике. Ей предшествовали события, связанные с новым пониманием роли образования в обществе, например, имевшая огромное влияние на педагогическую науку в целом теория человеческого капитала, которая акцентировала роль инвестирования в образование каждого конкретного человека в целях эффективного функционирования общества. Скрупулезному подходу к развитию каждого отдельного человека способствовали, в частности, идеи В. Штерна о том, что психическое развитие ребенка

имеет тенденцию к сохранению индивидуальных, врожденных особенностей каждого конкретного ребенка [5]; мысли Л.С. Выготского о зависимости развития мыслительных функций от культуры, в которой родился учащийся: ученый акцентировал тот факт, что приобретаемые ребенком интеллектуальные навыки специфичны относительно той культуры, в которой он развивался [6, с. 199]; взгляды Дж. Брунера о том, что любые проблемы образования необходимо рассматривать в контексте той культуры, в которой развивается это образование [7], а также высказанные К. Юнгом идеи о стилях обучения [8]. Представленные великими умами позиции привели современную науку к пониманию того, что подход к развитию ребенка в теориях обучения должен быть не только многофакторным, но и технологичным. Такому пониманию способствовало и само технологическое развитие педагогической науки с середины XX в., в частности, появление когнитивных исследований в нейронауке, которые в том числе познакомили педагогическую общественность со знаниями о разных типах интеллекта: холистическом и аналитическом, а также создали реальные возможности для индивидуальной работы с учащимися.

Новому подходу к разработке теорий обучения также способствовала и ситуация в бизнес-образовании. Появление большого количества посредников между наукой и общественностью, развитие частных «авторских» образовательных учреждений, колоссальная конкуренция на международном рынке образовательных услуг привели общество к осознанию необходимости предлагать не только качественное образование, но также обертывать его в современные педагогические разработки. Результатом такой бизнес-ситуации в образовании стало создание теорий, направленных на решение частных проблем учащихся, т. е. максимально приближенных к личности каждого отдельного учащегося, и при этом крайне технологичных. К таким теориям развития относятся, в частности, практически все теории стилей обучения. Это «Теория стиля обучения» Д. Колба, «Модель ВАРК» Н. Флеминга, «Модель МВТИ» Майер-Бриггс, «Метод доминирующего инструмента мозга» Н. Херрманна, «Модель стилей обучения» Р. Фелдера и Л. Сильверман и др.

Поскольку сегодня известно, что разные стили обучения – это характерные предпочтения учащихся в обучении, то для того, чтобы учащиеся могли в процессе обучения опираться на свои способности, ученые стали разрабатывать модели всевозможных стилей обучения. От выбранного стиля обучения зависит уровень комфорта или дискомфорта учащегося, последний из которых, несомненно, серьезно мешает развитию его когнитивных способностей. Цель создания современных теорий стилей –

учащимся развивать навыки обучения в предпочтительных стилях обучения. Глобальная задача таких теорий – способствовать удовлетворению потребностей учащихся при обучении в их собственном индивидуальном стиле.

Предпосылки для разработки технологических моделей стилей обучения создал американский психолог Д. Колби. Его «Теория стилей обучения» направлена на развитие учащихся в процессе поэтапного формирования их умственных действий. Цикл обучения согласно этой теории включает четыре этапа и четыре стиля обучения. Обучение он рассматривает, как приобретение учащимися абстрактных концепций, развитие способности применять знания и навыки в новых ситуациях и умение приобретать новый опыт. Приобретение учащимися новых знаний и опыта осуществляется Д. Колбом в четыре этапа: получение нового опыта, наблюдение за новым опытом, формирование абстрактных понятий, применение опыта в новых условиях. На основе этих этапов обучения Д. Колб выделяет четыре стиля обучения. На выбор учащимся стиля обучения, говорит он, влияет много факторов, в частности, опыт образовательной деятельности, особенности познавательной сферы и социальная среда. Типичные стили обучения, по Д. Колбу: приспособление (базируется на интуиции; опора на мнение других, затем самостоятельный анализ и проработка планов), отстранение (использование воображения и наблюдения; рассмотрение ситуаций и явления с разных точек зрения, умение генерировать идеи, эмоциональны), конвергенция (решение практических задач, экспериментаторы), ассимиляция (логический подход, всестороннее обдумывание ситуации) [9].

Для организации помощи учащимся, их родителям и педагогам в понимании и определении индивидуального стиля обучения каждого отдельного учащегося с целью подбора ему соответствующих его стилю методов обучения разработана «Модель ВАРК» американского психолога Н. Флеминга. Согласно этой модели, стили обучения учащихся зависят от таких предпочитаемых ими типов обучения, как: визуальное обучение, слуховое обучение, чтение и записи, и кинестическое обучение. В целях определения своего стиля каждым отдельным учащимся, Н. Флеминг предлагает специальную анкету, с помощью которой каждый учащийся может определить свой индивидуальный стиль [10].

Не менее известна в этом направлении развития технауки в педагогике и «Модель МВТИ Майер-Бриггс» К.С. Бриггс и И. Бриггс Майер. В фундаменте этой теории лежат идеи К. Юнга. МВТИ – это индикатор типов личности Майер-Бриггс. Эта типология представляет собой методо-

логию и одновременно систему диагностики индивидуальных различий, на основе которой сегодня создают разные другие типологии. Она основательно научно обоснована и практико-ориентирована. Индикатор типов личности подразделяет учащихся на 16 типов. Эти типы выявляются с помощью вопросов о предпочтениях учащихся, например, какому способу восприятия информации они больше доверяют, каким способом они принимают решения, на что они ориентируются в обучении (на процесс или результат, экстраверты они или интроверты). Цель этого индикатора установить наличие механизмов преодоления трудностей для учащихся, посмотреть какой контекст и вид задач больше подходят для каждого отдельного учащегося [11; 12].

Технонаучную направленность теории обучения стали также приобретать в условиях компьютеризации. Так появились, в частности, теории обработки информации.

Одной из таких теорий выступает «Теория двойного кодирования и визуализации» канадского психолога А. Пайвио, которая является фундаментальной теорией обучения, разработанной на основе основных положений «Теории рабочей памяти» А. Бэддели и Г. Хитча и «Теории геннокультурной коэволюции» Ч. Ламсдена и А. Гушурста. Согласно этой теории, индивидуальные различия учащихся лежат в плоскости образования ими смыслов, их типов памяти и способов организации ими знаний и подходов к обучению. Эта теория постоянно развивается с целью учета и объяснения все большего количества данных о влиянии психических процессов на обучение. Наиболее технологично теория двойного кодирования применяется в решении проблемы грамотности. Теория объясняет все аспекты проблем приобретения грамотности, в частности, процессы декодирования, понимания и реагирования в процессе чтения. В этой теории объясняется использование ментальных образов и языка в процессе преподавания, а также процесс формирования психомоторных навыков в процессе обучения [13].

Таким образом, сегодня можно обоснованно говорить о том, что такая инновация в методологии социальных наук, как технонаучный подход, нашла свое отражение в разработках теорий обучения в зарубежной науке. Его активное применение в современной педагогике связано с рядом факторов, в частности, с активной позицией теорий обучения по отношению к каждому отдельному учащемуся, необходимостью педагогической науки отвечать на постоянно и быстро меняющиеся потребности и нужды учащихся и изменениями в структуре технологического знания самой педагогики.

Литература

1. Юдин Б.Г. Технологические формы существования социально-гуманитарного знания в современном обществе [Текст] // Рабочие тетради по биотехнике : сб. науч. ст. / под ред. П.Д. Тищенко. – Вып. 17: Человек – NBIC машина (философские исследования). – М.: МГУ, 2013. – 104 с.
2. Латур, Б. Дайте мне лабораторию, и я переверну мир [Текст] // Логос. – 2002. – № 5–6 (32). – С. 27–28.
3. Gardner, H. Multiple Intelligences. New Horizons [Текст]. – N. Y. : Basic Books, 2006. – 299 p.
4. Sternberg, R. Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence [Текст]. – Cambridge : Cambridge University Press, 1985. – 399 p.
5. Stern, W. Person und Sache: System der philosophischen Weltanschauung [Текст]. – Erster Band : Ableitung und Grundlehre. Leipzig: Barth, 1906.
6. Выготский, Л.С. Проблема культурного развития ребенка. Психология развития человека [Текст]. – М., 2005.
7. Брунер, Дж. Психология познанию [Текст]. – М. : Прогресс, 1977. – 409 с.
8. Юнг, К.Г. Психологические типы [Текст]. – М. : Прогресс-Универс, 1994. – 336 с.
9. Kolb, D. A. & Goldman M. B. Toward a typology of learning styles and learning environments: An investigation of the impact of learning styles and discipline demands on the academic performance, social adaptation and career choices of MIT seniors [Электронный ресурс]. – Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology, 1973. – Retrieved from: <http://archive.org/stream/towardtypologyof00kolb#page/n3/mode/2up>.
10. Fleming, N. Introduction to Vark [Электронный ресурс]. – 2012. Retrieved from: <http://legacy.hazard.kctcs.edu/VARK/introduction.htm>.
11. Mayer, B. Gifts Differing: Understanding Personality Type [Текст]. – Mountain View, CA : Davies-Black Publishing, 1980.
12. Mayer, R. Multimedia Learning [Текст]. – Cambridge University Press, 2001. – 210 p.
13. Paivio, A. Images in mind: The evolution of a theory. Sussex [Текст]. – U. K. : Harvester Wheatsheaf, 1991. – 135 p.

С.А. ВЕТОШКИН, Ю.А. ВЛАСОВА
Исторические и теоретические аспекты
понятийного аппарата
социоигрового подхода в педагогике

Социоигровая деятельность как вид креативной деятельности и метод воспитания креативности представляет особый интерес для развития и широкого применения в инновационной педагогике, что обусловлено потребностью общества в креативных личностях, готовых к новым, нестандартным решениям задач в профессиональной деятельности. Вся история технического и иного прогресса человечества свидетельствует о том, что именно такие личности являлись движущей силой развития производственных и общественных отношений.

В социоигровой деятельности развитие личности, ее творческого потенциала осуществляется в нескольких аспектах: общении, игре, обучении и социализации.

Понятийный аппарат данной сферы педагогики определяет не только теоретические основы креативного воспитания, но и решает задачи организации практической деятельности в данном направлении.

Социоигровая педагогика, структурно включающая в себя социоигровую деятельность, была разработана педагогами в 80-х гг. XX в. как новое направление педагогического воздействия, основанное на взаимодействии учащихся в микроколлективах, а также на взаимодействии микрогрупп между собой посредством игры.

Впервые термин «социоигровой стиль в педагогике» ввел Е.Е. Шулешко в 1988 г. Данный термин появился на стыке гуманистических направлений в театральной педагогике и педагогике сотрудничества, которые уходят корнями в народную педагогику. Идея социоигровой педагогики упоминается в разработках Александра Нила «Саммерхилл – воспитание свободой» и в работе С.Л. Соловейчика «Учение с увлечением». Элементы зарождающейся социоигровой педагогики можно найти и в Павлышевской школе В.А. Сухомлинского.

Насущная необходимость воспитания креативных личностей подтолкнула многих педагогов на поиски нового уровня демократизации и гуманизации педагогического процесса, позволяющего обучающемуся в полной мере раскрывать и развивать свои способности.

Так, усилиями известного психолога Е.Е. Шулешко, педагога-новатора Л.К. Филякиной и театральных педагогов А.П. Ершовой и В.М. Букатова возникло новое направление, являющееся, по сути, хорошо забытым старым, получившим название «социоигровая педагогика» или «социоигровой стиль» [1, с. 188].

Идею социоигровой педагогики развили Ю.И. Турчанинова и Э.Н. Гусинский в своей статье «Идея школы Саммерхилл», утверждая, что в атмосфере свободы, которая может быть создана только любовью, ребенок проходит естественный путь развития, приводящий его к счастью. Все усилия родителей и учителей, стремящихся загнать детей в рамки этикета, хороших манер, моральных норм, стандартного школьного образования, приводят к прямо противоположным результатам: насильственное внедрение культурных норм делает людей злыми и несчастными. Нормальный, т. е. свободный и счастливый, ребенок естественным образом, без всяких специальных внешних усилий приобретает необходимое образование, хорошие манеры и нравственные принципы [2].

Сущность социоигрового стиля обучения его основатели Е.Е. Шулешко, А.П. Ершова, В.М. Букатов определили формулировкой: «Мы не учим, а налаживаем ситуации, когда их участникам хочется доверять и друг другу, и своему собственному опыту, в результате чего происходит эффект добровольного и обучения, и научения, и тренировки» [3, с. 56].

Социоигровая педагогика по своей сути содержит социализирующую функцию, поскольку реализуется как поведенческая игра. Успешное применение методов социоигровой педагогики, называемой А.П. Ершовой и В.М. Букатовым драмогерменевтикой, показало, что в процессе такого взаимодействия у обучающихся формируется общительность, чуткость, умение слушать и понимать своего партнера, развивается чувство слова и ритма, пространства и времени.

Начальным периодом этого направления в русской школьной педагогике можно считать 70-е гг. XX в., когда московская учительница Л.К. Филякина пригласила одного из будущих сотрудников лаборатории ТЕАТРА (так позже стала называться группа исследователей, создавших драмогерменевтику) – А.П. Ершову – работать с учениками ее второго класса, чтобы, как она выразилась, «развернуть детей с учителя друг на друга». Она считала, что театральное творчество может сделать детей более чуткими и подвижными, внимательными и собранными. Появившееся направление было названо «методы театральной педагогики на уроках в начальной школе» [4, с. 104].

После с классом Л.К. Филякиной стал работать В.М. Букатов. «Сложилась неформальная научно-исследовательская группа, которая тесно сотрудничала с научно-исследовательской группой замечательного современного психолога-педагога Е.Е. Шулешко, помогавшего по мере возможностей сочувствием, участием и советами» [там же, с. 106].

Постепенно эти методы стали использоваться при обучении детей среднего и старшего звена, где они дали положительные результаты. Театральная деятельность стала возможной не только во внеурочное время, но и в рамках урока. Однако о постановке спектакля на уроке не могло быть и речи, и поэтому начались поиски и адаптация заданий, форм подачи знаний, упражнений на развитие памяти, внимания и воображения, которые традиционно использовались на первом курсе обучения в профессиональной актерской школе.

В 1980-х гг. лаборатория ТЕАТРА стала сотрудничать с международной всемирной организацией «Drama in education». Представители этой ассоциации разрабатывали принципы применения театрального искусства в школе для тренировки поведения, внимания, для углубления своих знаний при помощи коллективной работы.

Участники лаборатории ТЕАТРА стали отбирать театральные приемы, которые можно использовать на любом учебном материале и которые будут способствовать активизации детского творческого процесса. Русский вариант драмопедагогики получил название «социоигровой стиль обучения».

В научной и методической литературе игру чаще всего связывают с общением. Общение – это не единственная сфера применения дидактической игры в образовании. Социоигровая педагогика и драмогерменевтика рассматривают дидактическую игру (далее – игра) многоаспектно. Здесь игра рассматривается как эксперимент, право на ошибку, где отрабатываются умения. Поэтому социоигровая педагогика предлагает увидеть значимость игры в самой организации процесса поиска информации, в организации проблемной ситуации – деятельности, в которой обучающиеся в общении друг с другом через игру будут открывать новое, смогут экспериментировать, пробовать, безбоязненно ошибаться и исправлять ошибки. В концепции социоигровой педагогики – это организация занятия-жизни со всем богатством взаимоотношений и оттенков между группами детей, малыми социумами [5, с. 11].

Представляется, что область применения игры, рассматриваемая авторами социоигровой педагогики, значительно шире по своему содержанию, чем отражено в их работах.

Основатели социоигрового стиля пишут о поведенческой грамотности педагога, но почему-то не затрагивают вопросы подлинности, глубины чувств, возникающих между участниками игры. Более того, они утверждают, что чувства между учащимися не слишком важны и даже иногда не желательны.

Установка социоигровой педагогики направлена на объективность действия и дела. Если учитывать чувственную природу человека, то социоигровая деятельность, созданная на занятии со всей непредсказуемостью, ограниченной жесткими игровыми правилами, есть как раз то пространство, где наиболее естественно и полно могут рождаться разнообразные чувства и где естественнее всего можно учиться ими управлять, находясь в той или иной ролевой позиции, игровых обстоятельствах, подчиняясь тем или иным правилам.

Разработчики этого метода в центр организации работы на уроке ставят игру. В результате возникает вопрос: чем отличается метод, где во главе стоит игра, от других методов, применяемых на уроке? Принципиальное отличие социоигрового стиля в том, что это стиль всего обучения, всего урока, а не одного его какого-то элемента.

«Это не отдельные «вставные номера», это не разминка, отдых или полезный досуг, – это стиль работы учителя и детей, смысл которого – не столько облегчить детям саму работу, сколько позволить им, заинтересовавшись, добровольно и глубоко втянуться в нее» [4, с. 105].

Здесь видно, что авторы более подробно рассматривают сам процесс социоигрового стиля обучения, не давая определения данного понятия.

В социоигровой деятельности, организованной на занятии преподавателем, обучающийся учится выстраивать необходимые отношения с сокурсниками в процессе решения нестандартной профессиональной задачи, что, несомненно, пригодится ему в дальнейшей профессиональной деятельности. Именно в этом дополнении заключается наш подход при определении понятия «социоигровая деятельность».

На занятии социоигровая деятельность направлена на увеличение продуктивности работы группы в целом. Имея конкретную цель работы, каждый член группы привносит в учебную деятельность свои знания и умения, стратегии и тактики выполнения заданий, что позволяет обучающимся обогащать друг друга своим креативным потенциалом в процессе общения, а также заниматься сотворчеством.

Считается, если группа взаимодействует между собой и генерирует идеи, создавая при этом продукт творческой деятельности, то это означает, что все члены группы используют креативность при выполнении зада-

ния. А если группа состоит из обучающихся, которые имеют различные знания, жизненный опыт, различную скорость мыслительных процессов? В таких группах, как правило, наиболее активно выступают обучающиеся с оперативными мыслительными процессами. Активные члены группы, обычно, подавляют инициативу остальных, или же слабые студенты маскируются и не прилагают должных усилий для решения заданий. Отдельно отметим, что работа в микрогруппах нейтрализует давление лидеров на тех, кто не очень активен. То есть у «тихонь» всегда есть возможность тем или другим образом уйти от давления лидера, используя свое окружение в качестве естественной защиты. Работа малыми группами позволяет каждому обучающемуся найти наиболее выгодные условия для поддержания делового общения со сверстниками.

Следует сказать, что социоиговая технология обучения В.М. Букатова предполагает развитие творческих способностей группы в целом. Анализ его работ показывает, что при применении социоиговой технологии обучения не делается акцент на развитие креативности каждого члена группы. Социоиговой постулат педагогического мастерства «гнаться за 133 зайцами» предполагает, что обучающийся разовьет те способности, которые лежат в зоне его ближайшего развития. Поэтому, проводя занятия с использованием социоиговой деятельности, можно надеяться, что кто-то из группы обучающихся и поймает того зайца, который называется «умение креативно мыслить». Если основные усилия преподавателя будут направлены только на получение конечного результата, т. е. на выполнение задания студентами, тогда задача развития креативности окажется на втором плане.

При осуществлении взаимодействия внутри микрогрупп и микрогрупп между собой обучающиеся ориентируются в равной мере на творчество, диалог и рефлексию. Соответственно для организации взаимодействия внутри группы необходимо создать условия для реализации этих трех ценностей одновременно.

Особенный интерес представляет использование при социоиговой деятельности полилога, направленного на развитие креативности каждого члена группы, который был предложен С.Ю. Степановым.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» полилог определяется следующим образом (от греч. *polys* многочисленный + *logos* разговор) – разновидность диалогической речи: разговор нескольких собеседников. Термин возник при исследовании коммуникативных свойств языка как добавление к термину «диалог». Для полилога характерны ситуативность, спонтанность, нелинейность речи. Полилог характеризует-

ся сменой речевой активности говорящих, массовостью реплик-реакций, участниками парного диалогического общения. Возможно речевое лидерство одного из участников разговора, равное речевое партнерство и др. Некоторые полилоги могут быть регламентированы: деловое обсуждение, круглый стол, научная дискуссия и др. [6, с. 203].

С.Ю. Степанов видит полилог в поле пересекающихся смыслов, и неважно, сколько человек участвует в обсуждении. Монолог, уточняет он, – это когда один из студентов понял суть задания, а другие нет, но они высказывают свои предположения. Бывает и такое: если каждый из участников группы понял смысл задания по-своему, то имеют место два монолога. Диалог происходит в том случае, если каждый обучающийся понимает суть задания и точку зрения другого студента. При организации полилога, с точки зрения С.Ю. Степанова, следует регулировать процесс выдвижения идей. Начинает обсуждение самый не компетентный в данном вопросе участник полилога. Каждый последующий, имеющий большую степень компетентности, не может повторять точку зрения предыдущего, а может ее развивать или высказывать другую. Таким образом, в процессе обсуждения идет постоянное пересечение смыслов между собой [7].

Можно сделать вывод, что форма решения коллективного задания, предложенная С.Ю. Степановым, направлена не только на получение конечного результата, но и, что самое главное, на развитие креативности каждого члена микрогруппы и группы студентов в целом.

Социолог Брайан Уцци попытался понять, насколько отношения внутри творческого коллектива влияют на результат работы. Есть ли на самом деле идеальная стратегия коллективного творчества. Уцци придумал систему измерения плотности связей в коллективе и вывел величину Q . По сути, величина Q отражала «социальную близость» людей. По мнению Уцци, лучшим творческим сотрудничеством считаются группы людей со средним уровнем близости, т. е. уровнем золотой середины.

Важно следующее: чтобы достичь этой золотой середины, необходимо в группу уже сработавшихся людей постоянно добавлять новичков, которые порой даже ничего не смыслят в том процессе, в который они вовлекаются. Именно эта масса неопытных людей, которые задают наивные вопросы, выдвигают массу непрактичных предложений, которые могут остаться даже незамеченными, позволят встряхнуться уже грамотным личностям [8, с. 173].

Если брать во внимание силу Q , то при проведении занятия с использованием социоигрового метода можно добиваться развития креативности всех членов группы, правда, в разной степени. В группе обучающиеся

ся, хотя и известны друг другу, но не все в достаточной степени хорошо знают друг друга. Попадая же во время учебных заданий в разные малые группы, обучаемые расширяют и тренируют свои умения входить в рабочий контакт с одноклассниками.

При проведении занятия с использованием социоиговой деятельности, которая учитывает социальную близость обучающихся, может реализовываться высший тип взаимодействия членов коллектива – сотворческий. При этом важно помнить, что в воспитании креативности посредством такой деятельности необходимо организовывать переменный состав групп на протяжении всего занятия.

В современных исследованиях термины «социоигровая педагогика» (социоигровой стиль обучения, социоигровая деятельность, социоигровой метод) применяют: Л.В. Павлова (1998), М.В. Нифантова (2001), Е.В. Лебедева (2003), О.М. Ковтунова (2002), Е.Г. Кашина (2004), О.В. Пастюк (2005), С.М. Машевская (2006), Д.Г. Шахтамаева (2007), Е.А. Гасконь (2009), О.В. Мясникова (2009), О.Ф. Николаева (2011), О.Г. Пронина (2013), Г.В. Кузнецова (2014), О.В. Мазуренко, Н.В. Винокурова (2015) и др.

При этом определение понятия «социоигровая педагогика» в данных исследованиях отсутствует.

Л.В. Павлова (1998), не давая определение понятию «социоигровая педагогика», в тексте своей диссертации трактует социоигровой подход, как «овладение основными действиями через игру» [9, с. 128].

М.В. Нифантова (2001) социоигровой метод обучения определяет, как «обучение посредством системы сюжетных игр, проводимых среди групп детей», не разграничивая игровой метод и социоигровой, а также допуская тавтологию [10, с. 69]. Содержание данного понятия можно было расширить за счет определенных признаков, которые характеризуют именно социоигровой метод, отличая его от игрового.

Е.В. Лебедева (2003), опираясь на более ранние работы, под понятием «социоигровая педагогика» понимает систему взаимоотношений взрослых и детей, основанную на принципах добровольности и творчества [11]. В данное определение ею вносится уточнение, содержащее принципы социоигровой педагогики.

В исследовании Е.Г. Кашиной (2004) социоигровой стиль деятельности предстает «способом творческого педагогического взаимодействия в учебном процессе, реализующийся через индивидуальную систему форм, методов и приемов, направленных на достижение педагогических целей» [12, с. 398].

Д.Г. Шактамаева (2007) исследует проблему использования мотивационного потенциала социоигровой методики и уточняет понятие «социоигровая методика». Под ней автор понимает «систему обучения, сущность которой заключается в усвоении детьми активных форм жизнедеятельности, в познании и утверждении учащимися их собственной личности; в широком привлечении театральных приемов, обуславливающих развитие эмоций и формирование языковой компетенции за счет активных действий в процессе преподавания иностранного языка» [13, с. 13]. Приведенная формулировка, к сожалению, оставляет общее впечатление громоздкой и неудобной для запоминания конструкции.

В работе О.Ф. Николаевой (2011) термин «социоигровая педагогика» используется, однако его определение отсутствует. Анализ текста диссертации показывает, что сущность этого подхода заключается в том, что творчество исходит от детей в процессе совместной деятельности и в процессе свободного сотрудничества [14].

О.Г. Пронина (2013) дает следующее определение понятию социоигровая технология – «это развитие ученика в игровом общении со сверстниками» [15, с. 87]. Определение рассматривает игровое общение только со сверстниками, игнорируя фигуру преподавателя, что вызывает вопросы.

Г.В. Кузнецова (2014) дает следующее определение понятию социоигровой стиль – «это такой стиль работы педагога и обучаемых детей, который позволяет детям, глубоко заинтересовавшись, втянуться в совместную работу, предложенную педагогом» [16, с. 81].

Понятие «социоигровая деятельность» рассматривают О.В. Мазуренко и Н.В. Винокурова (2015). Они определяют эту деятельность как процесс взаимодействия ребенка со сверстниками в игровом общении, в результате чего формируется человек общительный, чуткий, умеющий слушать и понимать партнера [17, с. 63].

В связи с вышеизложенным можно сделать вывод о том, что в педагогических исследованиях, теории и методике обучения и воспитания понятие «социоигровая педагогика» применяется, но не имеет достаточно четкого определения. При этом практически все предложенные определения страдают тавтологичностью, зачастую в раскрытии понятия нарушается логика его построения. Многие определения оказываются упрощенными, так как акцентируют внимание только на взаимодействии обучающихся между собой, игнорируя педагогическое воздействие, хотя представляется вполне очевидным, что без участия педагога никакого креативного взаимодействия между обучающимися внутри группы не получится. Помимо этого, синонимами социоигровой педагогики выступают такие

понятия, как «социоигровой стиль», «социоигровая методика», «социоигровая технология», «социоигровая деятельность».

Все это свидетельствует о том, что определение понятия «социоигровая педагогика» нуждается в уточнении.

Словарное определение термина «социоигровая» в толковых словарях русского языка и в словарях по педагогике и психологии отсутствует.

Этимология слова позволяет установить, что первая часть «социо-» означает, по Ожегову, относящийся к обществу, к науке об обществе [18]. Таким образом, первая часть слова «социоигровой» применительно к образовательной деятельности подразумевает микрогруппу (группу) обучающихся, объединенных общей целью. Корень слова «игровая» является однокоренным слову «игра», означающему вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе [19, с. 29]; форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности на основе моделирования системы отношений, характерных для данной специальности (для данного вида труда, деятельности) [20]. Следовательно, корень «-игр-» слова «социоигровая» указывает на вид деятельности, характерной для моделирования систем отношений в группе обучающихся. Суффикс «-ов-» в русском языке преимущественно образует прилагательные со значением – относящийся к кому-либо, чему-либо [21]. Исходя из этого, слово «социоигровая» является сложным прилагательным, означающим отношение к кому-либо или чему-либо, которое индивидуум выстраивает в процессе профессиональной деятельности, направленной на моделирование систем отношений в микрогруппе (группе) обучающихся.

Учитывая вышесказанное, понятию «социоигровая деятельность» можно дать следующее определение: социоигровая деятельность – вид креативного воспитания по формированию умения рассуждать и находить новые, нестандартные, обоснованные решения посредством взаимодействия между собой обучающихся в группах, групп между собой на основе использования двигательной и интеллектуальной активности, непредсказуемости и игровых правил.

Соответственно под социоигровой педагогикой целесообразно подразумевать вид педагогической деятельности, направленной на выявление, формирование и развитие у обучающихся креативных качеств, способствующих творческому решению профессиональных и жизненных задач.

Дальнейшее теоретическое исследование педагогических возможностей социоигровой деятельности при воспитании креативности у обучаю-

щихся представляется весьма перспективным направлением. В свою очередь данное направление нуждается также и в эмпирических подтверждениях его эффективности на практике.

Литература

1. Ершова, А.А. Режиссура урока, общения и поведения учителя [Текст] : пособие для учителя / А.П. Ершова, В.М. Букатов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Флинта ; МПСИ, 2010. – 344 с.

2. Школа сотрудничества [Текст] : практ. руководство для тех, кто хочет стать любимым учителем / под ред. С.Л. Соловейчика. – М. : Первое сентября, 2000. – С. 52.

3. Букатов, В.М. Педагогические таинства дидактических игр [Текст]. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т ; Флинта, 2003. – 152 с.

4. Ершова, А.П. Драма понимания: театр без актеров [Текст] / А.П. Ершова, В.М. Букатов // Знание – сила. – 1993. – № 10. – С. 104.

5. Шулешко, Е.Е. Социоигровые подходы к педагогике [Текст] / Е.Е. Шулешко, А.П. Ершова, В.М. Букатов. – Красноярск : Краевой ин-т усовершенствования учителей, 1990. – С. 116.

6. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э.Г.Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

7. Ладенко, И.С. Активизация рефлексивно-познавательной деятельности [Текст] / И.С. Ладенко, С.Ю. Степанов // В кн.: Проблемы интеллектуализации современного общества. – Новосибирск : Наука, 1992. – С. 35–64.

8. Лерер, Дж. Вообрази. Как работает креативность [Текст] / пер. с англ. Е. Щербаковой. – М. : АСТ ; CORPUS, 2013. – 304 с.

9. Павлова, Л.В. Педагогические приемы организации личностно ориентированной учебно-познавательной деятельности учащихся [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Магнитогорск, 1998. – 143 с.

10. Нифантова, М.В. Этнокультурные основания социоигрового метода обучения философии в школе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Екатеринбург, 2001. – 150 с.

11. Лебедева, Е.В. Театральный коллектив как среда социализации подростка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vostrove.ru/metodics/os/lebedeva07/index.htm>.

12. Кашина, Е.Г. становление творческой личности учителя иностранного языка средствами театральных технологий [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Самара, 2004. – 477 с.

13. Шактамаева, Д.Г. Педагогические условия развития положительной мотивации к учению у младших школьников [Текст] : автореф. дис. ... кан. пед. наук : 13.00.01. – Якутск, 2007. – 24 с.
14. Николаева, О.Ф. Педагогические условия формирования культуры творческого мышления старшего дошкольника [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Челябинск, 2011. – 206 с.
15. Пронина, О.Г. Социоигровой стиль работы [Текст] // Начальная школа. – № 4. – 2013. – С. 87–89.
16. Кузнецова, Г.В. От спектаклей Шляхетского корпуса к «драмо/герменевтике» на занятиях в современном детском саду: краткий обзор понимания педагогической эффективности театральной деятельности в отечественном образовании с середины XVIII по начало XXI века [Текст] // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2014. – № 2. – С. 76–82.
17. Мазуренко, О.В. Педагогические условия организации социоигровой деятельности дошкольников на занятиях детским фитнесом [Текст] / О.В. Мазуренко, Н.В. Винокурова // Теория и практика физической культуры. – 2015. – № 10. – С. 62–64.
18. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 19 изд., испр. – М. : РУССКИЙ ЯЗЫК. – 1978. – 750 с.
19. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
20. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины [Электронный ресурс] / М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. – М. : Компания Спутник+, 2006. – Режим доступа: http://current_pedagogy.academic.ru/786.
21. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2004. – 1536 с.

В.Г. РЫНДАК

Эволюция понятия «креативность»: философский и психолого-педагогический аспекты

Креативность как целостное, диалектичное и ценностное измерение реализуется посредством методологического отношения человека к созданию нового в процессе изменения мира (Аристотель, И. Кант, В.В. Налимов, М. Хайдеггер). Креативность и креативное отношение человека к окружающей действительности и самому себе являются силой, порождающей деятельность во всех ее особенных формах и проявлениях, привносящих в бытие и знание новый, небывалый результат. Креативность как категория актуализации в личности творца, синергетический процесс, есть результат созидания субъективно объективно нового продукта.

Размышления Д.В. Реута, Э.А. Соснина, Б.Э. Пойзнера о креативности как «создании нового» побуждает сомневаться, что «ничто не ново под луной». Мы считаем, что новое есть впервые мыслимое или делаемое данным субъектом, ранее неизвестное ему (фиксируемое таковым с разрешающей способностью индивидуального восприятия и на основании накопленного содержимого индивидуальной памяти со всеми ее текущими несовершенствами). Иными словами, креативный акт квалифицируется как таковой по критериям новизны самого субъекта. Тогда максимальное креативное ребенок: он все делает впервые [1].

Представление о креативности, определяемой генетическими и средовыми факторами, получило развитие в XVIII в. в работах У. Даффа. Ученый выделял у творческих гениев такие черты, как ассоциативное воображение, позволяющее комбинировать и оценивать идеи, и эстетические качества, направляющие поиск идей.

Понятие «креативность» определилось в западной науке в 30-е гг. XIX в.; начиная с 1860-х гг. в англо-американской психологии термином «креативность» обозначались способности, отражающие свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки. В отечественной психологии и педагогике понятие «креативность» используется с начала 60-х гг. XX в. Начиная с 80-х гг. XX столетия развивается многофакторный подход к креативности, согласно которому креативность основывается на особом сочетании индивидуальных факторов, таких как умственные способности и личностные черты, средовых факторов.

Итак, термин креативность (от лат. *creatio* «создание») означает способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные

решения проблем и новые способы выражения, адаптивно реагировать на необходимость в новых продуктах. Данная способность позволяет также осознать новое бытие, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер.

Креативность, первоначально связанная с исследованиями механизмов развития творчества в психологии (Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, О.К. Тихомиров, М.Г. Ярошевский), понимается как самостоятельное психическое образование в интеллектуальной сфере индивида, проецирующее, в зависимости от степени выраженности, соответствующий творческий результат (А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский). При этом большинство психологов под креативностью понимают некую совокупность мыслительных личностных особенностей.

В традиционной психологии креативность рассматривалась и как личностная категория. Споры в основном велись по поводу уточнения ее трактовки, а именно: креативность как дивергентное мышление (Дж. Гилфорд, О.К. Тихомиров) или интеллектуальная активность (Д.Б. Богоявленская, Л.Б. Ермолаева-Томина), или как интегрированное качество личности (Я.А. Пономарев и др.).

Креативность представляет собой и сплав восприятий, осуществленных новым способом (Маккелар); способность находить новые связи (Кюби); возникновение новых отношений (Роджерс); появление новых сочинений (Меррей); предрасположение совершать и узнавать новшества (Лассуэль); деятельность ума, приводящую к новым прозрениям (Жерар); трансформация опыта в новую организацию (Тейлор); воображение новых констелляций значений (Гизелин).

Креативность, по мнению П.В. Попова, есть «технологическая компонента творчества», связанная с процессами порождения, творения, открытия, декодирования и оформления новых компонентов реальности. Креативность возникает в ситуации, когда инновационный (в том числе творческий) продукт направлен на социально-культурную сферу какого-либо сообщества [2].

Креативность исследователи рассматривают и как скоординированную работу субпроцессов мечтателя, реалиста и критика [3].

Мечтателю свойственна спонтанная креативность. Он продуцирует идеи и формирует новые цели. Символы – фантазия, космос, бесконечность, интуиция, восторг, вдохновение, свобода. Техники – активное воображение, синестезия.

Реалисту присуща организованная исследовательская деятельность, глубокое и всестороннее постижение проблемы. Реалист преобразует

идеи в конкретные выражения. Символы – действия, реальность, устойчивость, структура, содержание. Техники – децентрация, физическая идентификация (реальное видение, слышание, осязание) с предметом творчества, полное погружение в проблему, реализация нереального, «раскадровка», структурирование проблемы.

Критик является своего рода инспектором («К нам приехал ревизор!»). Это не зависливый злопахатель, а перфекционист, фильтр, стимул к совершенству. Он оценивает и совершенствует. От него зависит качество результата творческой деятельности, анализ, детализация, эрудиция, профессионализм, самодостаточность.

При этом отметим, что каждый из этих процессов выполняет определенные функции в креативном процессе и относительно автономно, более того, эти стратегии имеют тенденции скорее конфликтовать, чем поддерживать друг друга. Однако в творческом пространстве сознания эти креативные стратегии «сотрудничают» в различных вариантах соотношений и с различным результатом. «Мечтатель» без «реалиста» не в состоянии реализовать творческую идею. «Критик» + «мечтатель» – это вечный конфликт без реализации проекта. «Мечтатель» + «реалист» способны творить, но без «критика» никогда не достигнут совершенства. Идеальный вариант предполагает синтез мечтателя, критика и реалиста. В других вариантах могут доминировать мечтатель, реалист, критик.

Характеристики креативности связаны с комплексом психических свойств, проявляющихся в образовательной деятельности.

Начиная с 1954 г., Дж. Гилфорд и его сотрудники выделили целый ряд гипотетических интеллектуальных способностей, характеризующих креативность: беглость мысли (количество идей, возникающих в единицу времени); гибкость мысли (способность переключаться с одной идеи на другую); оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов); любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире); способность к разработке гипотезы, иррелевантность (логическая независимость реакции от стимула); фантастичность (полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией) и др. Дж. Гилфорд объединил эти факторы под общим названием дивергентного мышления, которое проявляется тогда, когда проблема только еще должна быть определена или раскрыта и когда не существует заранее предписанного, установившегося пути решения (в отличие от конвергентного мышления, ориентирующегося на известное или подходящее решение проблем). Л.Б. Ермолаева-Томина, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Жук, Б. Олмо, Я.А. Пономарев,

Н.В. Рождественская, П. Торранс и др. выделяют в качестве элементов креативности способность, выражающуюся в возможности просцирования и генерирования идей.

Термином «креативность» в психологических исследованиях обозначается и комплекс интеллектуальных и личностных особенностей индивида, способствующих самостоятельному выдвижению проблем, генерированию большого количества оригинальных идей и нешаблонному их решению [4]. В акмеологии креативность рассматривается как ценностно-личностная созидательная категория, которая, будучи неотъемлемой стороной человеческой духовности и условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом ее самоактуализации (Н.Ф. Вишнякова).

Взаимосвязь креативности с общественным сознанием и развивающей ее социокультурной средой подчеркивается в социально-педагогических исследованиях (И.Н. Дубина). Полагается, что социальная активность присуща только личности, обладающей креативным потенциалом, способствующим сознательному освоению и преобразованию окружающей среды (Ю.П. Сокольников), синтезирующая творческую активность и готовность к саморазвитию, сочетающая возрастные и индивидуальные особенности, предполагающая наличие творческой и интеллектуальной инициативы, способность порождать новые оригинальные идеи (Г.М. Марданова) [5, с. 13–14].

Креативность как высший уровень человеческой деятельности направлена на позитивное преобразование существующих или создание новых культурных ценностей, имеющих личное и общественное значение. Она проявляется в гибкости ума, способности к интеллектуальной перенастройке, обеспечивает успешность как учебной, так и профессиональной деятельности личности.

Креативность в профессиональной педагогике и методике рассматривается как способность к творчеству, принятию и созданию нового, нестандартному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей. Креативность личности определяет ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов, помогает находить оригинальные решения сложных проблем в ситуации неопределенности; это внутренний ресурс человека, который поможет ему успешно самоопределиваться в обществе [6, с. 44].

Креативность – одно из ведущих свойств личности интегративно-комплексного характера, связанного со всеми другими свойствами (В.Н. Козленко). Творческие способности определяются через креатив-

ность личности, которая, в свою очередь, является существенной детерминантой творческого процесса. Креативность, с одной стороны, реализуется в творческом процессе, а с другой – развивается и формируется в зависимости от объективных условий протекания творческого процесса [7, с. 11–13].

Креативность рассматривается как способность человека отказываться от стереотипных способов мышления (Д. Симпсон); как «регрессия, обслуживающая эго» (Э. Крис); как своеобразный синтез бессознательных процессов и логического мышления (С. Ариетти); как результат творческого мышления (К. Тейлор, О. Тихомиров); как доминирование творческого процесса, создание нового (А. Брушлинский, Р. Уолле, В.Н. Пушкин, В.А. Моляко, П.М. Якобсон). Наиболее ярко эта позиция выражается в трудах Р. Арнгейма, утверждающего, что о творчестве уже нельзя судить по тому объекту, который оно производит. Креативность – это полное развертывание знаний, действий и желаний.

Креативность понимается и как общая способность к творчеству, порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления, обнаруживать новые способы решения проблем и новые способы выражения [8, с. 74–79].

Креативность – это способность адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и новых продуктах. Данная способность позволяет также осознавать новое в бытии, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер (Ф. Барон и Д. Харрингтон).

Согласно М.А. Холодной (2002), креативность в узком значении – это дивергентное мышление (точнее, операции дивергентной продуктивности, по Дж. Гилфорду), отличительной особенностью которого является готовность выдвигать множество в равной степени правильных идей относительно одного и того же объекта. Креативность в широком смысле слова – это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность приносить нечто новое в опыт (Ф. Барон), способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки новых проблем (М. Валлах), способность осознавать пробелы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации (Е. Торренс), способность отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд).

О.В. Буторина, систематизировав понятие «креативность», уточнила, что креативность рассматривается как способность к творчеству; интеллектуальное творчество; нечто новое, оригинальное; отдаленные ассоциации; реструктурирование целостной системы; необычное кодирование

информации; дивергентное мышление; результат (либо отсутствие) внутриличностных конфликтов; выход за пределы уже имеющихся знаний; нетрадиционное мышление, позволяющее быстро разрешить проблемную ситуацию, и т. д. [9].

В отечественной психологии креативность рассматривается и как «творческость» – творческие возможности человека, как некоторое особое свойство (устойчивая особенность) человеческого индивидуума, обуславливающее способность проявлять социально значимую творческую активность.

Кроме того, исследователи уточняют, что понятие «креативность» можно рассматривать в двух направлениях: как психический процесс и как творческое отношение к жизни [10].

Креативность как субъектная детерминанта творчества, системное (многомерное, многоуровневое) психическое образование проявляется в инновационных преобразованиях во всех (или отдельных) сферах жизни человека (познании, мышлении, общении, профессиональной деятельности, в самосовершенствовании и т. д.) на уровнях: личность (потенциал) – процесс – результат. Учитывая то, что процесс творчества включает две разнонаправленные тенденции – созидание и разрушение (реконструкцию) стереотипов, творческое, креативное поведение индивида можно рассматривать как «созидательное разрушение».

Креативность – это единая целостная система. Развитие креативности обусловлено как социальными (макро-, мезо-, микросредой), специфическими объективными факторами (тип, вид, сфера творчества), так и особенностями индивидуальной структуры креативности, в частности, взаимодействием сознательных (рефлексивных) и бессознательных (интуитивных) процессов [11, с. 92].

В структуре креативности исследователи выделяют одну составляющую, которая признается центральной, либо выстраивают сложную систему взаимодействующих процессов.

Так, П. Торранс вслед за Дж. Гилфордом описывает креативность в терминах мышления, понимая творческое мышление «как процесс чувствования трудностей, проблем, брешей в информации, недостающих элементов, перекоса в чем-то; построения догадок и формулировки гипотез, касающихся этих недостатков, оценки и тестирования этих догадок и гипотез; возможности их пересмотра и проверки и, наконец, обобщения результатов» [12].

К отличительным характеристикам креативности А.В. Леонтьева относят способность находить противоречия, переходить к определению

проблем, искать решения через выдвижение гипотез, их проверки, формирование результатов решения данных проблем) [13].

Ф. Баррон считает, что воображение и символизация служат критерием креативности и рассматривает креативность как «внутренний процесс, спонтанно продолжающийся в действии», утверждая, что с этой точки зрения отсутствие продукта не говорит об отсутствии креативности [14].

Исследуя роль воображения в креативности, ученые отмечают, что конкретное визуальное воображение отличается от визуальных воспоминаний и пространственных представлений [15]. Люди с уровнем интеллекта выше среднего чаще имеют бедное конкретное воображение или не имеют его вовсе, чем люди со средним интеллектом. С.М. Косслин отмечает, что очень многие яркие люди не могут участвовать в исследовании визуального воображения, потому что оно у них очень бедно. Ф. Гальтон отмечал, что большинство обследованных им ученых, как правило, говорили о незначительном или полном отсутствии визуального воображения, тогда как интеллектуально скромные люди часто говорили о ярком и детальном конкретном воображении.

Конкретное воображение также не является условием для написания рассказов. Например, Олдос Хаксли писал, что не обладает визуальным воображением и слова не вызывают у него никаких зрительных образов. Юриспруденция и психология также являются профессиями, представители которых обладают бедным или вообще не обладают визуальным воображением, тогда как им необходимы лингвистические, логические и интерперсональные навыки. Х. Гарднер отмечал, что конкретное воображение более присуще представителям обзорных наук (ботаника, зоология, геология), чем социальных и поведенческих [там же].

С другой стороны, некоторые формы художественной одаренности, такие, как живопись и скульптура, требующие сильного конкретного воображения и выдающейся координации «глаз – рука», не нуждаются в высоком и даже среднем интеллекте.

Р. Стернберг подчеркивает важность способности создавать «продуктивные метафоры» [16].

С. Медник в основе креативности выделяет способность выходить за рамки стереотипных ассоциаций, работать с широким семантическим полем.

М.Г. Романцов, Г.И. Михалевская отметили эффективную самостоятельность как системное качество, являющееся отдельным проявлением креативности. Стремление видеть везде и во всем проявления креативности вызывает настроенность.

Л. Бинсвангер считает, что экзистенция (способ существования) становится креативным свойством субъекта. Экзистенциальные креативные качества личности, по его мнению, проявляются «в аутентичности личности (соответствии своей природе), экстенциональности (открытости новому опыту), пронизаемости границ понятий, установок, психологических защит; позитивной Я-концепции; энготическом чувстве (В. Мак-Дугалл), связанном с самосознанием уникальности своей личности; неконформизме; индивидуальном стиле жизни; интернальной (субъектной) позиции в жизни; в многополярной картине мира» [17].

Согласно результатам исследований Т.А. Барышевой и Ю.А. Жигалова, в теоретической модели структуры креативности как системного (многоуровневого, многомерного) психического образования мы выделяем мотивационные, эмоциональные, интеллектуальные, эстетические, экзистенциальные, коммуникативные, компетентностные способности.

В инвариантной «формуле креативности» исследователи выделяют:

- мотивацию (творческая позиция), обеспечивающую творческий процесс энергетически;
- интеллект (способность к преобразованиям), определяющий динамику творческих преобразований;
- эстетические параметры (формотворчество, перфекционизм, ассоциативность), определяющие качество результатов творчества;
- структуру экзистенции (креативная модель мира, отражающая систему представлений человека о мире как стимуле для творческих преобразований, о себе, о творчестве как ценности) [11].

Следовательно, креативность – это высший уровень интеллектуальной активности мышления, а за дефиницию мы принимаем продуктивно-созидательный уровень деятельности личности, творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности. Креативность – это единая целостная система. Т.А. Барышева и Ю.А. Жигалов отмечают, что в креативность, помимо дивергентности, входят способности к интуиции, преобразованию, прогнозированию, ассоциативности.

Е.Н. Ильин выделяет как основание креативности зоркость в поиске проблем. В потоке внешних раздражителей люди обычно воспринимают лишь то, что укладывается в «координатную сетку» уже имеющихся знаний и представлений; остальную информацию бессознательно отбрасывают. На восприятие влияют привычные установки, оценки, чувства, а также приверженность к общепринятым взглядам и мнениям. Способность увидеть то, что не укладывается в рамки уже усвоенного, это не-

что большее, чем просто наблюдательность. Свежесть взгляда и зоркость связаны не с остротой зрения или особенностями сетчатки, они являются качеством мышления [18].

В структуре креативности выделяют три взаимодействующих, составляющих единую систему, блока: креативно-личностный, связанный с саморазвитием личности и ее самоактуализацией; креативно-процессуальный, связанный с созидательным процессом; креативно-результативный, связанный с созданием нового продукта. Каждый из вышеобозначенных блоков раскрывает специфические аспекты креативности: креативная личность, креативный процесс, креативный продукт, креативная среда.

Отмечается, что высокий уровень одного вида креативности не обязательно предполагает и высокий уровень другого вида.

Соотношение понятий «творчество», «креативность», «творческий потенциал», «творческие способности», характеризующее их на индивидуально-личностном уровне, представлено на основе результатов исследований Т.А. Барышевой, Ю.А. Жигалова, Л.Б. Ермолаевой-Томиной, В.Г. Рындак, Л.Р. Симпсона (рис. 1).

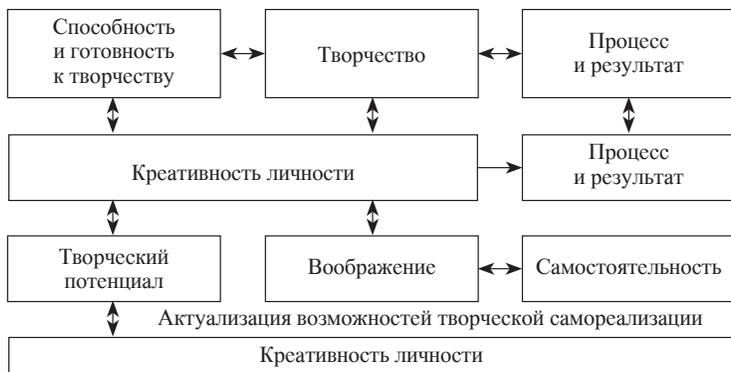


Рис. 1. Соотношение понятий: творчество, креативность, творческий потенциал, творческие способности

Понятия «творчество» и «креативность» дифференцируются. Первое выступает как процесс и результат, второе – как субъективная детерминанта творчества, т.е. как мотивационно-потребностная основа творчества. Но креативность не всегда воплощается в творческую продуктивность. То есть творчество не есть только креативность.

Но и креативность не есть только субъективная детерминанта творчества. Она является прежде всего творческой способностью.

Именно в таком смысле следует, очевидно, понимать утверждение В.Н. Дружинина, что не все люди потенциально креативны. Точнее было бы сказать, что не все люди обладают высоким уровнем креативности, т. е. креативной способностью. Ведь он сам говорит о людях высококреативных и низкокреативных [19, с. 194].

Следовательно, креативность требуется анализировать не как цель, взятую саму по себе, а в логике единства методов и практики, используемых при достижении определенных целей вместе с сопутствующими им результатами [20].

В заключении отметим, что креативность – системное понятие, значимыми составляющими которого являются мотивы, цели, ценностные ориентации, знания, умения, навыки, рефлексия.

Литература

1. Соснин, Э.А. Из небытия в бытие: творчество как целенаправленная деятельность [Текст] / Э.А. Соснин, Б.Н. Пойзнер. – Томск : СГТ, 2011. – 520 с.
2. Попов, П.В. Творчество и креативность как элементы инновационного процесса [Электронный ресурс] // Теория креативности. – 2003. – Режим доступа: kreakratia.ru.
3. Творчество: теория, диагностика, технологии [Текст] : сл.-спр. / под общ. ред. Т.А. Барышевой. – СПб. : Книжный ДОМ, 2008. – 296 с.
4. Сергеева, В.П. Инновации в образовательном процессе [Текст] : учеб.-метод. пособие для студ. и аспирантов высш. учеб. заведений / В.П. Сергеева, Л.С. Подымова. – М. : Перспектива, 2012. – 182 с.
5. Тарасова, О.П. Развитие креативного потенциала будущего дизайнера [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2010.
6. Рындак, В.Г. Педагогика креативности [Текст] : моногр. – М. : Университетская книга, 2012. – 284 с.
7. Митченкова, О.В. Развитие креативности студентов в воспитательном пространстве вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2010.
8. Роджерс, К. Теории творчества: взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст]. – М., 1994.
9. Буторина, О.В. Кросскультурное исследование креативности в управленческом потенциале руководителя [Текст] // Психология 21 века: материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов. – СПб., 2003. – С. 276–278.

10. Дегтярев, С.Н. Развивающее креативно ориентированное обучение: проектирование и реализация в старшей школе [Текст] : моногр. – Тюмень : изд-во Тюменского гос. ун-та, 2015. – 252 с.
11. Барышева, Т.А. Психолого-педагогические основы развития креативности [Текст] / Т.А. Барышева, Ю.А. Жигалов. – СПб., 2006.
12. Torrance, E.P. The Torrance Test of creative thinking: Technicalnorm manual [Текст]. – Ill., 1974.
13. Леонтьева, А.В. Креативность и ее взаимосвязь с проектно-исследовательской деятельностью учащихся [Текст] // Наука и школа. – 2010. – № 1. – С. 64–65.
14. Barron, F. Putting creativity to work [Текст] / R. Sternberg, T. Tardif (eds.) // The nature of creativity. – Cambridge : Cambr. Press, 1988.
15. Storfer, M.D. Intelligence and giftedness. The contributions of heredity and early environment [Текст]. – SanFrancisco ; Oxford : JossyBass Publ., 1990.
16. Sternberg, R. J. A threefacet model of creativity [Текст] / R. Sternberg, T. Tardif (eds.) // The nature of creativity. – Cambridge : Cambr. Press, 1988. – P. 125–147.
17. Бинсвангер, Л. Бытие-в-мире: Введение в экзистенциальную психиатрию [Текст]. – М. ; СПб., 1999. – 300 с.
18. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст]. – СПб. : Питер, 2011.
19. Дружинин, В.П. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность [Текст] / В.Н. Дружинин, Н.В. Хазратова // Психологический журн. – 1994. – Т. 15. – № 4.
20. Попов, О. Креативность в высшем образовании: проект Ассоциации европейских университетов [Текст] // Вестн. высшей школы. – 2007. – № 11. – С. 48–57.

С.С. ЩЕКИНА, Г.В. АВЕРКИЕВА
Логико-методические аспекты изучения
понятийно-терминологической системы педагогики

Структурирование понятийно-терминологического аппарата российской педагогики важно, с одной стороны, для ее вхождения в международное образовательное пространство, так как, кроме барьера национальных языков, существуют различия между отечественными и зарубежными понятийными системами, следовательно, и значениями терминов [1].

Заметим, что в нашей стране терминология имеет как научное, так и социальное значение. Термин, как правило, отражает наличие и осознание проблемы. Трактовка дефиниции влияет на то, будет ли дана объективная или ошибочная оценка реальной ситуации [2]. С другой стороны, степень владения языком данной науки может служить показателем квалификации любого профессионала, что актуализирует проблему обучения будущих педагогов работе с понятиями в процессе вузовской подготовки.

Заметим, что педагогика оперирует понятиями, которые одновременно рассматриваются в самой науке и смежных в ней областях, а также дисциплинах, не имеющих непосредственных границ с педагогикой. Отсюда возникает исследовательская задача – выделить специфические педагогические понятия, а также лексику смежных и других наук. При этом специфические понятия включаются в терминологию в первую очередь.

Процесс обучения должен быть активно направлен на понимание студентом важного метапредметного правила: понятие создается на основе различий. Это правило он, как самостоятельно, так и вместе с преподавателем может проверить при работе с любым другим понятием на любом другом предметном материале. Таким образом, все выше сказанное делает необходимым сегодня овладение современным педагогом высшей школы методикой работы с понятиями в курсе изучения не только специальных дисциплин, но и дисциплин общекультурного блока.

Содержание и объем методики работы с понятиями, на наш взгляд, определяется в зависимости от поставленных преподавателем целей: первоначальное знакомство с учебным материалом на уровне базовых понятий; закрепление знаний основных понятий в рамках энциклопедии и словарей; усвоение понятий, входящих в конкретный раздел курса; комплексное усвоение понятий раздела; усвоение понятий через взаимосвязанные понятия; работа с понятиями в рамках банка заданий; проверка и оценка полученных знаний и т. д.

Рассмотрим подробнее сущность каждого этапа:

1 этап. Первоначальное знакомство с учебным материалом на уровне базовых (фундаментальных) понятий [3]. С этой целью необходимо вначале выявить состав данной системы понятий. Таким образом, освоение методики работы с понятиями преподаватель вуза начинает уже в процессе проектирования УМК. С этой целью:

а) разрабатывается в целом для учебного предмета научно-педагогический глоссарий, в котором представлены наиболее существенные термины, отражающие основные направления развития педагогической науки. Он составляется по определенному тексту, теме, описывает авторский язык, его отличает определенная логика организации, связанная с упорядочиванием терминов. Как правило, в глоссарии языковые единицы упорядочены по смысловому основанию (например, родовидовые отношения понятий);

б) выделяются основные педагогические категории, ключевые термины, составляющие понятийный аппарат отдельного курса, входящего в состав изучаемой дисциплины;

в) составляется систематизированный указатель (терминологический минимум) и алфавитный список терминов по курсу;

г) описываются в структуре каждой лекции и практического занятия основные понятия и термины.

При разработке понятийно-терминологического аппарата педагогики следует учитывать особенности их употребления в научных трудах, диссертациях, педагогических энциклопедиях и словарях. Достаточно часто старые понятия наполняются новым содержанием, и появляется потребность в их пересмотре, уточнении, иногда переосмыслении. На эволюцию такого рода также необходимо обращать внимание студентов [4].

2 этап. Закрепление знаний основных понятий в рамках энциклопедии и словарей. При разработке понятийно-терминологического аппарата педагогики следует учитывать весь современный контекст, т. е. словоупотребление в научных трудах, диссертациях, а так же лексику из существующих педагогических энциклопедий и словарей. При этом диалектика познания такова, что «всякое новое знание является в оболочке старых понятий, приспособленных для объяснения прежнего опыта», а потому «всякая такая оболочка может оказаться слишком узкой для того, чтобы включить в себя новый опыт». Поэтому часто старые понятия наполняются новым содержанием, и появляется потребность в их пересмотре, уточнении, иногда переосмыслении. На эволюцию такого рода необходимо обращать внимание студентов.

Современные словари являются отличным источником информации о новых словах. По мнению Т.Б. Вепревой, следует отдавать предпочтение либо специализированным, либо электронным словарям, предлагающим не только основное значение, но и коннотации, синонимы, антонимы, происхождение слова и примеры его употребления [5]. Современные электронные словари значительно увеличивают скорость поиска, имеют множество гиперссылок, а также возможность создания пользовательского словаря. Умение работать со словарем оказывает большую помощь обучающимся, экономит и оптимизирует время, затраченное на подготовку к занятиям. Среди упражнений, способствующих развитию данных умений, можно выделить следующие: найдите неизвестное слово и уточните значение по словарю; прочитайте словарную статью многозначного слова и определите его значение в данном предложении; найдите значение слова, форма которого не совпадает со словарной; определите с помощью словаря происхождение слова; составьте ассоциативную цепочку слова; выпишите примеры, иллюстрирующие значение нового слова; составьте свой пользовательский словарь.

3 этап. Усвоение понятий, входящих в конкретный раздел курса. Этот этап предназначен для пошаговой (дозированной по темам, разделам темы) работы с понятиями, определениями, формулами в разнообразных видах деятельности: чтение, проговаривание, воспроизведение наизусть в устной и письменной форме. При этом используются следующие приемы работы: прием «Понятийно-терминологическая карта» из технологии развития критического мышления, вставить пропущенное слово в определении, проговорить содержание формулы.

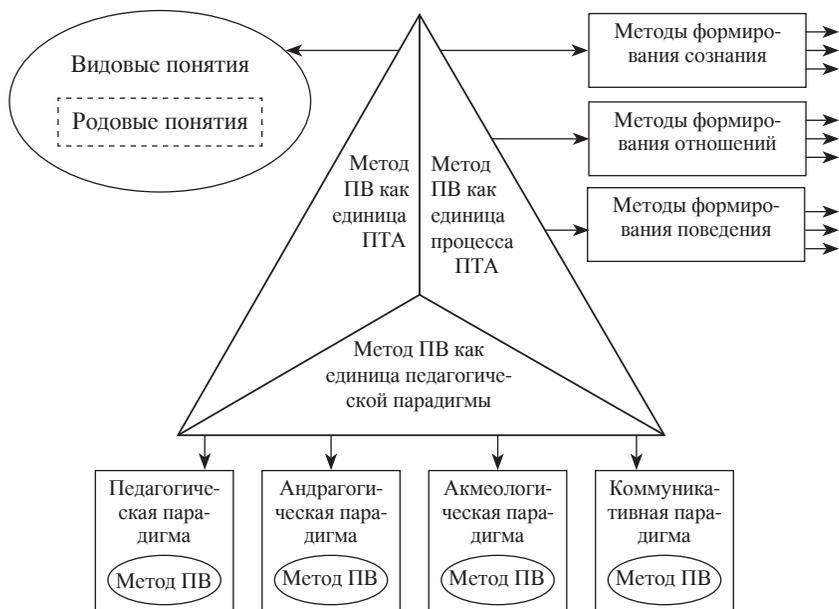
На этом этапе важно четко развести такие слова как «понятие», «категория», «термин», «дефиниция», а также дать ему логическую характеристику. Логическая характеристика способствует уточнению содержания и объема понятия, формирует умения и навыки полного и точного их употребления в процессе обучения. По мнению В.И. Гинецинского, технология составления логической характеристики понятия четко и достаточно полно представлено в учебнике «Логика» В.И. Кириллова и А.А. Старченко [2].

Важный этап в разработке понятийно-терминологического аппарата педагогики – систематизация и группировка понятий и их определений. В том же учебнике «Логика» для юридических вузов В.И. Кириллова и А.А. Старченко отмечается, что определение – такая логическая операция, посредством которой раскрывается содержание некоторого понятия; описывается значение некоторого слова; некий объект характеризуется способом, который позволяет его отличить от других объектов [6].

При работе с определениями, на наш взгляд, следует использовать следующие приемы – задания: выписать из научной литературы различные определения педагогических категорий и понятий; построить схему – фреймовую модель, в которой отразить взаимосвязь между этими понятиями, обосновать их иерархию; показать различные способы систематизации педагогических категорий и понятий; определить родовое понятие и видовые отличия.

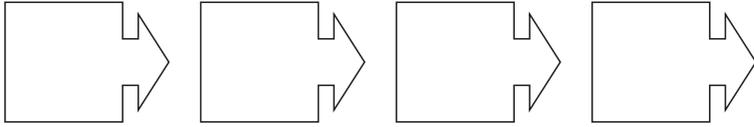
Пример

Схема глоссария «Метод профессионального воспитания»



Пример. Заполните таблицу. На ее основе установите иерархию представленных понятий. Заполните схему.

Понятие	Определение	Общее	Различие
Воспитание			
Развитие			
Формирование			
Социализация			



Для того, чтобы правильно дать определение студенты должны знать основные правила логических операций:

1) Правило соразмерности. Определение должно быть соразмерным, т. е. значение определенного должно совпадать с определяющим выражением. Иначе говоря, эти понятия должны находиться в отношении тождества.

2) Правило, предохраняющее от порочного круга. Определение не должно заключать в себе круга, т. е. термины должны определяться через другие понятия. Круг в определении означает, что при определении понятия мы прибегаем к другому понятию, которое в свою очередь определяется при помощи первого. Разновидностью круга в определении является тавтология – ошибочное определение, в котором определяющее понятие повторяет определяемое.

3) Правило понятности. Определения должны учитывать знания читателя или слушателя, поэтому следует определить неизвестные понятия через известные.

4) Правило ясности. Определение должно указывать известные признаки, не нуждающиеся в определении и не содержащие двусмысленности. Если же понятие определяется через другое понятие, признаки которого неизвестны и которое само нуждается в определении, то это ведет к ошибке, т. е. должны быть известны смыслы и значения терминов.

4 этап. Комплексное усвоение понятий раздела. Знание понятий является и целью, и средством обучения, поскольку каждое новое знание базируется на предшествующем – нельзя работать над содержанием определяемого понятия без знания определяющих его терминов. Кроме того, работа над понятиями должна быть организована так, чтобы выполнять задачи развития мышления, тем более что мышление человека понятийно.

Для образования понятия необходимо выделить существенные признаки предмета. Но существенное не лежит на поверхности. Чтобы выявить его используют следующие логические приемы: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование и обобщение. Эти же приемы лежат в основе формирования понятия.

Пример: Сравните определения понятия «воспитание». Выделите в каждом определении набор признаков, составляющих содержание понятий «воспитание». Сравните несовпадающие признаки. Чем, на Ваш взгляд,

обусловлено наличие этих признаков? Чем отличаются определения понятия «воспитание», даваемые в научной, учебной литературе и в общеязыковых словарях? Если «воспитание» – это категория, то возможно ли полное и точное ее определение? Обоснуйте свой ответ.

Таким образом, устанавливая сходство (или различие) между понятиями (сравнение), разбивая сходные термины на элементы (анализ), конкретизируя существенные их признаки и отвлекаясь от несущественных (абстрагирование), соединяя важные признаки (синтез) и распространяя их на все однородные предметы (обобщение), студент осваивает методику формирования основной формы мышления – понятия.

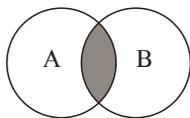
Выбор действия, используемого при формировании понятия, определяется прежде всего, целью его усвоения: действие распознавания, действие подведения под понятие, выведение следствий, сравнение, классификация; действия, связанные с установлением иерархических отношений внутри системы понятий.

5 этап. Усвоение понятий через взаимосвязанные понятия. Рассматривая со студентами отношения между понятиями, следует прежде всего научить их различать сравнимые и несравнимые понятия.

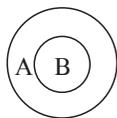
Сравнимыми называются понятия, имеющие некоторые признаки, позволяющие эти термины сравнивать друг с другом. Например, «обучение» и «воспитание» – сравнимые понятия, они имеют общие признаки, характеризующие целостный педагогический процесс.

Несравнимыми называются понятия, не имеющие общих признаков, поэтому и сравнивать эти понятия невозможно. Например: «круг» и «политическая партия», «воспитание» и «сельское хозяйство». Они относятся к разным, достаточно отдаленным друг от друга сферам деятельности и не имеют оснований для сравнения.

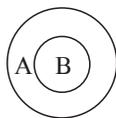
Отметим, что в логических отношениях могут находиться только сравнимые понятия. Отношение между понятиями принято изображать с помощью круговых схем (кругов Эйлера), где каждый круг обозначает объем понятия, а каждая его точка – предмет, мыслимый в его объеме:



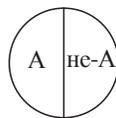
Пересечение



Подчинение



Соподчинение



Противоречие

Круговые схемы позволяют наглядно представить отношение между различными понятиями, лучше понять и усвоить эти отношения.

При этом студент должен знать, что:

- подчинение – это отношения между понятиями, объем одного из которых полностью входит в объем другого, составляя его часть;
- пересечение – это отношения между понятиями, объем одного из которых частично входит в объем другого;
- если в отношении подчинения находятся два общих понятия, то подчиняющееся понятие называется родом, подчиненное – видом;
- противоречие – это отношения между понятиями, одно из которых содержит некоторые признаки, а другое эти же признаки исключает.

Пример. Анализ основных категорий педагогики на примере понятия «обучение»

Автор/ источник	Определение понятия «обучение»	Родовое понятие	Видовые отличия	Свойства опреде- ляемого явления
Педагогический словарь, 1960	Педагогический процесс, в ходе которого учащиеся под руководством специально подготовленного лица (учителя, воспитателя, инструктора) овладевают знаниями, умениями, навыками. Важнейшим результатом обучения является получение образования, подготовка к жизни			
Ильина Т. А	Целенаправленный процесс взаимодействия учителя и учащихся, в ходе которого осуществляется образование, развитие и воспитание человека			
Харламов И. Ф.	Целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями, навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов и убеждений			
Выбор студента				

6 этап. Комплексная работа с понятиями в рамках «Банка заданий». Накопленный нами Банк заданий можно разбить на группы, содержащие задачи следующих типов: работа с текстами, работа над усвоением со-

держания понятия, задания творческого и исследовательского характера, задания для подготовки к семинарскому занятию, задания на контроль и проверку уровня усвоения. Использование той или иной задачи может включать в себя и частные приемы:

– Знакомство (изучение) – пока на уровне житейского опыта. При этом эффективно работают такие приемы из технологии развития критического мышления как «Синквейн», «Верю-не верю», «Толстые и тонкие вопросы».

– Раскрытие «веера смыслов». Предлагая студентам разные источники, можно показать, что одно и то же понятие у разных мыслителей предстает по-разному. Работая, например, с текстами политика, философа и поэта, анализируя их определения, мы вычлняем некое универсальное метапредметное правило: понятие создается на основе различий. Это правило можно потом проверить при работе с любым другим понятием на любом другом предметном материале.

– Выявление этимологии термина: это самостоятельный и достаточно простой метод, предполагающий поиск происхождения слова, его первоначального смысла. Многие научные понятия были введены в обиход учеными и философами Древней Греции и Рима, что нашло отражение в частях слова, приставках, корнях и прямом переводе значения. Поэтому важно знание широко распространенных приставок (ин-, де-, дез-, а-, ан-, интер-, ре-, би- и другие) и корней двусоставных терминов (авто-, кратия-, фило-, фобия-, био- и другие).

Диалектика содержания понятия, его трансформация и определение современного значения.

Определение исходного понятия; определение существенных признаков термина; выработка определения при помощи наводящих вопросов, работа с текстом; использование схем-фреймов; ролевые игры; решение логических задач; исправление текста с «ошибками»; тренинг на запоминание; игровые формы («Умники и умницы», «Выборы», «Политические дебаты»); викторина, задания которой составлены из понятий, названий процессов, предметов, явлений, изучаемых по определенной теме или разделу; прямые и перевернутые кроссворды [7].

Пример. Приемы закрепления понятия «воспитание»:

1. Этимологический метод: приставка вос- означала в Древней Руси движение с целью роста, то есть воспитание – питание с целью роста как физического, так и духовного.

2. Прием «ассоциации» – студентам на вводной лекции необходимо назвать 5–10 ассоциаций с глаголом «воспитывать»; в результате получается список господствующих в сознании респондентов слов и словосо-

четаний: заботиться, ухаживать, развивать, любить, воздействовать, взаимодействовать, играть, поощрять, наказывать, управлять, формировать, образовывать, учить и т. д.

3. При помощи данных глаголов через анализ «истории» развития данного понятия выявляются пять смысловых групп определений.

4. Используя различные приемы из технологии развития критического мышления (таблица-синтез, денотатный граф, инсерт, ПМИ), студенты выделяют существенные и несущественные признаки понятия.

5. Осуществляется контент-аналитическое конструирование рабочего определения «воспитание».

6. Посредством заполнения сравнительной таблицы определяется содержание понятия, его объем и сущностные характеристики:

Характеристики понятия	Развитие	Обучение	Воспитание
Этимология			
Родовое понятие			
Видовое понятие			
Существенные признаки			
Отличительные признаки			

7 этап. Проверка и оценка полученных знаний – разработка «пакета» текущих и итоговых форм контроля степени усвоения понятий:

1. Решение задач и заданий, направленных на проверку умения применять понятия.

2. Работа с фреймовыми моделями.

3. Проведение анкетирования (для рефлексивного анализа процесса усвоения понятийного аппарата) на различных этапах обучения.

4. Терминологический диктант. При его проведении учитывается уровень раскрытия содержания понятия: 0 уровень – безуспешное определение; I уровень – элементное определение – в ответе «схватывается» какой-нибудь элемент научного определения, признак понятия; II уровень – фрагментарное определение – имеет место тогда, когда в житейском понятии отражается часть признаков научного; III уровень – определение с какими-либо неточностями, поэтому неполное; IV уровень – полное, практически соответствующее научному определению.

5. Тесты – позволяют эффективно проверить качество знаний. Они включают в себя вопросы и задания, соответствующие следующим критериям освоения: полнота освоения (задания на выбор термина из ряда предложенных к определению, и наоборот, соотношение терминов и

дефиниции); осознанность освоения (задания, предполагающие восполнение недостающей информации, предполагающие анализ родовидовых отношений понятий; выявление достаточности видовых признаков и необходимости в некоторых видовых признаках для определения понятия); системность освоения (задания на выделение родовых и видовых признаков понятий и их анализ, задания на анализ и соотношение понятий, выявление формальных характеристик понятия).

В тест можно включать следующие задания: дано определение – назвать термин; написать определение с точки зрения определенного подхода; выбрать правильный вариант ответа из нескольких предложенных; вставить пропущенное слово; определить точность определения; соотнести понятие и его определение; назвать термин по представленной структуре; назвать в предложенном определении родовое понятие и видовые отличия; составить краткий текст, сопровождающий фреймовую модель понятия; представлено родовое понятие и видовые отличия – назвать термин; написать определение понятия; соотнести название понятия с его основным видовым отличием; составить схему, отражающую взаимосвязь понятий по конкретной теме; расположить понятия в порядке расширения аспекта рассмотрения, исключив лишние.

Пример. Терминологический тест по курсу «Введение в педагогическую профессию»

I. Выберите правильный ответ:

Педагогическая культура – это

а) проекция материальной культуры в сферу педагогической деятельности;

б) сфера духовной культуры народа, непосредственно связанная с воспитанием;

в) интегральное качество личности учителя, проектирующее его способности в сферу профессии;

г) синтез высокого профессионализма и внутренних свойств педагога, владение методикой преподавания и владение культуротворчеством.

Педагогическая техника – это

а) умение управлять своим поведением и умение воздействовать на личность и коллектив;

б) автоматизированные навыки, позволяющие учителю с максимальной эффективностью осуществлять речевое воздействие;

в) совокупность самых разнообразных действий учителя, которые соотносятся с функциями педагогической деятельности и выявляют основные психологические особенности личности учителя.

II. Заполните пробелы в тексте, вписывая соответствующее слово:

_____ – понимание, сознание эмоционального состояния другого человека и умение сопереживать эти состояния.

_____ – это осознание человеком своих психических состояний, а также того, как оно воспринимается и оценивается другими.

_____ – индивидуально-психологические свойства личности, благодаря которым успешно осуществляется какая-либо деятельность, при меньших затратах труда достигаются большие результаты, происходит успешное овладение определенной деятельностью и обеспечиваются ее высокие показатели.

_____ – модель личности учителя; характеристика профессии; схема описания профессии.

_____ – это высокий уровень профессиональной деятельности преподавателя.

III. Назовите понятие, характеристики которого приведены ниже:

Индивидуально-психологические свойства личности, благодаря которым успешно осуществляется какая-либо деятельность; При меньших затратах труда достигаются большие результаты; Происходит успешное овладение определенной деятельностью и обеспечиваются ее высокие результаты.

IV. Структурные элементы какого понятия приведены ниже: умения педагогического общения (эмпатия); техника и культура речи; мимика и пантомимика; саморегуляция своего психического состояния; умение видеть себя и свое поведение со стороны (рефлексия).

V. Назовите обобщающее понятие: педагогическая позиция; профессиональные знания и умения; культура педагогического мышления; профессионально-значимые качества личности; педагогическое мастерство и творчество.

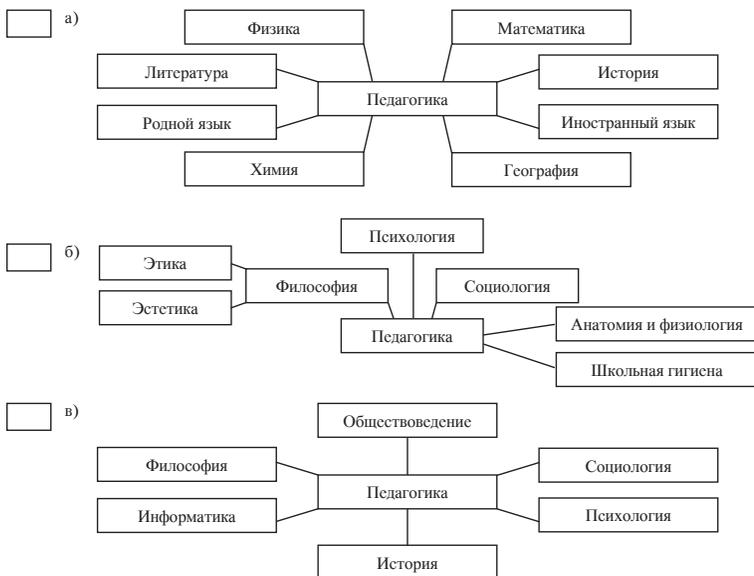
VI. Выберите наиболее полное определение понятия «учитель»:

а) это преподаватель, т. е. тот, кто передает знания, накопленные человечеством;

б) это наставник, т. е. тот, кто наставляет, как себя вести, как надо жить;

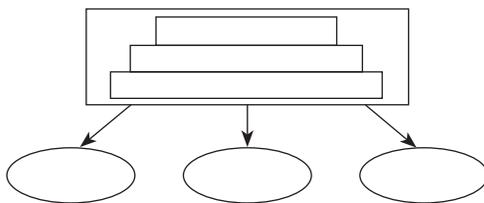
в) это специалист, осуществляющий воспитание, обучение и образование подрастающего поколения в общеобразовательной школе.

Пример. Заполните предложенную схему и составьте краткий текст, отражающий связь понятий, представленных в схеме на с. 132.



Пример. Установите иерархию следующих понятий: воспитание человека, развитие и формирование личности, социализация личности, развитие личности. Ответ представьте в виде кластера.

Пример. Установите иерархию следующих понятий: воспитание человека, развитие и формирование личности, социализация личности, развитие личности. Ответ представьте в виде кластера.



При управлении процессом усвоения понятия мы должны ориентироваться на следующие показатели качества сформированных понятий: разумность действий испытуемых – ориентировка студентов с самого начала на всю систему существенных признаков; осознанность усвоения – при работе с понятиями студенты должны не только правильно действовать, но и правильно аргументировать свои действия, указывая при этом ос-

нования, на которые они опирались при ответе; уверенность в знаниях и действиях – обучающий специально создает провокационные ситуации, пытается заставить испытуемых ориентироваться на внешние, несущественные признаки; обобщенность понятий и действий, проверяющаяся двумя путями через возможность применить сформированные понятия и действия в новых условиях и через влияние сформированных понятий на процесс усвоения новых – как из той же области знаний, так и существенно иной; прочность сформированных понятий и действий – уровень освоения понятия сохраняется на длительное время [8].

При разработке содержания контрольной работы для студентов заочной формы обучения мы опирались именно на данные критерии оценки качества усвоения понятий:

Пример. Контрольная работа по курсу «Введение в педагогическую профессию»

1. Дать определение следующим понятиям: культура, эмпатия, техника общения, педагогическое мастерство, план, дикция, общение.

2. Раскрыть следующий теоретический вопрос: Истории возникновения и развития педагогической профессии.

3. Какие из приведенных ниже терминов можно отнести к педагогическим умениям, а какие – к качествам личности учителя?

1) широкий научный кругозор;	9) способность к творческой работе;
2) общительность;	10) находчивость;
3) целенаправленность;	11) любовь к детям;
4) педагогический такт;	12) гуманизм;
5) принципиальность;	13) убежденность;
6) выдержка;	14) индивидуальный подход;
7) четкая организация собственного труда;	15) справедливая оценка работы учащихся
8) настойчивость;	

4. Впиши вместо точек понятие:

_____ – это умение управлять своим поведением и умение воздействовать на личность и коллектив.

_____ – это совокупность элементарных приемов фонационного дыхания, речевого голоса и дикции, доведенных до степени автоматизированных навыков и позволяющих учителю с максимальной эффективностью осуществлять речевое воздействие.

_____ – индивидуально-психологические свойства личности, благодаря которым успешно осуществляется какая-либо деятельность, при

меньших затратах труда достигаются большие результаты, происходит успешное овладение определенной деятельностью и обеспечиваются ее высокие показатели.

_____ – это исторически сложившиеся или установленные стандарты профессионального поведения и деятельности.

5. Продолжите список педагогических специальностей: учитель – предметник, _____ .

Как правило, знания человек усваивает комбинированными способами, однако доминирующим является один из трех: слуховой, визуальный или кинестетический, поэтому со студентами в начале процесса обучения целесообразно провести простейший тест на определение стиля обучения.

Заметим, что обладатели слухового стиля обучения лучше воспринимают устные объяснения, любят читать вслух, хорошо запоминают имена, факты, любят выступать с докладами и сообщениями. Письменные задания или задания, связанные с чтением, выполняются ими гораздо сложнее и часто вызывают скуку. Преподавателю следует предлагать данной категории обучающихся следующие виды упражнений, направленные на усвоение понятий и дефиниций: использование аудиозаписей, просмотр видеofilмов и фрагментов, конспектирование лекций, упражнения на ассоциацию, помогающие вспомнить слова или факты, групповые дискуссии.

Обладатели визуального стиля обучения, наоборот, любят читать и, как правило, пишут без ошибок. Они часто используют цветные маркеры для выделения важных фактов или ключевых слов, что помогает им в запоминании. Для выполнения заданий им требуется время на обдумывание, они не очень хорошо запоминают имена, в отличие от лиц. Данным обучающимся необходимо предлагать: составление плана, ассоциативной цепочки слов, рисование словарных паутинок, графиков, диаграмм.

Обладатели кинестетического стиля обучения не могут спокойно сидеть на одном месте продолжительное время, их напрягает монотонная работа. При ответе они обычно постукивают ногой или жестикулируют. В процессе обучения они могут двигаться и совершать какие-либо движения, которые способствуют запоминанию. Данной категории обучающихся следует предлагать: ролевые игры, обучение в группе, игры на запоминание, изготовление постеров, частую смену видов и приемов работы с понятиями.

Таким образом, методика работы с понятиями – это передача учащимся не просто знаний, а в первую очередь деятельностных способов работы со знаниями и, соответственно, деятельностных единиц содержания. Отметим, что в качестве таких – деятельностных единиц содержания могут

быть рассмотрены не только понятия, но и модели, идеализации, схемы, различения, системы и систематики знаний, задачи, проблемы и разные другие мыследеятельностные образования. Все они имеют универсальный – метапредметный – характер, то есть, работая с определенным предметным понятием, мы передаем студенту, кроме данного предметного материала, обобщенный способ работы с любым предметным понятием (с моделью, идеализацией и т. п.), тем самым поднимая его с предметного уровня на метапредметный.

Литература

1. Карапетян, И.К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850–1930) [Текст]. – М. : Грааль, 2000.
2. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики [Текст]. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1992.
3. Штейнмец, А.Е. Донаучные представления студентов-педагогов в контексте преподавания психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.hr-portal.ru.
4. Кичева, И.В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX в. [Текст]. – Пятигорск : изд-во ПГЛУ, 2004.
5. Вепрева, Т.Б. Оптимизация процесса обучения иноязычной лексике в профессионально-ориентированном контексте [Текст] // В кн.: Инновации в педагогической и культурно-просветительской деятельности на европейском Севере / сост. А.В. Борчук. – Архангельск, 2014. – С. 24–30.
6. Кириллов, В.И. Логика [Текст] : учеб. для юридических вузов / В.И. Кириллов, А.А. Старченко. – М. : Юристъ, 1999.
7. Смолина, Т.Л. Методы активного обучения в работе с понятием «толерантность» [Текст] // В кн.: Пути формирования установок толерантного сознания у детей и молодежи в системе образования. – СПб. : изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – С. 156–159.
8. Степанов, А.А. Понимание и усвоение понятий различной степени общности [Текст] // Психология: Ученые записки Кустанайского пединститута. – Т. 5. – Кустанай, 1959. – С. 28–69.

А.А. СИМОНОВА, Ю.И. БИКТУГАНОВ
Региональная инновационная инфраструктура
как новый этап в формировании
региональной инновационной образовательной системы

Как известно, развитие инновационных процессов в отечественном образовании началось и особенно бурно протекало в 1990-е годы. С началом радикальных социально-экономических преобразований в стране инновации в образовательной системе стали возникать на всех ее уровнях: федеральном, региональном, локальном (собственно образовательное учреждение).

На федеральном уровне инновации в системе образования были регламентированы государственными документами, такими как федеральные законы «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Федеральная программа развития образования, Национальная доктрина образования, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. и др., и выражались в очевидных изменениях: поиск адекватного содержания образовательных программ, стандартизация образования, освоение новых форм аттестации учащихся, введение многоуровневой системы профессионального образования и т. д.

Нововведения на региональном уровне отличались большей конкретикой и практической ориентированностью. Очевидно, что сам процесс регионализации явился в свое время необходимой инновацией в становлении отечественной системы образования на новом историческом этапе. Закончилась «эпоха» единообразия школ. Появились государственные и негосударственные школы. Государственные школы, в свою очередь, разделились на «обычные» и так называемые «продвинутые» образовательные учреждения – гимназии и лицеи. Активизировался процесс разработки и обновления программ, методик, технологий, учитывающих альтернативные варианты индивидуальных и общественных запросов, появилась возможность оказания разнообразных дополнительных образовательных услуг, в том числе платных.

Законодательные и организационно управленческие инновации «сверху» обеспечили социальную и нормативную базу для инноваций «снизу», осуществляемых на уровне образовательных учреждений. Именно этот уровень инновационной деятельности, обусловленный инициативой педагогических коллективов и отдельных педагогов в условиях гуманизации и демократизации общественной жизни, позволил исследователям рассматривать всю совокупность нововведений в сфере образования как «инновационное движение», а не просто как реформирование системы образования, которое осуществляется на определенных этапах развития во многих странах мира. Не случайно А.И. Субетто назвал этот период, когда происходили тектонические мировоззренческие сдвиги, когда после многих лет искусственного сдерживания педагогических инициатив начался интенсивный поиск педагогического идеала, «эпохой бума инновационно педагогической активности» [1].

Но как это ни парадоксально, данная ситуация в не малой степени была обусловлена недостаточной продуманностью, «скороспелостью» многих реформ, потребовавших инициативных решений со стороны их непосредственных «реализаторов» – руководителей и педагогов образовательных учреждений, каждое из которых оказалось перед необходимостью самостоятельного выбора, причем «здесь и сейчас», не откладывая «в долгий ящик». Так, анализируя ситуацию в инновационном развитии школ Екатеринбурга к началу XXI в., Е.В. Коротаева [2] отмечала, что практически все школы в ходе реформирования образования были вынуждены, приспособиваясь к новым условиям, вводить те или иные инновации. Те школы, где администрации удалось правильно определить общие стихийные тенденции развития среднего образования и своевременно начать реформирование учебного процесса, получили значительные преимущества в продвижении в разряд престижных, дающих качественное образование. В других школах преобразования носили дискретный характер, не продумывалась преемственность программ обучения на каждой ступени, не отслеживались и не анализировались целесообразность и последствия их внедрения. Соответственно различными оказались и результаты, и масштабы инновационной деятельности в разных образовательных учреждениях, а в целом развитие инноваций в образовании во многом приобрело стихийный характер.

При этом Е.В. Коротаева обратила внимание на крайнюю степень неоднородности инновационных процессов с точки зрения их научной и прикладной значимости: «есть инновации, которые сами субъекты, их осуществляющие, не расценивают как новшества, и, наоборот, часто за

открытия в научно-педагогической мысли выдаются отдельные эпизоды, а не система деятельности» [там же, с. 128].

Так или иначе, на рубеже веков стало очевидным, что те явления, которые объединяются понятием «инновационное движение», весьма неоднозначны. Среди них есть как формы и виды деятельности, которые неправомерно считать инновациями в общепринятом смысле этого слова, так и истинные инновации, «работающие» на будущее, отвечающие перспективным потребностям становления инновационного общества и инновационного образования. Кроме того, такое стихийное, неуправляемое внедрение всяческих нововведений на разных уровнях образовательной системы, часто мало согласующихся между собой в конкретном образовательном процессе, неизбежно сопровождается «распылением» ресурсов, их нерациональным и малопродуктивным использованием. В результате в отечественном образовании достаточно четко обозначилась необходимость преодоления спонтанности и стихийности в развитии инновационных процессов.

Начало нового этапа в развитии инновационных процессов было положено Приоритетным проектом «Образование», инициированным Президентом Российской Федерации В.В. Путиным в 2005 г. с целью повышения качества образования. Одним из основных направлений Проекта было стимулирование инноваций в сфере образования, реально обеспечивающих его новое качество. Благодаря этому Проекту государственную поддержку получили многие инновационные школы и вузы, были реализованы разные инновационные инициативы. В целом в результате реализации этого Проекта во многих регионах России, в том числе в системе образования Свердловской области, сложилась разноуровневая инновационная среда, включающая инновационные площадки муниципального, областного и федерального уровней.

Новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012) впервые заложил основы нормативной базы для упорядочения и систематизации инновационной деятельности в образовательном пространстве страны. В частности, в ст. 20 Закона четко разграничиваются понятия экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования. Оба вида деятельности «осуществляются в целях обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации» (ч. 1). При этом, если «экспериментальная деятельность направлена на разработку, апробацию и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов и осуществляется в форме эксперимен-

тов» (ч. 2), то «инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации **инновационных проектов и программ** (здесь и далее выделено нами. – А.С., Ю.Б.) организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями» (ч. 3) [3].

В соответствии с Законом, обязательным условием реализации любого инновационного проекта или программы, которые получают этот статус в установленном порядке, является обеспечение соблюдения прав и законных интересов всех участников образовательных отношений, и прежде всего предоставление образования, уровень и качество которого не могут быть ниже требований, установленных федеральным государственным образовательным стандартом и другими нормативными актами [там же].

Определены Законом и общие организационные требования к осуществлению инновационной деятельности в сфере образования, согласно которым для реализации инновационных проектов и программ, имеющих существенное значение для развития системы образования, осуществляющие их организации «признаются федеральными или региональными **инновационными площадками** и составляют **инновационную инфраструктуру** в системе образования» (ч. 4) [там же].

Введение нового Закона «Об образовании в РФ» стало началом формирования в регионах системы инновационной деятельности в сфере образования, ее организации на основе новой нормативной базы. В соответствии с требованиями Закона, в 2015 г. Правительством Свердловской области, в целях создания условий для реализации инновационных проектов и программ, был утвержден «Порядок признания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и иных действующих в сфере образования организаций, а также их объединений, расположенных на территории Свердловской области, региональными инновационными площадками в Свердловской области» [4].

Общее руководство подготовкой и проведением процедуры признания организаций региональными инновационными площадками в Свердловской области осуществляет Министерство общего и профессионального образования Свердловской области. Однако непосредственную работу по признанию образовательных организаций, расположенных на территории Свердловской области, региональными инновационными площадками проводит специально созданная экспертная комиссия, в состав которой

представители исполнительных органов государственной власти Свердловской области, органов местного самоуправления, осуществляющих управление в сфере образования, муниципальных образований, расположенных на территории Свердловской области, организаций, осуществляющих образовательную деятельность, научных, общественных и других организаций [5].

Вместе с тем цель деятельности экспертной комиссии не ограничивается только непосредственно признанием тех или иных образовательных организаций *региональными инновационными площадками* в Свердловской области. Чтобы совокупность различных инновационных проектов и программ, реализуемых разными образовательными организациями области, не носила разрозненный характер, как это было в период «инновационного бума», а системно содействовала осуществлению целей «обеспечения модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации», инновации должны быть объединены общими стратегическими ориентирами. Именно эти стратегические ориентиры определяют конкретные критерии отбора образовательных организаций, получающих поддержку как региональные инновационные площадки, и тем самым позволяют объединить различные по содержанию и форме инновационные инициативы в единую *региональную инновационную инфраструктуру*. Поэтому деятельность экспертной комиссии направлена в первую очередь на обеспечение выработки стратегических направлений развития инновационной деятельности в системе образования Свердловской области и ее координацию.

В Свердловской области в качестве такой центральной, стратегически значимой образовательной инновации, задающей векторы развития всей инновационной инфраструктуры в регионе, была выбрана Комплексная программа «Уральская инженерная школа», утвержденная Указом Губернатора Свердловской области от 6 октября 2014 г. [6].

Высокая социальная значимость этой инновационной программы обусловлена тем, что успешное социально-экономическое развитие России невозможно без развития высокотехнологичных производств, а на сегодняшний день эта сфера отечественной экономики испытывает острую потребность в высококвалифицированных инновационно мыслящих специалистах, причем не только с высшим инженерным, но и со специальным техническим образованием. Поэтому задача подготовки молодежи, начиная уже со школьного и даже дошкольного возраста, к инновационной деятельности в сфере высокотехнологичных производств, безусловно,

является одной из приоритетных для сферы образования. Проблема мотивации обучающихся к выбору инженерных профессий должна решаться через усиление профильного технологического обучения в школе, через развитие системы инженерных олимпиад, конкурсов, соревнований, развитие дополнительного образования технической направленности. Имеет значение и популяризация инженерной профессии, повышение престижности инженерного труда.

Исходя из этого среди 38 образовательных организаций, признанных в 2015 г. региональными инновационными площадками в Свердловской области, 15 реализуют инновационные проекты в контексте Программы «Уральская инженерная школа».

Отдельные мероприятия этой Программы прошли апробацию преимущественно на условиях частно-государственного партнерства. Как показал опыт его реализации, перспективными организационными формами партнерства бизнеса и образования в данной сфере являются инновационно-образовательные кластеры, ресурсные центры на предприятиях, учебно-производственные комплексы, научно-образовательные центры, центры развития компетенций и др.

В частности, собственную корпоративную образовательную систему, которая может стать основой инновационно-образовательного кластера, формирует Уральская горно-металлургическая компания (далее – УГМК). С целью подготовки персонала, отвечающего требованиям современного производства, УГМК совместно с федеральным государственным автономным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина» был создан корпоративный «Технический университет УГМК». В 2015 г. в рамках соглашения ООО «УГМК-Холдинг» с Правительством Свердловской области завершился проект развития материальной базы государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования Свердловской области Верхнепышминского механико-технологического техникума «Юность». В результате в техникуме сформирована современная образовательная среда, позволяющая вести подготовку квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена по наиболее востребованным и перспективным специальностям с использованием самого современного учебно-лабораторного и учебно-производственного оборудования. С 1 сентября 2016 г. на базе одной из муниципальных школ г. Верхняя Пышма начинает функционировать инженерный лицей, основным заказчиком и спонсором организации которого также выступает УГМК. Ос-

новая цель такой реорганизации – создание в рамках программы «Уральская инженерная школа» при научно-методической поддержке Уральского государственного педагогического университета организации общего образования с высоким уровнем естественнонаучной подготовки обучающихся, позволяющей средствами всех учебных предметов и дополнительного образования системно мотивировать их к техническому творчеству и последующему освоению рабочих профессий и инженерно-технических специальностей. На достижение этих же целей ориентирована концепция Дворца технического творчества в г. Верхняя Пышма, реализация которой будет продолжена совместно с ООО «УГМК-Холдинг».

В рамках формирования региональной инновационной инфраструктуры в сфере образования области осуществляются и многие другие проекты на основе частно-государственного партнерства. Так, начал свою работу совместный центр профессиональной подготовки ПАО «Северский трубный завод» и государственного автономного профессионального образовательного учреждения Свердловской области «Полевской многопрофильный техникум им. В.И. Назарова».

На территории Первоуральского новотрубного завода построен Образовательный центр группы ОАО «Челябинский трубопрокатный завод», включающий экспериментальный и лабораторный корпуса общей площадью 2000 м². Образовательный центр обучает 400 студентов Первоуральского металлургического колледжа, используя самые современные учебные технологии и принципы дуальной системы образования. Более половины учебного времени, учащиеся проводят на ключевых участках производства, перенимая навыки работы на конкретных станках и оборудовании.

Кроме того, в регионе созданы и функционируют учебные центры на базе машиностроительных предприятий и образовательных организаций области. На сегодняшний день подготовку и переподготовку специалистов по востребованным специальностям осуществляют на площадях ООО «Уральская машиностроительная корпорация «Пумори», ОАО «Уралмашзавод», ОАО «Машиностроительный завод им. М.И. Калинина», ОАО «НПК «Уралвагонзавод».

С целью формирования в дошкольных образовательных организациях Свердловской области образовательного пространства, обеспечивающего познавательную, исследовательскую и творческую активность детей был реализован проект сетевого взаимодействия между профессиональными образовательными организация педагогического профиля и дошкольными образовательными организациями. Результатами 2015 г. стали 15 площадок конструирования и моделирования, расположенных на базе

дошкольных образовательных организаций в 9 муниципальных образованиях, расположенных на территории Свердловской области.

Для развития системы дополнительного образования детей и молодежи, продолжается работа по созданию сети станций технического творчества. В настоящее время более 25 000 детей Свердловской области охвачены дополнительным образованием технической направленности.

Основным, системообразующим, направлением работы в 2015 г. для программы «Уральская инженерная школа» стало участие Свердловской области в движении WorldSkills.

Наш регион стал одним из первых субъектов Федерации, участвующих в этом движении. Впервые представители Свердловской области выступили на открытом чемпионате Москвы по методике WorldSkills в 2012 г. С тех пор наш регион сам трижды становился площадкой проведения соревнований WorldSkills федерального уровня. В 2015 г. Свердловская область заняла первое место в рейтинге субъектов Российской Федерации на Национальном чемпионате WorldSkills Russia 2015 в Казани. Дважды представители Свердловской области участвовали в мировых чемпионатах WorldSkills в составе национальной сборной Российской Федерации.

С целью внедрения стандартов WorldSkills в процесс подготовки рабочих кадров на базе профессиональных образовательных организаций Свердловской области было создано 5 Специализированных Центров Компетенций WorldSkills, в которых ведется подготовка учащихся по 24 компетенциям.

Кроме того, в 2015 г. более 50 обучающихся Свердловской области стали победителями и призерами в других различных соревнованиях и конкурсах технического творчества (XVIII Московский Международный Салон изобретений и инновационных технологий «Архимед-2015», Всероссийский конкурс по робототехнике и интеллектуальным системам, Всероссийский конкурс юных изобретателей и рационализаторов и др.).

Еще одно уникальное направление работы, ставшее возможным благодаря программе «Уральская инженерная школа», – это проект «Школа юных пилотов», который реализуется совместно с Уральским межрегиональным управлением воздушного транспорта и Уральским учебно-тренировочным центром гражданской авиации. В 2015 г. 200 детей, посещающих секции и кружки авиамodelьного спорта, получили возможности познакомиться с профессией пилота, оператора беспилотного летательного аппарата и техника по обслуживанию воздушных судов. Программа включает 5 часов подготовки на виртуальных тренажерах, которые полностью воспроизводят процесс управления воздушным судном.

Очень динамичное развитие получил профорientационный проект «Единая промышленная карта», предусматривающий экскурсии школьников на промышленные предприятия Свердловской области, который реализуется совместно с Уральским государственным педагогическим университетом. Уникальность проекта в том, что он реализуется исключительно за счет внебюджетных источников, представляя собой прекрасный пример успешного взаимодействия крупных промышленных предприятий и негосударственного сектора системы образования. Экскурсионные программы подготовлены более чем 130 предприятиями Свердловской области.

Для поддержки педагогических кадров, участвующих в реализации программы «Уральская инженерная школа», предусмотрено еще два мероприятия – это конкурс педагогов дополнительного образования и педагогов, подготовивших победителей и призеров Всероссийской олимпиады школьников и Национальных чемпионатов профессионального мастерства на премию Губернатора Свердловской области [7].

Каждый отдельный проект, реализуемый в рамках Программы «Уральская инженерная школа», представляет ту или иную форму инновационной деятельности, осуществляемой в различных образовательных организациях области, а в совокупности образуется региональная инновационная инфраструктура.

Надо сказать, что создание региональной инновационной инфраструктуры происходит благодаря системе управленческих действий со стороны Министерства общего и профессионального образования Свердловской области, а также отработке механизмов управления. Так, показали свою эффективность технологии программно-целевого подхода, проектного управления, «дорожных карт».

В то же время при формировании региональной инновационной инфраструктуры выявились и некоторые проблемы. Так, и на уровне Российской Федерации и на уровне субъектов РФ продолжают проводиться многочисленные конкурсы инновационных программ и проектов вне Порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования Свердловской области [4]. Кроме того, создают различные базовые инновационные и экспериментальные площадки в соответствии со своими уставами вузы. При этом есть легитимные инновационные площадки и нелегитимные. Например, в системе образования Свердловской области действуют инновационные площадки участников экспериментальной площадки МО и НРФ «Профессиональное самообразование руководителей и педагогов в вопросах инновационного развития образовательных организаций с помощью электронных и кадровых ресур-

сов в условиях научно-образовательной сети (НОС)», но эти площадки не прошли процедуру на получение статуса региональной инновационной площадки в соответствии с региональными требованиями.

Такая ситуация обуславливает необходимость выйти на переговорную площадку и определиться о единых правилах формирования региональной инновационной инфраструктуры. Возможно, надо будет вносить поправки в региональную нормативную базу. Однако эта ситуация вполне закономерна, поскольку она выражает переходный период, когда локальные акты образовательных организаций пока еще не приведены в соответствие с требованиями закона «Об образовании в РФ» (ст. 20) [3].

В то же время важно понимать, что реализация в практике образования данной законодательно установленной модели инновационной деятельности – формирования региональной инновационной инфраструктуры – не является конечным этапом в развитии инновационных процессов. Этот этап лишь обеспечивает необходимые условия для следующего, более важного шага – создания *инновационной системы образования* как подсистемы инновационного общества, что в полной мере отвечает стратегическим целям развития страны, ориентирующим общественное развитие на формирование *национальной инновационной системы*.

В большинстве исследований (А.В. Брижань [8], Э.А. Дивеева [9], Н.И. Иванова [10], Е.В. Кондратьева [11] и др.) национальные инновационные системы рассматриваются как *открытые системы*, которые тесно связаны с другими системами. Эффективное осуществление функции модернизации зависит от входных данных от подсистем экономики, таких как финансовая система, рынок труда или система производственных отношений, а также от поддержки других подсистем общества, включая систему образования, науки и культуры.

Исследователи также подчеркивают необходимость создания поддерживающих институциональных структур, кластерных и сетевых формаций, определения ресурсов. Кластеры как институциональная форма организации нового техно-промышленного (технологического) и социокультурного уклада являются шарнирным связующим элементом вертикали проектов на уровне стран, регионов, направлений деятельности. При использовании кластерных систем формируются, в том числе и горизонтальные сети, в которых осуществляется сотрудничество крупных и малых фирм (организаций), действующих на рынке одного и того же продукта (услуги), в том числе, образования [см. 10].

Первоочередным результатом кластерного подхода является создание или улучшение взаимоотношений сетевого типа. Кратко основная цель

кластерной политики может быть определена как максимизация выгоды, которую участники кластера могут получить благодаря возможностям сетевого объединения. Поэтому центральным вопросом при этом является то, как сетевые процессы влияют на работу участников сети.

Региональная инновационная образовательная система (РИОС) вместе с другими инновационными системами региона должна обеспечивать устойчивость развития региона, конкурентоспособность населения и образовательных организаций за счет использования потенциала региона; обладать должной самодостаточностью (опора на собственные ресурсы) и устойчивостью по отношению к воздействию внешней среды; соответствовать мировым тенденциям развития, обладать способностью взаимодействия и интегрирования в инновационные системы более высокого уровня; формироваться на основе сбалансированного сочетания общественных, рыночных и государственных механизмов.

РИОС рассматривается как процесс взаимодействия экономических, социальных, политических, организационных, институциональных и международных факторов, определяющих создание инноваций. Результативность РИОС предопределяется, в том числе, развитой функциональной структурой, наличием институтов посредничества между производителями и потребителями инноваций, последовательной инновационной политикой государства, эффективностью системы защиты прав интеллектуальной собственности, общедоступной и гибкой системой образования, развитием кооперации и сотрудничества между государством, бизнесом и наукой, разработкой механизмов регионального развития инноваций. Во всех типах и уровнях взаимодействия неизбежно участие образовательного кластера. Позитивная роль инноваций в образовании заключается в том, что она имеет свойство резонансности, и ее подлинность подтверждается откликом, влиянием на другие сферы.

В своем развитии РИОС опирается на основные закономерности развития инновационной экономики: увеличение инвестиций в знания; качественное «совершенствование» человеческого капитала; возрастание доли услуг по продвижению высоких технологий; формирование новых наукоемких отраслей и технологическое лидерство; активизация процессов интернационализации научных разработок и аутсорсинга инноваций; усиление интеграции науки, образования, производства и рынка; расширение трансфера технологий, в том числе образовательных.

Структурно РИОС рассматривается как процесс и результат интеграции разнородных по целям и задачам структур, занятых производством и реализацией, в том числе коммерческой, научных знаний и техноло-

гий в сфере образования, обеспечиваемых комплексом институтов правового, финансового и социального взаимодействия, имеющих прочные национальные корни, традиции, политические и культурные особенности региона.

Целью ее реализации являются формирование устойчивого вектора инновационного развития системы образования региона и подготовка профессиональных кадров – инноваторов.

Ключевые направления реализации РИОС: создание консолидированной государственно-общественной поддержки инновационной экономики, основанной на знаниях; создание системы управления инновациями; консолидация образовательного сообщества вокруг задач инновационного развития; содействие оптимизации институциональной структуры инновационного развития образования; создание системы подготовки и продвижения кадров; повышение уровня инновационной культуры участников образовательной деятельности; создание информационно-коммуникативного пространства инновационной системы.

Для реализации ключевых направлений необходима разработка:

- программ, направленных на формирование инновационной среды (сети территориальных инновационных образовательных систем);

- программ, направленных на институциональное и инструментальное обеспечение кооперации субъектов инновационной экономики (реструктуризация и стратегический менеджмент с ориентацией на знаниевые, а не силовые стратегии доминирования – корпоративные инновационные системы);

- программ, направленных на формирование инновационной конъюнктуры, институциональных стимулов и инфраструктуры для пациентов (отраслевые – нишевые – инновационные системы).

Организационно-институциональная структура РИОС включает:

1. *Опорные центры инновационных сетей – инновационная инфраструктура*: инновационные образовательные учреждения; университеты, в том числе профильные; образовательные учреждения системы непрерывного образования с ориентацией на инновационную деятельность; научно-образовательные инновационные центры; бизнес-инкубаторы; сообщества взаимодействующих субъектов инновационной образовательной деятельности (ассоциации учителей-предметников, педагогов-психологов, логопедов, руководителей ОУ) – *горизонтальный инновационный кластер*; альянсы вузов, колледжей, учреждений общего, дополнительного, дошкольного образования – *вертикальный инновационный кластер*; постоянные и временные объединения по проблемам

субъектов разных профилей профессий, квалификаций, учреждений и т. п. – *матричный инновационный кластер*; инновационные советы – экспертные, координационные, научно-методические и др. предприятия (организации) – поставщики инновационного оборудования, технологий, стандартов, программного обеспечения; организации, обеспечивающие разработку и деловое сопровождение инновационных проектов; научно-исследовательские лаборатории, центры, сетевые узлы по разработке инновационных методологий, технологий, методик для системы образования региона.

2. Условия обеспечения эффективности РИОС:

– социальные условия: осознание необходимости преобразований всеми субъектами образовательного процесса, положительная динамика формирования новой системы ценностей, благоприятный социально-психологический климат, авторитетность инициаторов перехода к работе в новых условиях, вовлеченность в инновационный процесс всех сотрудников, от чьих усилий зависит достижение результата;

– ресурсные условия: наличие реальных источников финансирования инновационной деятельности; развитая материально-техническая база; высокий уровень технической и технологической оснащенности учебного процесса; сформированная и активно действующая система обучения и развития персонала; современная информационно-методическая служба, обеспечивающая постоянный доступ к информационным источникам; разработанные схемы взаимодействия с поставщиками заказов (например, для ДООУ, школ) и потребителями результатов деятельности (учебные заведения среднего и высшего профессионального образования – для школ);

– организационно-управленческие условия: наличие структур и организационных механизмов, основным видом деятельности которых является процесс преобразований; крепкая система административного управления, обеспечивающая решение задач рациональной организации труда и побуждения каждого работника образовательной организации к производительному и качественному труду; системы инновационного планирования и контроля, позволяющие последовательно осуществлять преобразования и делать следующие шаги только тогда, когда получены положительные результаты предшествующих действий;

– информационно-методические условия: наличие банка всех необходимых видов информации, сложившиеся традиции работы с информацией – от методологии к методам, технологиям и методикам; опережающее по отношению к деятельности поступление новой научной и методической информации;

– финансирование инновационного процесса как условие имеет ряд особенностей. Во-первых, любую инновацию необходимо разработать, что требует значительных ассигнований. Если создается новая технология, то ее использование в деятельности связано с преобразованием практики, что также ведет к большим расходам. Во-вторых, инвестиции в инновационную деятельность, особенно в создание первых образцов нового продукта, относятся к категории «рискового капитала», ибо пока инновация не создана и не опробована, никогда не может быть полной уверенности в успехе, и нет гарантий, что деньги не пропадут. Для системы образования это весьма значимый момент, ибо инновационный результат, будь то личностная компетентность или услуга, всегда является «отложенным». В-третьих, во всех развитых государствах объем и способы финансирования используются как средство поддержки и стимулирования инновационной деятельности.

Важнейшим элементом РИОС является кластер педагогического образования, ядром формирования которого в Свердловской области становится Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ).

УрГПУ представляет собой многопрофильный интеллектуальный центр региона с высоким кадровым потенциалом, который реализует программы подготовки кадров для всех уровней образования (от детского сада до подготовки кадров высшей квалификации) педагогического, психолого-педагогического, гуманитарного и естественнонаучного профилей. Сегодня именно такие университеты, направленные на подготовку кадров для региона, могут осуществлять не только традиционно закрепленные за ними функции преподавания и исследовательской деятельности, но и играть «третью роль» – выполнять социальную миссию, в частности, становясь внутри регионального сообщества «драйверами роста» через участие в планировании и реализации региональных стратегических инициатив, через конструктивный диалог вуза с региональной властью и социумом. Так, УрГПУ способствует реализации целого ряда проектов, определенных в Стратегии социально-экономического развития Свердловской области на 2016–2030 годы, решая такие задачи, как:

– повышение уровня профессиональной подготовки педагогических работников общеобразовательных организаций и профессиональных образовательных организаций и создание условий для реализации образовательных программ по наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям (проект «Педагогические кадры XXI века»);

– создание условий для приобретения в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирова-

ния компетенции, необходимых для осознанного выбора профессии и получения профессионального образования (проект «Качество образования как основа благополучия»);

- создание условий для реализации образовательных программ по наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям, в том числе обеспечивающих возможность реализации права граждан на непрерывное образование по инженерно-техническим специальностям (проект «Уральская инженерная школа»);

- создание условий для эффективной занятости населения, обеспечение баланса спроса и предложения на рынке труда Свердловской области в соответствии с текущими и перспективными потребностями экономики, в том числе через расширение использования гибких форм занятости и повышение территориальной и профессиональной мобильности трудоспособного населения (проект «Сбалансированный рынок труда»);

- развитие научно-образовательного и инновационного кластера в том числе через создание условий для подготовки и повышения квалификации научных и инженерных кадров в сфере инновационной деятельности для организаций промышленного комплекса (проект «Уральский технополис»);

- формирование у населения ответственного отношения к собственному здоровью и мотивации к здоровому образу жизни (проект «Физическая культура и здоровый образ жизни населения»);

- укрепление традиционных семейных ценностей, профилактика и преодоление семейного неблагополучия; повышение эффективности социальной защиты детей, нуждающихся в особой заботе государства (проект «Счастливая семья»);

- создание условий для активного, независимого образа жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также толерантного отношения в обществе к ним через формирование и развитие рынка социальных услуг (проект «Доступная среда»);

- обеспечение условий для социальной адаптации и интеграции в общественную жизнь пожилых людей (проект «Активное старшее поколение»);

- создание условий для участия молодых граждан в социально-экономическом и общественно-политическом развитии Свердловской области (проект «Развитие потенциала молодежи Свердловской области»);

- создание условий для развития творческого потенциала населения (проект «Культурное пространство»);

- содействие выстраиванию взаимодействия между Екатеринбургом и смежными муниципальными образованиями, расположенными на территории Свердловской области, реализации единых стратегий социаль-

но-экономического и культурно-образовательного развития через организацию мероприятий российского и международного масштаба, развитие социальных сервисов, формирование бренда Свердловской области как интеллектуального центра (проект «Екатеринбург – глобальный город»);

– позиционирование и активное продвижение Свердловской области как региона, благоприятного для развития туризма, на международном и российском рынках туристских услуг; территории с богатым историческим наследием, традициями горнозаводской культуры, природными достопримечательностями (проект «Индустрия туризма»).

В целом университет содействует решению важнейшей социально значимой задачи – через развитие человека, формирование ценностной основы личности, развитие профессиональных качеств обеспечивает повышение качества жизни населения Уральского региона до уровня, представляющего регион как привлекательную для жизни и развития человека территорию.

Таким образом, миссия университета заключается в содействии инновационному развитию Уральского региона и, в частности, формированию региональной инновационной образовательной системы, в полной мере отвечающей потребностям формирования в нашей стране высокоразвитого инновационного общества.

Литература

1. Субетто, А.И. Этика педагогических инноваций [Текст] // Академия Тринитаризма. – М., Эл № 77-6567, публ. 10929, 12.01.2004.

2. Коротаева, Е.В. К вопросу об инновациях в образовательном процессе и их оценке [Текст] // Мир образования. Образование в мире. – 2005. – № 1. – С. 127–130.

3. Об образовании в Российской Федерации : фед. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.

4. Об утверждении Порядка признания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и иных действующих в сфере образования организаций, а также их объединений, расположенных на территории Свердловской области, региональными инновационными площадками в Свердловской области : постановление Правительства Свердловской области № 172-ПП от 18.03.2015 г.

5. Об утверждении Положения об экспертной комиссии по вопросам признания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и иных действующих в сфере образования организаций, а также их объединений, расположенных на территории Свердловской области,

региональными инновационными площадками в Свердловской области : приказ № 215-Д от 21.05.2015 г.

6. О комплексной программе «Уральская инженерная школа» : указ Губернатора Свердловской области № 453-УГ от 6 октября 2014 г.

7. О премиях Губернатора Свердловской области педагогам дополнительного образования, осуществляющим обучение по дополнительным общеразвивающим программам технической направленности : указ Губернатора Свердловской области № 543-УГ от 9 ноября 2015 г.

8. Брижань, А.В. Национальная инновационная система как ключевой элемент развития экономики России [Текст] : автореф. дис. ... канд. эконом. наук. – Краснодар, 2006. – 23 с.

9. Дивеева, Э.А. Особенности формирования региональных инновационных систем [Электронный ресурс] // Управление экономическими системами. – 2011. – № 1 (25). – Режим доступа: uess.mcnip.ru.

10. Иванова, Н.И. Формирование и эволюция национальных инновационных систем [Текст]. – М. : ИМЭМО РАН, 2001. – 155 с.

11. Кондратьева, Е.В. Национальная инновационная система: теоретическая концепция [Текст] : методическое пособие. – Новосибирск, 2007. – 36 с.

С.Г. ВОРОВЩИКОВ
Концепция метапредметного образования

Нет ничего практичнее хорошей теории.

Иммануил Кант

В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования как важнейший атрибут современного образования определены «метапредметные требования к результатам обучающихся, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями». Однако следует откровенно признать, что в настоящее время отсутствует целостная теоретическая концепция метапредметного образования.

В то же время очевидно, что успехи и проблемы практики метапредметного образования в школе во многом обусловлены самим фактом наличия теоретической концепции и степенью ее разработанности. Как справедливо заметили в свое время В.Л. Лекторский и В.С. Швырев: «До поры до времени, деятельность может осуществляться на основе неосознанного применения тех или иных средств и приемов на определенном этапе; однако, когда деятельность усложняется, такое ее осуществление становится невозможным. Достижение исходных целей деятельности в этой ситуации требует осознания и исследования ее средств и регулятивов» [1, с. 7].

В связи с энтропийностью стартового этапа теоретического осмысления метапредметного образования и разработки соответствующего дидактико-методического сопровождения становится особо актуальным определение перспективных методологических схем теоретических концепций. В свою очередь конструирование концептуальных основ метапредметного образования невозможно без определения самой сущности многозначного понятия «концепция».

Традиционно понятие «концепция» (от лат. *conceptio* понимание, система) рассматривается в двух основных значениях: во-первых, как ведущий замысел, основная точка зрения, определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений; во-вторых, относительно целостная, структурированная совокупность взглядов, представлений, идей [2, с. 112–113]. Мы будем использовать понятие «концепция» во втором значении, более конкретном и полном.

Существуют различные подходы к определению состава основных структурных компонентов концепции [3, с. 85]. Подавляющее большинство исследователей признает, что концепцию «нельзя считать законченной и полностью проявленной структурой» [4, с. 81–83]. Напротив, концепция как связанное смысловое единство обладает значительным потенциалом подвижности, в этом проявляется ее способность к развитию. Представления о жесткой логической структуре научной теории, в которой четко определены все ее внутренние взаимосвязи, относятся в большей степени к завершенным теориям, которые излагаются в школьных и вузовских учебниках, и в меньшей степени к реальному ходу научного познания и решения проблем образования. Таким образом, теория – это сложное концептуальное образование, ее трудно представить в виде универсальной для всех наук логической конструкции, ее структурные компоненты объединены между собой большим количеством разнообразных связей. И, тем не менее, такую структуру концепции необходимо определить, ибо благодаря ее системному характеру и возможно выполнение тех функций, которые реализует любая научная теория.

В настоящее время принято определять следующие основные функции научных теорий [5, с. 442–449]:

Во-первых, фундаментально-теоретические функции: конститутивная и общерационализирующая. Конститутивная функция (лат. *constituere* выстраивать, учреждать) проявляется в способности научной теории определять свой объект изучения, формировать предметную область. Общерационализирующая функция продолжает конститутивную и проявляется в том, что научная теория является новым вкладом в рациональное понимание действительности.

Во-вторых, методологические функции: инструментальная и эвристическая. Инструментальная функция проявляется в готовности теории формировать свой определенный методологический аппарат, который иницируется и раскрывается контекстом данной теории. Эвристическая функция заключается в способности теории продуцировать новые проблемы, открывать перспективы будущих исследований, способствовать выдвижению новых идей. В связи с этой функцией теории часто приводят знаменитые слова А. Эйнштейна: «Лучший удел физической теории состоит в том, чтобы указывать путь создания новой, более общей теории, в рамках которой она остается предельным случаем» [6, с. 568].

В-третьих, конкретно-познавательные функции: интерпретационная, описательная, систематизирующая, объяснительная, прогностическая. Интерпретационная функция состоит в способности теории истолковать

изучаемый объект, ответив на вопрос «что это?». Описательная функция проявляется в характеристике изучаемого объекта в процессе ответа на вопрос «каков этот объект?». Систематизирующая функция направлена на создание некой упорядоченности в структуре изучаемых данных, предложив определенные типологии, классификации. Объяснительная функция призвана выдвигать гипотезы о причинах, законах функционирования и развития изучаемого объекта, отвечая тем самым на вопрос «почему этот так?». Прогностическая функция позволяет теории служить инструментом достоверных и проверяемых предсказаний, которые способствуют применению теории на практике.

В-четвертых, технологически-ориентированные функции призваны обеспечить разработку соответствующей базы для управления функционированием и развитием исследуемых или управляемых объектов, проектирования и создания новых объектов с определенными свойствами.

Данный перечень функций научной теории обуславливает определенные требования к структуре теоретической концепции метапредметного образования. В основу структуры нашей концепции положены представления о структуре научной теории философов И.В. Кузнецова [7, с. 30–42] и Е.В. Ушакова [8, с. 232–237]. В связи с тем, что научная теория не может быть сведена к изложению только ее основных утверждений, выделяют три составляющие теории: основание, представляющее общий предпосылочный контекст, на котором базируется теория; ядро, состоящее из совокупности основных положений; приложение, заключающееся в совокупности применений данной теории на практике.

В качестве ОСНОВАНИЯ теории метапредметного образования могут выступить,

– осознание современных процессов конвергенции информационных технологий, биотехнологий, нанотехнологий и когнитивной науки, анализ изменяющейся в связи с этим актуальной социально-культурной ситуации в системе отечественного образования, которая в частности проявляется в кризисе знаниевой парадигмы образования;

– осознание позитивных и негативных аспектов федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, осмысление требований стратегических документов, инициирующих модернизационные процессы в образовании;

– теоретическая рефлексия ключевых положений отечественной и зарубежной философии образования и педагогики, определяющих идеологическую платформу, содержательные и технологические компоненты метапредметного образования.

Первое основание: конвергенция наук и технологий. Почему сегодня стала актуальной тема метапредметного образования? Во времена Ньютона существовала только одна научная специальность – натурфилософия, естествознание, и только один «тип» ученого – естествоиспытатель, который изучал мир как единую и неделимую природу. По мере роста наших знаний о природе человечество начало искусственно делить единую природу на сегменты для их более легкого изучения. Так возникли физика, химия, биология, геология и т. д. В результате этих процессов человечество постепенно сформировало узкоспециализированную систему науки и образования, которая существует и успешно функционирует до сегодняшних дней. Такой принцип устройства науки привел и к отраслевому принципу организации промышленности. В настоящее время наблюдается пересечение целого ряда направлений научно-технической революции. Особенно значимым представляется взаимовлияние информационных технологий, биотехнологий, нанотехнологий и когнитивной науки. Взаимосвязь нано- и био- областей науки и технологии носит фундаментальный характер. Граница между ними напоминает скорее биологическую мембрану, сквозь ее поры в обе стороны проникают смыслы, идеи, представления и рассуждения. Так, при рассмотрении биологических структур на молекулярном уровне становится очевидной их химическая природа; использование информационных технологий для моделирования биологических систем привело к возникновению новой междисциплинарной области *вычислительная биология*, включающей биоинформатику, системную биологию и др. [9, с. 14–15].

По мнению М.В. Ковальчука, современный этап развития научно-технической сферы характеризуется следующими основными чертами: переход к наномасштабу позволяет манипулировать атомами и молекулами, составляющими любое вещество; сближение органического мира, мира живой природы, с неорганическим, создание антропоморфных (человекоподобных) технических систем; принципиально меняется подход к организации исследовательской работы – от узкоспециального к междисциплинарному методу. Ученый, манипулирующий атомами, создающий из них новые вещества, не может назвать себя физиком, химиком или биологом. Этот ученый – тоже естествоиспытатель, каким был Ньютон 300 лет назад, но уже на качественно новом уровне, «уровне знаний» [10]. Разумеется, подобное развитие научно-технической сферы предъявляет специфические требования ко всем уровням системы образования.

Второе основание: достоинства и недостатки ФГОС ОО в интерпретации содержания метапредметного образования. Система образования

в связи с перманентным изменением образовательного запроса вынуждена постоянно обновлять определение состава и объема подлежащего обязательному усвоению социального опыта, установлению условий и способов его эффективного усвоения. Несомненным достоинством ФГОС ОО является то, что он впервые определили не только предметные, но и метапредметные образовательные результаты, которые отождествлены, к сожалению, только с универсальными учебными действиями и межпредметными понятиями. При этом нарушается системная целостность трех культуросообразных компонентов метапредметного содержания образования: когнитивного, деятельностного и аксиологического. Подобное упрощение и искажение важнейшего и необходимейшего для отечественного образования явления метапредметности может привести к дискредитации как этого феномена, так и самого стандарта.

Напомним, что в новом стандарте универсальные учебные действия отождествлены с общеучебными умениями. Так, например, ФГОС основного общего образования в качестве составной части содержательного раздела основной образовательной программы определяет «Программу развития универсальных учебных действий (программу формирования общеучебных умений и навыков)» (ст. 18.2.1). В связи с неясной классификационной основой, некорректностью, излишней обобщенностью и неконкретностью формулировок отдельных универсальных учебных действий, которые следует рассматривать как один из компонентов содержания метапредметного образования, по-прежнему, несмотря на наличие федеральных стандартов, остро стоит проблема отсутствия классификации общеучебных умений. Очевидно, чем четче и корректнее мы ответим на вопрос «что?», тем прозрачнее будет ответ на вопрос «как?».

Третье основание: теоретическая рефлексия ключевых положений отечественной и зарубежной философии образования и педагогики, определяющих идеологическую платформу метапредметного образования. Повторяем, что федеральный стандарт не должен игнорировать имеющуюся в отечественной педагогике историю исследования метапредметности современными научными школами Ю.В. Громыко, А.В. Хуторского [11; 12]. Конечно, метапредметность как научная категория имеет длительную историю. Так, по мнению А.В. Хуторского: «Первым и наиболее известным метапредметом является «Метафизика» Аристотеля. Метафизика в ее различных толкованиях выступала предметом изучения как зарубежных философов – Фомы Аквинского, Канта, Хайдеггера, так и отечественных ученых – прежде всего русских космистов, Вл. Соловьева, П. Флоренского, С. Булгакова и др.» [12, с. 7]. Наиболее близкие

к педагогике мысли высказывал В.И. Вернадский, который писал о необходимости учитывать в процессе образования подлинное место человека в мире, обеспечивать комплексность знания, рождающегося во взаимосвязи различных наук, смотреть на образовательную систему не как на «искусственную среду», являющуюся результатом умственной, рациональной деятельности человека и складывающуюся из теорий, формул, понятий, а как на часть социального (и даже космического) целого [13].

К сожалению, разработчиками данной части стандарта была проигнорирована почти полувековая история отечественной педагогики по системному осмыслению деятельностного компонента содержания метапредметного образования – общеучебных умений. Так, по заказу Министерства просвещения СССР Н.А. Лошкаревой еще в 1980 г. была разработана «Экспериментальная программа развития умений и навыков учебного труда». Кроме того, эти исследования представлены в работах Ю.К. Бабанского, В.Ф. Паламарчук, Д.В. Татьянченко, А.В. Усовой, Т.И. Шамоной, в прошлых образовательных стандартах 2004 г. [14–17].

ЯДРО теории метапредметного образования включает: совокупность закономерностей, являющихся фундаментом теоретической концепции; система подходов, принципов, синтезирующих в себе объективность закономерностей и характерные черты метапредметного образования, ключевой понятийно-категориальный аппарат.

В качестве иллюстрации остановимся только на некоторых позициях ядра теории, например, принципах определения содержания метапредметного образования. Содержание метапредметного образования относится в целом к общему содержанию образования, ко многим социальным сферам, обладает определенной универсальностью, не относится только к деятельностному, но и когнитивному, аксиологическому компонентам. Определение содержания метапредметного образования основывается как на общих дидактических принципах, например, принципе учета социальных условий и потребностей общества, принципе единства содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения, принципе доступности и природосообразности содержания образования и т. д., так и принципах обновления содержания общего среднего образования, например:

– принцип обеспечения практической направленности метапредметного образования, ориентирующий на формирование готовности учащихся самостоятельно использовать усвоенные знания, умения, навыки в реальной жизни для решения стандартных и нестандартных практических проблем;

– принцип актуализации в содержании образования деятельностного компонента, требующий акцентирования в метапредметном образовании универсальных для многих школьных предметов учебно-познавательных способов приобретения, организации и применения знаний в стандартных и нестандартных ситуациях, т. е. так называемых общеучебных умений;

– принцип усиления методологической направленности содержания метапредметного образования, ориентирующий на обеспечение концептуального характера получаемых знаний, например, таких фундаментальных понятий как «закон», «принцип», «метод» и др., и возможности их самостоятельного применения в новых проблемных ситуациях, понимание методологической направленности изучаемых теорий, законов, принципов, понятий.

Каждый из принципов требует обоснования своего пакета категорий и понятий, например, крайне важной для теории метапредметного образования является трактовка ключевых дидактических понятий, например, таких как «умение» и «навык». Так, Т.И. Шамова рассматривает умение и навык как различные операции учебных действий [18, с. 116]. Умение по своему характеру предполагает всегда сознательное установление взаимоотношений между целью деятельности, способами и условиями ее выполнения. Таким образом, под умением понимается готовность к успешному выполнению определенной деятельности. Навыки являются составными частями умения. При этом они в какой-то мере автономны от объединяющих их умений, так как с одной стороны, один и тот же навык может входить в состав различных умений, а с другой – умение может реализовываться за счет различных по комбинации навыков, выбираемых в зависимости от конкретных условий [19]. Если в наглядно-действенном мышлении умения можно довести до определенного уровня автоматизма, то в логическом мышлении этого сделать невозможно: не может существовать навыка обобщения или написания реферата.

Подобная трактовка общеучебных умений как сложных интеллектуальных умений предполагает обязательное предъявление учащимся теоретико-инструктивных знаний корректного осуществления того или иного умения. Поэтому формирование общеучебного умения сравнивать не происходит автоматически при сравнении прилагательного и существительного на уроке русского языка. Если ученик не имеет представления о сравнении, не владеет хотя бы инструктивно-теоретическими знаниями, то умение используется неэффективно, его развитие происходит не целенаправленно, а стихийно на эмпирическом уровне.

ПРИЛОЖЕНИЕ: внутришкольная система учебно-методического сопровождения освоения общеучебных умений (по стандарту: универсальных учебных действий) как деятельностного компонента содержания метапредметного образования.

Решение проблемы научить учащихся учиться предполагает проектирование и реализацию сложной социально-педагогической системы в общешкольном формате, имеющей идеологические, содержательные и технологические аспекты

Умение учащихся учиться следует рассматривать как фактор социальной конкурентоспособности старшеклассника, ибо оно позволяет получить качественное общее среднее образование, затем овладеть профессией, достичь необходимой квалификации, при необходимости сменить специальность. Трактовка учебно-познавательной деятельности как самоуправляемой деятельности учащегося по решению лично-значимых и социально-актуальных реальных познавательных проблем, сопровождающейся овладением необходимыми для ее разрешения знаниями и умениями по добыванию, переработке и применению информации, обусловила определение состава и структуры классификации общеучебных умений. В нашей классификации умения разделены в три большие группы: учебно-управленческих, учебно-информационных и учебно-логических умений [17]. Каждая группа умений содержит конкретные операционально представленные формулировки умений.

Метапредметный характер данных умений обуславливает выстраивание сложной дидактико-методической системы освоения учащимися универсальных учебных действий.

Во-первых, на метапредметных курсах могут целенаправленно формироваться инструктивно-теоретические знания, технологические и аксиологические основы владения общеучебными умениями. В историю отечественной педагогики вошли курсы, разработанные уже более 20 лет назад: курсы А.В. Хуторского «Мироведение», «Числа» [20; 21], курсы Ю.В. Громыко «Проблема» [22], курс М.М. Новожиловой «Основы учебного исследования» [23], наш курс «Азбука логичного мышления» [24], который порой называют в школах «Курс интеллектуального выживания». К сожалению, официальные интерпретаторы стандарта исходят из ошибочного тезиса: «формирование универсальных учебных действий происходит в результате изучения всех без исключения учебных предметов» [25, с. 43]. На самом деле, метапредметная сущность универсальных учебных действий обуславливает возможность их формирования прежде всего посредством вовлечения учащихся в реализацию метапредметных

курсов. Именно метапредметные курсы позволяют сформировать теоретико-инструктивные, технологические и аксиологические основы владения общеучебными умениями. А в границах «всех без исключения учебных предметов» общеучебные умения должны сознательно применяться учащимися для решения учебных проблем курсов, а учителя при этом должны целенаправленно создавать необходимые учебно-познавательные ситуации.

Во-вторых, метапредметные учебные занятия общеобразовательных курсов также играют важнейшую роль в целенаправленном формировании знаниевой, деятельностной и ценностных составляющих владения общеучебными умениями. Разработка и проведение метапредметного занятия требует обязательного соблюдения ряда прописных истин дидактики урока. Так, исходя из учебно-воспитательной цели занятия, необходимо выбрать конкретный тип урока. Затем учитывая преобладающий характер работы учителя и учащихся над содержанием учебного материала – формирование, закрепление, применение и т. д. – необходимо определить предполагаемый уровень овладения общеучебным умением. Определение конкретного уровня освоения умения обуславливает состав образовательной технологии, соответствующей поэтапному освоению умственных действий. П.Я. Гальперин почти полвека назад определил шесть основных этапов [26, с. 260–262]. Конечно, нельзя рассчитывать, что на одном уроке будут использованы все этапы. Напротив, в зависимости от типа урок может строиться из одного-трех этапов. Учитывая интеллектуальную природу общеучебных умений, решающую роль в их освоении на метапредметных занятиях играет ориентировочный этап: обучающийся должен знать, как корректно пользоваться ориентировочной основой действия. В конечном счете, именно корректное владение ориентировочной основой определяет качество реализации учащимися общеучебного умения.

В-третьих, далее общеучебные умения должны осознанно применяться учащимися в границах всех учебных дисциплин. Проектирование применения общеучебных умений целесообразно осуществлять в процессе планирования системы уроков по учебной теме. Не учебная программа, а именно календарно-тематическое планирование позволяет учителям-предметникам зафиксировать процесс узнавания, воспроизведения, применения общеучебных умений в границах курсов. В связи с тем, что основанием для определения необходимости и возможности использования того или иного общеучебного умения являются методики преподавания конкретной учебной дисциплины и содержание учебной темы, то графа заполняется только на одну тему вперед. При этом применение

конкретного общеучебного умения предполагает соблюдение ряда требований. Так, данное умение должно выступать в качестве предмета преподавания и учения, т. е. факт использования этого общеучебного умения должен быть известен и учителю, и ученику. Уже при календарно-тематическом планировании определяется, на какой материал метапредметного курса может опираться учитель-предметник. Данное обстоятельство инициирует ознакомление учителей-предметников с содержанием метапредметного курса, преподаваемого в классах, в которых они работают. Необходимо в границах учебного занятия специально выделять время для инструктажа по корректному осуществлению данного умения или, как минимум, напоминание учащимся о том, что на метапредмете они овладели необходимыми инструктивными знаниями и минимальным опытом осуществления данного умения. Если нет метапредмета, то учитель-предметник должен организовать освоение ориентировочной основы осуществления общеучебного умения.

В-четвертых, общеучебные умения должны применяться в режиме творческой деятельности посредством вовлечения учащихся в осуществление образовательных проектов и проведение учебных исследований. Некоторые векторы проектной и исследовательской деятельности могут осуществляться вне учебных занятий, выводя использование общеучебных умений как эффективных инструментов познания за рамки учебного процесса [26]. Однако обязательным условием является осуществление данной деятельности на основе единой общешкольной классификации общеучебных умений. Скоординированные действия учителей-консультантов и приглашенных специалистов, имеющих единую содержательную основу, несомненно, будут способствовать совершенствованию общеучебных умений.

В-пятых, учебно-управленческие умения могут осознанно применяться при создании портфолио.

В-шестых, аксиологическая составляющая владения универсальными учебными действиями может развиваться посредством участия в воспитательных акциях, демонстрирующих позитивный потенциал социокультурных ценностей учебно-познавательной деятельности.

В-седьмых, участие учащихся в деятельности детских объединений, интеллектуальных клубов познавательной направленности будет способствовать развитию готовности учащихся осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность.

Таким образом, социально-культурные ценности, инструктивно-теоретические знания, технологические основы владения универсальными учебными действиями, освоенные учащимися в границах метапредметов и мета-

предметных занятий, позволяют учителям-предметникам организовывать более эффективное применение общеучебных умений в границах общеобразовательных дисциплин. Метапредмет избавляет учителей-предметников от тавтологии и разнобоя в инструктажах по ориентировочным основам осуществления данных действий, предоставляя возможность активно и сознательно использовать уже сформированные умения. При организации в школе проектной и исследовательской деятельности метапредмет формирует у обучаемых общий стартовый уровень знаний и умений, необходимых для компетентного участия в образовательном проекте и проведения учебного исследования. В процессе многолетней экспериментальной работы мы убедились, что учебно-методический комплекс метапредметного курса является наиболее обязательным компонентом внутришкольной системы освоения учащимися универсальных учебных действий. Таков примерный абрис теоретической концепции метапредметного образования.

Литература

1. Лекторский, В.А. Методологический анализ науки [Текст] / В.А. Лекторский, В.С. Швырев // Философия, методология, наука. – М. : Наука, 1962. – С. 7–44.
2. Управление школой [Текст] : сл.-спр. руководителя образовательного учреждения / под ред. А.М. Моисеева, А.А. Хвана. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 320 с.
3. Ильин, В.В. Теория познания. Введение. Общие проблемы [Текст]. – М. : МГУ, 1993. – 168 с.
4. Смирнов, И.Н. Философия [Текст] / И.Н. Смирнов, В.Ф. Титов. – М. : Изд-во РЭА, 1998. – 288 с.
5. Войшвилло, Е.К. Логика [Текст] : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е.К. Войшвилло, М.Г. Дегтярев. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 528 с.
6. Эйнштейн, А. Собр. науч. тр. [Текст] : в 4 т. – Т. 1. – М. : Наука, 1965. – 682 с.
7. Кузнецов, И.В. Избранные труды по методологии физики [Текст]. – М. : Наука, 1975. – 296 с.
8. Ушаков, Е.В. Введение в философию и методологию науки [Текст]. – М. : Экзамен, 2005. – 528 с.
9. Ковальчук, М.В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее [Текст] // Российские нанотехнологии. – 2011. – № 1–2. – С 13–23.
10. Ковальчук, М.В. Конвергенция наук и технологий и формирование новой ноосферы [Текст] / М.В. Ковальчук, О.С. Нарайцкин, Е.Б. Яцишина // Российские нанотехнологии. – 2011. – № 9–10.

11. Теоретические основы процесса обучения в советской школе [Текст] / В.В. Краевский, И.Я. Лернер, И.К. Журавлев. – М. : Педагогика, 1989. – 320 с.
12. Хуторской, А.В. Метапредметный подход в обучении [Текст] : науч.-методическое пособие. – М. : Эйдос ; Изд-во Ин-та образования человека, 2012. – 73 с.
13. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика [Текст]. – Мн. : Технопринт, 2000. – 376 с.
14. Вернадский, В.И. Труды по всеобщей истории науки [Текст]. – 2-е изд. – М. : Наука, 1988. – 336 с.
15. Паламарчук, В.Ф. Школа учит мыслить [Текст]. – М. : Просвещение, 1987. – 208 с.
16. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений [Текст] / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
17. Татьяначенко, Д.В. Развитие общеучебных умений школьников [Текст] / Д.В. Татьяначенко, С.Г. Воровщиков // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 115–126.
18. Шамова, Т.И. Избранное [Текст]. – М. : Центр. изд-во, 2004. – 320 с.
19. Горбатов, Д.С. Умения и навыки: о соотношении содержания этих понятий [Текст] // Педагогика. – 1994. – № 2. – С. 15–19.
20. Хуторской, А.В. Метапредмет «Мироведение». Экспериментальный интегрированный курс [Текст] : пособие для учителя. – Черноголовка, 1993. – 70 с.
21. Хуторской, А.В. Метапредмет «Числа» [Текст] : экспериментальный интегрированный курс. – Черноголовка, 1994. – 68 с.
22. Громыко, Ю.В. Метапредмет «Проблема» [Текст]. – М. : Институт учебника «Пайдейя», 1998. – 322 с.
23. Новожилова, М.М. Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию [Текст] / М.М. Новожилова, С.Г. Воровщиков, И.В. Таврель. – 5-е изд., пераб. и доп. – М. : 5 за знания, 2011. – 216 с.
24. Воровщиков, С.Г. Азбука логичного мышления [Текст] : учеб. пособие для учащихся старших классов. – 2-е изд., перераб. – М. : 5 за знания, 2007. – 352 с.
25. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа [Текст] / [сост. Е.С. Савинов]. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2010. – 204 с.
26. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] // Исследования мышления в советской психологии / под ред. Е.В. Шороховой. – М. : Наука, 1966. – С. 259–276.

С.А. НОВОСЕЛОВ

Подготовка школьников к будущей инновационной деятельности в сфере техники и технологий

Одним из направлений продолжающейся в России модернизации системы общего образования является подготовка подрастающего поколения к творческой самореализации в формирующейся инновационной экономике [1]. При этом одновременно решается задача ориентации выпускников школ на выбор профессий технико-технологического профиля [2]. Интеграция процессов решения этих задач требует нового подхода к организации педагогической работы по подготовке учащихся школ к будущей инновационной деятельности (далее – ИД) в сфере техники и технологий. Эта работа должна способствовать последовательному преобразованию субъективной технической творческой деятельности обучающихся в их учебно-инновационную, а затем и в объективную инновационную деятельность. При этом понятие «учебно-инновационная деятельность» (далее – УИД) может быть определено на основе интеграции понятий «инновационная деятельность» и «учебно-творческая деятельность» [3–6].

Под инновационной деятельностью принято понимать деятельность по преобразованию новшества (т. е. результата творческой или проектной деятельности) в продукцию и введение ее на рынок для коммерческого применения [1]. Учебно-творческая деятельность определяется как один из видов учебной деятельности, направленный на решение учебно-творческих задач, причем результат этой деятельности обладает субъективной новизной и значимостью [4]. Под учебно-творческой задачей принято понимать поставленную педагогом перед учащимися цель в ситуации нового для них вида, требующей от учащихся мыслительных и практических действий, направленных на активный самостоятельный поиск ранее неизвестных им способов достижения поставленной цели [там же].

Интеграция содержания этих понятий приводит нас к следующему определению учебно-инновационной деятельности – это один из видов учебно-творческой деятельности, направленный на решение учебно-творческих задач по преобразованию творческих результатов проектной деятельности учащихся в возможные варианты субъективно новых товаров и услуг для их предполагаемой коммерческой реализации. Педагогический процесс преобразования творческой проектной деятельности обучающихся в их учебно-инновационную, а затем и в объективную инновационную деятельность можно назвать объективизацией [5, с. 32; 7,

с. 20] учебно-инновационной деятельности. Результативность этой педагогической работы во многом зависит от того насколько успешно удастся осуществить:

- интеграцию структуры, содержания и организационных форм основного образовательного процесса с элементами научно-исследовательской, изобретательской и инновационной деятельности;
- интеграцию в условиях учреждения общего образования содержания, методов и форм основного и дополнительного образования;
- интеграцию программ подготовки учащихся к ИД, реализуемых как в учреждениях основного, так и дополнительного образования [3; 6; 8; 9].

Требования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего образования также нацеливают педагогов на решение задачи формирования и развития у школьников способностей и навыков творческой, изобретательской и, в целом, инновационной деятельности. В ФГОС они представлены в части освоения школьниками предметной области «Технология» и сформулированы следующим образом:

- в процессе решения прикладных учебных задач должно происходить развитие инновационной творческой деятельности обучающихся;
- должны совершенствоваться умения выполнения учебно-исследовательской и проектной деятельности [2].

Есть в ФГОС и требования к результатам изучения предметной области «Технология», они состоят в том, что учащиеся должны преуспеть в «овладении методами: учебно-исследовательской и проектной деятельности, решения творческих задач, моделирования, конструирования и эстетического оформления изделий, обеспечения сохранности продуктов труда» [там же].

Обеспечению этих требований способствует технология проектного обучения, которая в соответствии с требованиями ФГОС реализуется в форме творческих проектов на уроках технологии, а также в процессе реализации программ дополнительного образования, как содержательно связанных с содержанием проектной деятельности на уроках технологии, так и выходящих за его пределы. Творческие проекты по технологии принято определять как «самостоятельно разработанный и изготовленный продукт, обладающий субъективной или объективной новизной» [8]; как «продукт учебно-познавательной деятельности» [10]; а также как «целенаправленную деятельность» и «совместную деятельность» по преобразованию объектов труда [3; 10]. Но наиболее точно, на наш взгляд, сущность этой формы организации учебно-творческой деятельности учащихся на уроках технологии характеризует следующее определение:

творческий проект – это самостоятельная учебно-познавательная и преобразующая деятельность обучающихся, направленная на достижение результата, соответствующего их потребностям и интересам, характеризующаяся практической значимостью, субъективной или объективной новизной, при этом она может быть организована как индивидуальная, групповая или коллективная [11, с. 44].

Организация творческих проектов на уроках технологии, а также на занятиях по программам дополнительного образования имеет целью формирование мотивации учащихся к проектной и изобретательской деятельности, а также формирование их опыта самостоятельной деятельности по усовершенствованию объектов учебно-творческой деятельности, которые к тому же учащиеся могут выбрать сами. В качестве результата организованной таким образом проектной деятельности обучающихся рассматривается такое преобразование объекта учебно-творческой деятельности, которое наряду с критерием полезности соответствует либо критерию субъективной новизны, либо критерию объективной новизны.

Важно отметить, что подготовка школьников к инновационной деятельности требует введения критерия изобретательского уровня в перечень критериев оценки творческого результата проектной деятельности учащихся. При этом творческий результат учащихся приобретает потенциал преобразования в объект интеллектуальной собственности, который, собственно, и становится в дальнейшем объектом возможной инновационной деятельности учащихся на этапе коммерциализации. Именно стремление учащихся создать в совместной деятельности с педагогом творческий продукт, соответствующий всем критериям патентоспособности, и нашло отражение в известном принципе объективизации технического творчества учащихся [4–6; 12]. Очевидно, что без соблюдения этого педагогического принципа процесс подготовки учащихся к инновационной деятельности будет малоэффективным.

Для обеспечения объективизации творческого проектирования учащихся возможно использование самых разных способов организации изобретательства учащихся: как способов, основанных на интуитивном поиске новых решений технико-технологических задач, так и выполнение проектов с применением эвристических методов (ассоциативных, мозгового штурма, синектики и др.). Но этого еще не достаточно, – как показала практика, только лишь развитие эвристического мышления школьников без обучения их хотя бы элементам анализа изобретений и необходимой для его проведения работы с патентной информацией, не обеспечивает необходимого уровня объективной новизны результатов творческих про-

ектов учащихся, и тем более, не гарантирует их изобретательский уровень. Таким образом, результативность подготовки учащихся к инновационной деятельности зависит от того, включены ли они в научно организованный патентный поиск, и удалось ли их мотивировать на самостоятельное проведение анализа изобретений. При этом и патентный поиск, и анализ изобретений должны быть для учащихся очевидно полезными в их творческой деятельности. Необходимо добиться синтеза их творчества с процессом их самостоятельного информационного поиска и анализа его результатов. Эти шаги, безусловно, приблизят проектную деятельность учащихся к деятельности инновационной. Одним из проверенных способов этого синтеза является включение в структуру работы учащихся над творческим проектом известной технологии «Развитие изобретательства учащихся в процессе анализа технических решений», разработанной нами в соавторстве с И.А. Тороповым в 1987–1997 гг. [7]. В этой технологии удалось синтезировать процесс технического творчества с процессом обучения школьников элементам патентного поиска с использованием Международной патентной классификации (далее – МПК) [там же, с. 58–70].

Работа учащихся с МПК, поиск с ее помощью изобретений-аналогов в патентных фондах, направлена на то, чтобы исследовательский этап творческого проекта приобрел для учащихся системный, научный характер и сформировал у учащихся представление о грамотной организации изобретательской деятельности. Не менее важным является то, что работа с МПК дает возможность учащимся познакомиться с основными направлениями совершенствования выбранного объекта проектирования, сформировать «поле» нерешенных проблем использования этого объекта. Это может стать катализатором изобретательского поиска, важнейшим фактором формирования познавательного интереса и мотивации обучающихся к творчеству в сфере техники и технологии. Кроме того, работа с МПК дает возможность учащимся приблизиться к пониманию требований критерия изобретательского уровня проектируемого объекта, что является основой для объективизации творческих результатов учащихся.

Подготовка учащихся школ к будущей ИД в сфере техники и технологий должна носить системный, непрерывный и преемственный характер. Этому способствует соблюдение следующих педагогических условий: включение в образовательный процесс активных методов обучения; использование в процессе подготовки учащихся к инновационной деятельности современного оборудования, технологий и материалов; организация самостоятельной учебно-исследовательской, учебно-творческой

и проектной деятельности школьников с использованием индивидуальной и групповой форм работы [3; 6; 9]. В известных вариантах практической подготовки школьников к ИД применяются различные ее формы, методы и средства. Но важно сделать акцент на том, что при организации учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников необходимо предусмотреть их подготовку к осознанной работе на всех этапах инновационного процесса: исследовательском, творческом, внедренческом [6; 9]. И особого внимания требует рассмотрение возможностей коммерциализации полученного учащимися в процессе исследования и проектирования творческого результата. Формированию у обучающихся способности и готовности закреплять за собой в соответствии с действующим законодательством временного исключительного права на творческие результаты, способности превращать творческий результат в интеллектуальную собственность необходимо уделять внимание практически на каждом этапе организации процесса подготовки школьников к инновационной деятельности в сфере техники и технологий. На реализацию этого требования направлена разработанная автором совместно с Л.И. Львовой структурно-функциональная модель подготовки школьников к инновационной деятельности [см.: 6].

Практическая реализация этой модели направлена на последовательное преобразование субъективно творческой проектной деятельности обучающихся в их учебно-инновационную, а затем и в объективную инновационную деятельность. Эта модель содержит основные компоненты, необходимые для преобразования творческой проектной деятельности обучающихся в их деятельность по преобразованию творческих результатов в возможные варианты товаров и услуг. В ней отражена главная цель основных субъектов рассматриваемого образовательного процесса – подготовка школьников к инновационной деятельности. Она реализуется последовательным решением системы образовательных задач. Решение каждой задачи направлено на формирование определенных элементов готовности к ИД [6; 9].

В условиях предлагаемой нами интеграции проектной и учебно-инновационной деятельности готовность школьников к инновационной деятельности включает в себя:

- мотивационную составляющую, которая предполагает осознанное, ценностное отношение к творческой и инновационной деятельности;
- личностную составляющую, которая предполагает развитие творческих способностей обучающихся и волевых установок;
- когнитивную составляющую, которая предполагает усвоение теоретических основ инновационной деятельности, формирование умений

решать изобретательские задачи на основе применения эвристических методов и методов поиска и анализа патентной информацией в современных информационных источниках с использованием МПК, знаний и умений применять основы патентного права для защиты инновационных идей в соответствии с действующим законодательством, а также необходимые для проектной деятельности знания и умения по таким учебным дисциплинам как физика, математика, черчение и др. [6; 9].

Содержательный компонент структурно-функциональной модели подготовки школьников к инновационной деятельности характеризуется интеграцией элементов содержания проектной деятельности и процесса развития изобретательства учащихся в процессе анализа технических решений в соответствии с рассмотренной ранее технологией [6; 9] в содержание нового вида учебной деятельности – учебно-инновационной.

При этом последовательная реализация компонентов содержания в соответствии с последовательно решаемыми образовательными задачами обеспечивает непрерывность процесса объективизации учебно-инновационной деятельности, преобразования проектной деятельности школьников через учебно-инновационную деятельность в их объективную инновационную деятельность.

Необходимо отметить также, что в начале обучения активность педагога в рассматриваемом процессе подготовки к инновационной деятельности преобладает над активностью самостоятельной работы школьников. Но, по мере последовательного освоения учащимися отдельных компонентов содержания подготовки, активность школьников в выполнении учебно-инновационной деятельности будет нарастать при одновременном, регулируемом педагогом, снижении его активности.

В процессе подготовки школьников к инновационной деятельности применяются активные обучающие методы: частично-поисковый, поисковый, исследовательский, методы активизации творческого мышления (эвристические методы). При этом занятия организуются в различных формах, способствующих лучшему усвоению содержания подготовки, таких как: урок интерактивного обучения, самостоятельная творческая работа и сотворчество субъектов образовательного процесса, деловая игра и др.

Функциональный компонент предложенной структурно-функциональной модели характеризует реализацию трех основных функций процесса обучения: образовательную, воспитывающую и развивающую. Например, в процессе решения образовательной задачи развития способности школьников к ИД на ее изобретательском этапе школьники осваивают теорию и практику применения эвристических методов для решения учеб-

но-творческих задач в процессе выполнения конкретного проекта. При этом реализация данного компонента содержания обучения выполняет образовательную функцию формирования у школьников умений применять эвристические методы для решения изобретательских задач и, одновременно, развивающую функцию актуализации и совершенствования их творческих способностей. Или, в процессе решения образовательной задачи формирования у школьников основ культуры интеллектуальной собственности, как элемента готовности к ИД, школьники осваивают содержание обучения, включающее методику информационного поиска с использованием МПК, теорию и практику анализа изобретений в процессе решения учебно-творческих задач проекта. При этом реализация данного компонента содержания обучения выполняет образовательную функцию формирования у школьников умений умения работать с патентной информацией, умения анализировать технические решения проектных задач, и, одновременно, воспитательную функцию формирования у них культуры интеллектуальной собственности.

Функциональный компонент предложенной модели подготовки школьников к инновационной деятельности дает возможность организации мониторинга процесса объективизации учебно-инновационной деятельности, преобразования ее в объективную ИД.

Результатом процесса подготовки школьников к инновационной деятельности в соответствии с предложенной структурно-функциональной моделью является готовность школьников к объективной ИД, определяемая в соответствии со следующими критериями [6; 9; 13]:

- степень выраженности положительной мотивации к инновационной деятельности;
- степень усвоения теоретических основ инновационной деятельности;
- степень готовности обучающихся использовать полученные знания и умения на различных этапах учебно-инновационной и инновационной деятельности;
- степень владения методами и технологиями создания инновационного продукта;
- степень сформированности волевых установок, необходимых для успешной инновационной деятельности.

Другими словами, результатом подготовки детей к инновационной деятельности становится завершение процесса преобразования проектной и учебно-инновационной деятельности в объективную инновационную деятельность.

Предложенная модель отражает все основные идеи организации педагогической работы по подготовке учащихся к инновационной деятельности в сфере техники и технологий, и сама является инновационной в сфере современного образования.

Литература

1. Стратегия инновационной политики Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://economy.gov.ru/mineec/activity/sections/innovations/doc20120210_04.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1897 от 17 декабря 2010 г. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938>.

3. Мухачева, Е.В. Учебно-исследовательская деятельность как способ подготовки учащихся к инновационной деятельности [Текст] / Е.В. Мухачева, К.В. Злобина // Педагогические системы развития творчества: материалы 10-й Междунар. науч.-практической конф. (13–14 декабря 2011 г., Екатеринбург) / отв. ред. С.А. Новоселов. – Ч. 2. – Екатеринбург, 2011. – 246 с.

4. Новоселов, С.А. Педагогическая система развития технического творчества в учреждении профессионального образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1997.

5. Новоселов, С.А. Технология развития изобретательства учащихся в процессе сбора и анализа технической и патентной информации [Текст]. – Екатеринбург : изд-во УрГППУ, 1995. – 168 с.

6. Новоселов С.А., Структурно-функциональная модель подготовки учащихся к инновационной деятельности в области техники и технологии [Текст] / С. А. Новоселов, Л.И. Львова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 26–31.

Новоселов С.А. Синтез творческой и репродуктивной деятельности учащихся в процессе обучения анализу изобретений [Текст] / С.А. Новоселов, И.А. Торопов. – Екатеринбург : изд-во РГППУ, 2005. – 146 с.

7. Грошева Е.П. Педагогическая модель подготовки студентов к инновационной инженерной деятельности при обучении техническому творчеству [Электронный ресурс] / Е.П. Грошева, Н.И. Наумкин // Интеграция образования. – 2010. – Вып. 2. – Т. 58. – Режим доступа: cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-model-podgotovki-studentov-k-innovatsionnoy-inzhenernoy-deyatelnosti-pri-obuchenii-tehnicheskomu-tvorchestvu#ixzz34EVqjnM0.

8. Львова Л.И. Методика использования Международной патентной классификации в процессе организации учебно-творческой деятельности школьников [Текст] / Л.И. Львова, С.А. Новоселов // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 102–107.

9. Матяш, Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение [Текст] : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. – М. : Академия, 2011. – 144 с.

10. Пестов, С.А. Творческие проекты как средство формирования информационной компетентности педагогов технологического образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2014. – 192 с.

11. Новоселов, С.А., Турнир юных изобретателей и рационализаторов как средство комплексного развития творческих способностей [Текст] / С.А. Новоселов, О.В. Трифонова // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2011. – № 10 (89). – С. 83–96.

12. Муратова, Е.И. Методология и технология оценки готовности выпускников технических вузов к инновационной деятельности [Электронный ресурс] / Е.И. Муратова, И.В. Федоров. – Режим доступа: <http://uchebilka.ru/informatika/14599/index.html>.

А.П. УСОЛЬЦЕВ

Формирование инженерного и инновационного мышления школьников

Сложившиеся социально-экономические условия с еще большей очевидностью показывают необходимость действительного перехода отечественной экономики на инновационный путь развития, именно поэтому необходима целенаправленная подготовка молодежи к инновационной деятельности в области производства.

Инновационная деятельность имеет сложную структуру, является целостным результатом множества процессов и должна рассматриваться в единстве различных аспектов. Однако несомненно, что одним из основных вопросов подготовки молодежи к инновационной деятельности является вопрос о специфике мышления, необходимого для ее успешного осуществления. Эта сторона мышления будет далее рассматриваться как отдельный вид мышления, «обслуживающий» инновационную деятельность и обеспечивающий ее успешность. Такое мышление мы будем называть инновационным мышлением (ИМ).

Термин «инновационное мышление» в последнее время все чаще встречается в статьях самого различного направления, наряду с термином «инновационная деятельность», «инновации». В подавляющем большинстве этих статей, даже если в их названии указывается инновационное мышление, не дается его определения. По умолчанию, чаще всего, под ИМ понимается способность личности осуществлять инновационную деятельность. Понятно, что в эту способность включают не только мыслительные способности, но и личностные качества, мотивацию к инновационной деятельности и т. п.

Наиболее полное определение ИМ именно как мышления было дано С.П. Делия. Под ИМ он понимает такое мышление индивида, которое способно создавать и продуцировать ментальные модели, обладающие ноуменом, обусловленные физиологическими последовательностями, социокультурными закономерностями, в том числе спонтанно и импульсивно объективизируя его в инновациях и инновационном процессе, нацеленном на совершенствование существующей картины мира с позиций духовности, добра и истины [1].

Под ноуменом им понимается самотрансцендирующаяся субъективная реальность в виде феномена нового знания, получаемого в результате рефлексии индивидуума, образующаяся из конструкции различных ментальных моделей, в свою очередь, по содержанию состоящих из объ-

ективной и субъективной реальности, заключающегося в необходимости познания, прогнозирования и моделирования смыслов бытия [там же].

Столь неудобоваримое определение не позволяет практически его использовать. Что, например, дает такое определение учителю, пытающемуся формировать инновационное мышление школьника? «Тяжеловесность» является не единственным недостатком этой дефиниции. Непонятно, например, что понимается под «физиологическими последовательностями», определяющими появление ментальных моделей.

Достаточно спорно и утверждение, что ИМ направлено на «совершенствование существующей картины мира». Скорее, оно направлено на решение практических проблем, в ходе которых происходит преобразование окружающего мира, а не совершенствование его картины.

Ценным в этом определении для нас является то, что в нем, несмотря на указанные недостатки, выделены его основные характеристики /признаки:

- ИМ – это мышление;
- это мышление неразрывно связано с деятельностью;
- это мышление направлено на создание объективно нового (ноумена);
- это новое позволяет решать практические проблемы;
- решение этих практических проблем социально позитивно.

Раскроем эти положения более подробно. Специфика инновационного мышления заключается в том, что оно неразрывно связано с деятельностью и не может рассматриваться в отрыве от нее. Поэтому ИМ должно комплексно характеризоваться мотивацией, самим мышлением, приводящим к созданию ментальной модели, и внешней предметной деятельностью по воплощению этой модели на практике.

Неразрывное единство внутренних мыслительных процессов и внешней предметной деятельности при исследовании феномена инновационного мышления отмечает и В.П. Делия [там же]. Он выделяет два диалектически взаимосвязанных этапа деятельности, происходящих в самом инновационном мышлении инноватора: когнитивный и инструментальный.

Когнитивный этап он характеризует как движение мысли в создании и познании смысла нового знания в виде внутренней рефлексии. Второй этап – инструментальный, состоит в процессе объективации и реализации нового знания в практическую деятельность.

Очевидно, что указанные нами свойства ИМ проявляются на обоих этапах, но на когнитивном этапе особое значение имеет творческое, научно-теоретическое начало, тогда как на конструктивном этапе на первое место выдвигаются практичность, конструктивность. На конструктивном

этапе возникают новые, частные проблемы, решение которых снова требует от инноватора мыслительной деятельности, полного цикла инновационного мышления. Ввиду сложности и многоплановости процесса ИМ нельзя утверждать, что в какой-то данный момент времени ИМ находится на когнитивном или инструментальном этапе. Поэтому считаем более точным термин «этап» заменить термином «уровень». Таким образом, в любой момент времени ИМ одновременно осуществляется на когнитивном и инструментальном уровнях с преобладанием одного из них.

Необходимо выделить базисные характеристики ИМ, наличие которых обеспечивает успешность всего процесса рождения инновации: от появления мотивации до конечного инновационного продукта. По нашему мнению, инновационное мышление должно характеризоваться как творческое, научно-теоретическое, социально-позитивное, конструктивное, преобразующее, прагматичное.

Рассмотрим каждое из этих свойств и покажем, что они составляют целостность, разрушаемую при отсутствии хотя бы одного из них.

ИМ является творческим, т. е. выходящим за рамки имеющихся алгоритмов, образцов, моделей. Инсайт в процессе творческого мышления является моментом, когда рождается то новое, которое не могло родиться в рамках имеющихся алгоритмов. Если убрать творческую составляющую из инновационного мышления, особо проявляющуюся именно в момент озарения, то оно сразу же перестает быть инновационным, так как в нем и продукте его деятельности исчезает новизна. Специалист, реализующий новую инновационную технологию по алгоритму, не требующему от него принятия самостоятельных решений, не может считаться инноватором по характеру мышления.

2. ИМ проявляет себя как научно-теоретическое. Научное мышление характеризуется тем, что оно «осуществляется в соответствии с методологическими принципами, которыми руководствуются в данную эпоху ученые в своем подходе к исследованиям и их результатам» [2, с. 10]. Понятия, которыми оперирует теоретическое мышление, имеют ту степень абстракции, которая доступна современному уровню науки. Без обобщения, без построения теоретических моделей, имеющих под собой объективную базу, адекватность которых изучаемым явлениям и процессам многократно проверена, невозможно создать инновационный продукт, востребованный на современном уровне развития науки и техники.

3. ИМ характеризуется тем, что оно всегда направлено на созидание, в основе его мотивации лежат идеи гуманизма, а решаемые проблемы имеют социальное значение (инновации повышают производительность

труда, облегчают условия работы, позволяют обустроить быт и т. п.). Это свойство инновационного мышления назовем социально-позитивным.

Инновационное мышление является конструктивным. Под конструктивностью понимается способность диагностично и реалистично ставить цель, выбирать адекватные ей методы и средства, планировать последовательность своих действий, определять степень достижения цели и в случае необходимости диалектично ее корректировать, своевременно вносить изменения в реализуемый план, понимать последствия внедрения инновации. Конструктивное мышление не подвержено эмоциям, логично, последовательно, методично осуществляет движение к конечной цели, не отвлекаясь на второстепенные факторы.

С конструктивностью инновационного мышления тесно связана его практичность. Инноватор отличается от изобретателя и ученого тем, что он не ограничивается лишь открытием или изобретением, он еще и занимается внедрением изобретения, получением практических результатов от сделанного им открытия. При этом он должен сочетать в себе личностные качества, присущие не только ученому, но организатору, менеджеру, предпринимателю. Инноватор должен быть в курсе текущих обстоятельств, умело использовать их в интересах дела. Естественно, что это должно откладывать отпечаток на его мышление, оно должно быть прагматичным, противоположным резонерству, «строительству воздушных замков».

6. И, наконец, инновационное мышление всегда связано с преобразованием окружающего мира. Оно не заканчивается созданием моделей (чертежей, схем, алгоритмов и т. п.). Эти модели обязательно должны получать реальное воплощение, преобразующее материальный мир, социум. В процессе этого преобразования еще раз проявляются все свойства ИМ. Практическая неспособность к преобразовательной деятельности приводит и к ущербности самого мышления, проявляющейся в отсутствии как интуитивного предсказания хода реальных процессов, так и в появлении причинно-следственных ошибок в логических построениях, связанных с неточностью выделения существенных признаков в процессе формирования понятий.

Таким образом, определим инновационное мышление как мышление, направленное на обеспечение инновационной деятельности, осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях, характеризующееся как творческое, научно-теоретическое, социально-позитивное, конструктивное, преобразующее, практичное.

Далее была создана система естественнонаучной подготовки молодежи к инновационной деятельности, особенностью которой является такой

отбор содержания и методов обучения в рамках общего среднего образования и внеклассной работы, при котором целенаправленно формируется каждая из вышеуказанных характеристик инновационного мышления [3].

В процессе практической реализации этой системы было замечено, что происходит смещение акцента с инновационной деятельности как таковой, на инновационную деятельность, связанную с техникой и технологиями. Инновации в социальной области, в банковской сфере и т. п. у школьников, получивших хорошую естественнонаучную подготовку, вызывают значительно меньший интерес.

В 2015 г. в Уральском федеральном округе стартовала программа «Уральская инженерная школа», направленная на обеспечение высококвалифицированными инженерными кадрами многочисленных высокотехнологичных производств Урала (в том числе, предприятий оборонной промышленности). Важна не только подготовка инженеров в классическом понимании, задача значительно шире – требуются специалисты в сфере промышленного высокотехнологичного производства, в том числе, не только с высшим инженерным образованием, но и со специальным техническим, а также профессионалы в области математики, физики, учителя естественнонаучных предметов. В основе подготовки всех этих специалистов, безусловно, лежит школьное образование. На этом уровне образования у школьника закладывается естественнонаучная база его будущей профессиональной подготовки и мотивация к получению профессии, связанной с техникой.

Стала очевидной целесообразность трансформации созданной системы естественнонаучной подготовки молодежи под задачи, поставленные в рамках Уральской инженерной школы. В этом контексте возникла необходимость определения понятия «инженерное мышление».

В 2015 г. в Уральском государственном педагогическом университете была проведена конференция «Формирование инженерного мышления в процессе обучения», по результатам которой был выпущен сборник [4]. В результате в сборнике оказался широкий спектр различных определений, достаточно полно представляющих существенные стороны этого феномена.

Например, А.Р. Аржаник [там же], рассматривая формирование инженерного мышления школьников в процессе проектно-исследовательской деятельности, опирается на следующее определение: «Инженерное мышление – особый вид мышления, формирующийся и проявляющийся при решении инженерных задач, позволяющих быстро, точно и оригинально решать поставленные задачи, направленные на удовлетворение техниче-

ских потребностей в знаниях, способах, приемах, с целью создания технических средств и организации технологий» [5].

В.Ю. Бодряков отмечает, что инженерное мышление – это вид познавательной деятельности, направленный на изучение и освоение закономерностей техники и технологии. Главное в инженерном мышлении, по его мнению, – решение конкретных производственных задач, дающих наиболее экономичный, эффективный и качественный результат [6].

Анализ и обобщение этих определений позволили сделать заключение, что при определении инженерного мышления целесообразно использовать тот же подход, что мы применяли при определении инновационного мышления. Инженерному мышлению в современных условиях присущи те же свойства, что и инновационному. Инженерное мышление можно, в какой-то степени, считать частным случаем инновационного мышления, при котором акцент ставится на мышлении, проявляющемся в деятельности с техническими объектами, тогда как инновационное мышление проявляется в деятельности с любыми, в том числе и социальными системами.

Различие заключается в том, что первой характеристикой, принципиально важной для инженерного мышления, является его политехничность, так как именно она отражает специфику его проявления в техносфере [7].

Политехничность инженерного мышления означает, что формируемые понятия должны включать комплекс различных производственно-технических характеристик объекта мысленного моделирования: естественнонаучных, функциональных, морфологических, технологических, экологических и экономических. Инноватор не может являться узким специалистом в одной из областей технического знания, от него требуется глубокое понимание множества разноплановых вопросов, которые возникают при внедрении технической инновации.

Это свойство инженерного мышления базируется на комплексе общеобразовательных и политехнических знаний (когнитивный уровень) и умений (инструментальный уровень) по применению этих знаний на современном производстве в сферах проектно-конструкторской, организационно-управленческой, производственно-технологической и научно-исследовательской деятельности.

В советской методической школе был сформулирован принцип политехнизма, который пронизывал всю систему обучения и воспитания: трудовое воспитание, теоретическое и практическое знакомство с главными отраслями производства и т. п. В этом направлении осуществлялось большое количество научно-педагогических исследований, что нашло отражение и в практической деятельности: работало большое количество

кружков технической направленности, было налажено тесное сотрудничество с промышленными предприятиями в форме шефства, организованы учебно-производственные бригады, в которых учащиеся могли приобрести технические специальности, создана операционно-комплексная система трудового обучения, обеспечивающая преемственность между школой, училищем, вузом и техническим предприятием. Весь этот опыт как нельзя лучше подходит для развития политехничности мышления школьника как основы формирования его инженерного мышления.

Остальные свойства инженерного мышления в современных условиях совпадают со свойствами инновационного мышления.

Итак, инженерное мышление – мышление, направленное на обеспечение деятельности с техническими объектами, осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях и характеризующееся как политехническое, конструктивное, научно-теоретическое, преобразующее, творческое, социально-позитивное.

Система формирования инженерного мышления апробируется в Свердловской области, где на базе одной из муниципальных школ создается инженерный лицей, основным заказчиком и спонсором организации которого выступает Уральская горно-металлургическая компания (УГМК). Основная цель такой реорганизации – в рамках программы «Уральская инженерная школа» создание организации общего образования с высоким уровнем естественнонаучной подготовки обучающихся.

Основная идея заключается в создании среды, позволяющей средствами всех учебных предметов и дополнительного образования системно формировать все вышеуказанные характеристики инженерного мышления каждого учащегося. Каждый учебный предмет (в том числе и гуманитарные дисциплины), элективные курсы, кружки имеют своей целью не только глубокое изучение содержания, но и формирование характеристик инженерного мышления, соответствующих возможностям предмета.

В лицее выделены профили подготовки: естественнонаучный (профильные предметы – алгебра и начала анализа, физика, технология) и информационно-математический (профильные предметы – алгебра и начала анализа, информатика). Организация внеурочной деятельности школьников осуществляется в рамках Школы юного инженера.

Научно-исследовательская, проектная деятельность школьников курируется и координируется кафедрами при Техническом Университете УГМК: естественных наук (по естественнонаучному профилю); математики и информатики (по информационно-математическому профилю); инженерных дисциплин (по работе Школы юного инженера).

Дополнительно вводятся элективные курсы: робототехника, инженерная графика, технические инновации, ТРИЗ, энергосбережение, документооборот, УГМК-ведение. УГМК-ведение предполагает изучение структуры компании, географии, сферы деятельности, основных производств, экономики, социальных проектов холдинга. Курс включает в себя комплекс экскурсий на предприятия УГМК.

С 1 сентября 2016 г. лицей набирает учащихся на конкурсной основе в профильные 10 классы, одновременно начинается реализоваться методика формирования инженерного мышления по всем классам, в том числе, и в начальных. В случае успешной работы лицея систему формирования инженерного мышления в учебном учреждении предполагается перенести в другие города, в которых представлена компания УГМК (таких городов более 50).

Литература

1. Делия, С.П. Инновационное мышление в XXI веке [Текст]. – М. : Депо, 2011. – 232 с.
2. Сенько, Ю.В. Формирование научного стиля мышления учащихся [Текст]. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
3. Усольцев, А.П. Модель системы естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности [Текст] / А.П. Усольцев, Т.Н. Шамало, В.Б. Щербакова // Подготовка молодежи к инновационной деятельности в процессе обучения физике, математике, информатике : сб. науч. тр. – Екатеринбург : УрГПУ, 2013. – 238 с.
4. Формирование инженерного мышления в процессе обучения [Текст] : сб. науч. тр. / под общ. ред. А.П. Усольцева. – Екатеринбург : УрГПУ, 2015. – 284 с.
5. Дума, Е.А. Уровни сформированности инженерного мышления [Текст] / Е.А. Дума, К.В. Кибасева, Д.А. Мустафина [и др.] // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 143–144.
6. Бодряков, В.Ю. Развитие исследовательских компетенций студентов как инструмент формирования высоких профессиональных качеств современного инженера [Текст] / В.Ю. Бодряков, Л.Р. Ушакова // Формирование инженерного мышления в процессе обучения : материалы междунар. науч.-практ. конф. (7–8 апреля 2015 г., Екатеринбург) / отв. ред. Т.Н. Шамало. – Екатеринбург : УрГПУ, 2015. – С. 33–37.
7. Усольцев А.П. О понятии инновационного мышления [Текст] / А.П. Усольцев, Т.Н. Шамало // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1.

Л.В. ВОРОНИНА

Инновации в содержании дошкольного математического образования

Одним из основных направлений развития российского общества является модернизация системы образования. В целях обеспечения модернизации и развития системы образования в соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в РФ» (от 29.12.2012) в сфере образования должна осуществляться экспериментальная и инновационная деятельность (ст. 20). Инновационная деятельность – это особый вид педагогической деятельности, направленный на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования [1]. Данный процесс придает системе образования такие инновационные черты, как динамичность, вариативность, разнообразие организационных форм и содержания.

Бурное развитие информационных технологий и внедрение их в России в последние годы, накладывает определенный отпечаток на развитие личности современного ребенка. Мощный поток новой информации, рекламы, применение компьютерных технологий, распространение игровых приставок, сотовых телефонов, электронных игрушек, компьютеров, пультов управления домашними приборами оказывает большое влияние на воспитание ребенка и его восприятие окружающего мира. В связи с этим возникает необходимость в «приобщении» детей к современному высокотехнологичному миру, как можно раньше, уже в дошкольном возрасте, с тем, чтобы этот мир стал для ребенка привычным и естественным, чтобы ребенок уже с дошкольного возраста был адаптирован к данным условиям.

Ребенку с самого рождения приходится осваивать разного рода правила (алгоритмы) и строго их выполнять (правила умывания, одевания, перехода улицы и др.). Обучая детей счету, решению задач, измерению величин, знакомя их с уборкой комнаты, поливом растений и т. п., педагог сообщает им необходимые правила о том, как, в какой последовательности нужно выполнить задание и каков должен быть итог действий. Таким образом, результат деятельности ребенка непосредственно зависит от того, насколько он представляет алгоритмическую сущность своих действий.

Умение формулировать, записывать, проверять алгоритмы, а также точно исполнять их составляют важнейший компонент математической культуры личности. Поэтому в содержание математического образова-

ния дошкольников мы ввели алгоритмическую линию, в процессе изучения которой дети осваивают различные виды алгоритмов, и у них формируются алгоритмические умения, так как данная содержательная линия почти не рассматривается в современных образовательных программах дошкольного образования [2].

В алгоритмическую содержательную линию мы включили формирование представлений о последовательности действий, ознакомление с понятиями «план», «правила», «алгоритм»; формирование осознания ребенком значимости правил (алгоритмов) в своей жизни (режим дня; правила умывания, одевания, раздевания, принятия пищи, перехода дороги и т. п.), в учебной деятельности (правила счета, измерения длины, массы, решения задач и др.), в игровой деятельности (игры с правилами) и ознакомление с этими правилами в форме алгоритмов; формирование осознания ребенком значимости правил (алгоритмов) в жизни человека (правила дорожного движения, этикет, расписание занятий, уроков, поездов, самолетов, кулинарные рецепты и др.); формирование умения работать с алгоритмами и составлять их самостоятельно; формировать умение решать логические задачи с помощью алгоритмов [3].

Для реализации данного содержания нами разработана методика ознакомления дошкольников с алгоритмами и формирования у них алгоритмических умений. Методика включает три этапа: 1) формирование у детей умений выполнять алгоритмы; 2) формирование у детей умений составлять алгоритмы; 3) закрепление приобретенных умений в учебной и игровой деятельности [4]. Опишем работу, проводимую на этих этапах.

Целенаправленную работу по формированию у детей умений выполнять алгоритмы (т. е. реализацию первого этапа обучения) целесообразно начинать в средней группе. (На данном этапе термины «алгоритм», «правила», «план» не вводятся.) Педагог сообщает детям определенный алгоритм (на данном этапе рассматриваются только линейные алгоритмы), одновременно показывая называемые действия. Например, последовательность полива цветка на подоконнике. Затем просит 1–2 детей показать, что они запомнили и как правильно нужно поливать цветок. Воспитатель также может подготовить карточки с нарисованными предметами и действиями и попросить детей расставить карточки по порядку. Детям дается установка на запоминание последовательности действий. Следует также учить детей сопровождать свои действия речью, а педагог должен помогать им в этом, сопровождая действия детей комментариями.

Отметим, что в повседневной жизни с алгоритмами дети сталкивались и в более младшем возрасте. Так, например, маленьких детей знакомят

с последовательностью мытья рук, представляющей собой линейный или циклический алгоритм в зависимости от загрязненности рук, а также детей знакомят с порядком одевания, раздевания и т. п.

На занятиях по математике дети также знакомятся с различными линейными алгоритмами – правилами выполнения приемов наложения и приложения, правилами счета, алгоритмом сравнения по величине, выполнения сериации и др., а в старшей и подготовительной группах – с алгоритмами решения задач, измерения величин, правилами пользования инструментами для измерения и др.

Таким образом, основная задача данного этапа – сформировать у детей умение пользоваться алгоритмом, предложенным воспитателем, исходя из образовательной задачи, т. е. дети должны усвоить, что необходимо соблюдать определенную последовательность при выполнении учебных, игровых и других действий.

На втором этапе идет работа по формированию у детей умений составлять различные алгоритмы (линейные, разветвляющиеся и циклические). Данную работу следует начинать в старшем дошкольном возрасте.

Начинать работу следует с формирования умения составлять линейные алгоритмы. В качестве подготовительных упражнений, способствующих формированию у детей умений строить алгоритмы, выступают игры-упражнения на выстраивание последовательности событий, например такие, как: «А что было дальше?», «Кто знает, тот дальше сказку продолжает» и др.

Обучение составлению алгоритмов начинается с анализа вида деятельности, предложенной детям, т. е. воспитатель «разбивает» вместе с детьми процесс решения некоторой учебной задачи на отдельные части («шаги»), обсуждает их суть и последовательность. На следующих занятиях следует возвращаться к обсуждению алгоритма (порядку выполнения задания). Воспитателю необходимо сопровождать свои действия (или действия некоторых детей) комментариями, рассказывать – что, как, в какой последовательности следует выполнять.

Для закрепления умений составлять алгоритмы целесообразно ввести новый объект – робота, которому дети будут давать команды. Робот необходим для того, чтобы показать детям, что команды должны быть очень четкими и в правильном порядке. Первоначально роль робота исполняет воспитатель. Для закрепления детям можно предлагать алгоритмы, в которых пропущены какие-либо действия, нарушен их порядок, либо предлагается самостоятельно составить алгоритм какого-либо действия, либо из предложенных алгоритмов подобрать алгоритм к какой-либо проблемной ситуации.

Таким образом вводятся линейные алгоритмы. После того как дети научились работать с данным видом алгоритмов, необходимо ознакомить их с разветвляющимся алгоритмом.

Перед ознакомлением с этим видом алгоритмов необходимо провести подготовительную работу, включающую игру «Да-нет», а затем детям предлагается игра «Сделай по условию», суть которой состоит в выполнении того или иного действия в зависимости от положительного или отрицательного ответа на вопрос. Меняя условия, воспитатель добивается понимания того, что в зависимости от ответа на вопрос условия, выполняется то или иное действие.

После того как дети усвоили разветвляющийся алгоритм, можно переходить к циклическому алгоритму. Самый простой вариант циклического алгоритма – это построение сериационных рядов. Поэтому сначала целесообразно вспомнить с детьми алгоритм построения сериационного ряда, но главное на данный момент записать этот алгоритм в виде блок-схемы, обратив внимание детей, что некоторые действия повторяются несколько раз. Для закрепления детям предлагаются алгоритмы с ошибками. Также можно предложить самостоятельно составить различные алгоритмы.

Закрепление приобретенных алгоритмических умений (третий этап обучения) осуществляется в учебной и игровой деятельности. Ребенок, получив какое-либо задание, для его выполнения применяет известный ему алгоритм, однако если он не знает соответствующего алгоритма, то может попытаться составить его самостоятельно. По тем действиям, которые дети называют и в каком порядке их осуществляют, можно судить о том, как они планировали свои шаги для достижения требуемого результата, насколько развиты у них алгоритмические умения. Способность планировать проявляется в определении четкой последовательности действий.

Согласно описанной методике, реализация любого алгоритма должна содержать следующие этапы: целеполагание, планирование, выполнение, контроль, коррекция, рефлексия. На этапе целеполагания осуществляется постановка задачи (учебной или жизненной), определение значимости ее выполнения. Затем происходит планирование, т. е. разбиение задачи на отдельные действия (шаги), составление алгоритма. Этап выполнения предполагает собственно реализацию алгоритма. После завершения задания производится контроль его выполнения – сравнение достигнутого результата с поставленной задачей, анализ выполняемости каждого этапа алгоритма. Этап коррекции необходим для внесения необходимых изменений в алгоритм, его дополнения, если это необходимо. Рефлексия

направлена на осознание затруднений в деятельности детей, подведение итогов, что было ими усвоено. Ребенок самостоятельно оценивает выполнение им каждого этапа. Для этого может быть предусмотрена фиксация своих результатов квадратиками разных цветов, это позволит отслеживать продвижение ребенка в сформированности алгоритмических умений, определить задачи и направление дальнейшей работы, обсуждения воспитателя с ребенком адекватности оценки своей деятельности и причин затруднений [5].

Для реализации данной методики следует соблюдать ряд условий.

1. Использовать игры с правилами и организовывать игровую деятельность дошкольников по заданным воспитателем условиям (алгоритмам).

2. Создать в группе развивающую предметно-пространственную среду, при организации которой формирование алгоритмических умений происходит в деятельности, побуждающей к открытию «новых знаний», к переносу имеющегося алгоритмического опыта в новые ситуации.

3. Учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей среднего и старшего дошкольного возраста. Задания должны быть посильными, не слишком легкими и не слишком трудными, увлекательными и доступными для восприятия детей. Так дети старшей группы еще не могут удерживать в памяти при выполнении игровой ситуации последовательность из большого числа действий, поэтому использовать следует игры с двух- и трехшаговыми правилами.

4. Для обучения дошкольников действиям контроля, самоконтроля и оценке своей деятельности необходимо завершать каждую игру, игровое задание или игровую ситуацию этапом контроля. Завершая игру, под непосредственным руководством воспитателя дети сравнивают полученную последовательность действий с эталоном. Производят коррекцию, если необходимо, в своих алгоритмах. Воспитатель задает вопросы: «Достигли ли мы требуемого результата?», «Что мы сегодня научились делать?», «Все ли у нас получилось?», «Зачем нам нужно было выполнять данную последовательность действий?», «Дайте оценку своей деятельности». Постепенно педагог увеличивает долю самостоятельности ребенка при оценке своих действий.

5. Осуществлять интеграцию в процессе формирования алгоритмических умений различных видов детской деятельности – перенос приобретенных умений в различные образовательные области и виды деятельности. Основная цель использования этого условия – обеспечение осознанного выполнения детьми любого вида алгоритма. Воспитатель постепенно увеличивает долю самостоятельности в выполнении и составлении

алгоритма ребенком, побуждает в процессе выполнения различных видов детской деятельности самостоятельно осуществлять целеполагание, контроль, коррекцию и рефлексию выполнения и составления алгоритма [6]. Данное условие реализуется при включении детей в проектную и исследовательскую деятельность.

Проектная деятельность – это деятельность уникальная, имеющая начало и конец, т. е. ограниченная временными рамками, направленная на достижение заранее обозначенного результата или цели, и предусматривающая создание конкретного продукта или услуги. Проектная деятельность способствует формированию логического мышления, алгоритмических умений, творческих способностей, объединяет знания, полученные в рамках разных образовательных областей, и приобщает к решению конкретных жизненно важных проблем. Под проектной деятельностью понимается самостоятельная деятельность обучающихся, которая способствует достижению дидактических целей и направлена на решение конкретных жизненных проблем, включая поиск необходимой информации, выдвижение гипотез, выполнение плана действий и завершающаяся получением осязаемого продукта.

При организации проектной деятельности с детьми дошкольного возраста следует учитывать, что дети не смогут самостоятельно реализовать некоторые виды проектов из-за невозможности самостоятельного поиска нужной информации, ввиду неразвитой письменной речи. Поэтому возрастает роль взрослого, который берет на себя роль источника знаний и помогает детям сориентироваться среди возможных источников информации, вместе с ними открывает новое знание. При проведении сбора информации взрослые обеспечивают поиск и чтение детям книг, отвечают на вопросы, проводят экскурсии, помогают организовать эксперимент, просмотреть видеофильмы, прослушать аудиозаписи, рассмотреть иллюстрации, фотографии и т. д. Организуя деятельность детей, помогают им объединиться в подгруппы, предлагают все возможные материалы, при необходимости оказывают практическую помощь. Взрослые могут показать способы действий, которые дети хотят использовать для решения проблемы, ненавязчиво направляют и координируют ход деятельности. Главная задача педагога – мотивировать обучающихся на проявление инициативы и самостоятельности. Фактически он создает условия, развивающую среду, обстановку, в которой становится возможной выработка каждым ребенком на уровне развития его интеллектуальных и прочих способностей определенных компетенций. Взрослый совместно с детьми формулирует основные выводы, побуждая детей ответить на вопросы – чему научились, какие знания по-

могли решить проблему, что вызвало затруднения, что осталось непонятным, что хотелось бы узнать или сделать еще, в какой последовательности выполняли проект; подчеркивает роль каждого ребенка в решении проблемы и презентации продукта, акцентируя внимание на положительных моментах и успехах, удачных и смелых предложениях ребенка [7].

В образовательном процессе детского сада с детьми организуется также и исследовательская деятельность. В обыденном употреблении «исследование» понимается преимущественно как один из видов познавательной деятельности человека, заключающийся в получении новых знаний. Научное исследование должно отвечать требованиям объективности, воспроизводимости, доказательности, точности. Результат научной деятельности, как правило, материализуется в описании реальности, составлении прогноза развития процессов и последствий событий. Исходя из этого, исследовательская деятельность направлена на развитие у обучающегося умений и навыков научного поиска, проектирование собственного знания в процессе, максимально напоминающем научный поиск. Главной целью исследовательской деятельности является формирование у ребенка готовности самостоятельно, творчески осваивать и преобразовывать новые способы деятельности.

В отличие от проектирования, которое ограничено временными рамками, четко составленным планом, исследование подобных ограничений не имеет, является более свободным, практически не регламентируется какими-либо внешними установками. Однако при проведении исследований также соблюдается определенная последовательность действий: осознание и формулирование изучаемой проблемы, выработка гипотез, их проверка в соответствии со строгим конкретным планом и т. п.

При организации исследовательской деятельности детям предлагаются различные проблемные ситуации. Приведем пример проблемной ситуации – установление зависимости результата измерения сыпучих веществ от размера мерки (в ситуации «Али-Баба и 40 разбойников»). Одним детям предлагается высыпать в кучку определенное количество мерок «золота», а другим – измерить это же количество, но с помощью других мерок. Проблема в данном случае наглядно воспринимается детьми, а вопросы педагога направлены на привлечение внимания детей на необходимость ее решения. В ходе решения проблемы, дети приходят к выводу, что при измерении большими мерками, получается меньшее число, чем при измерении этого же количества маленькими мерками.

Чтобы закрепить понимание зависимости, детям задают вопросы: «А случалось ли с вами такое?». Это помогает вспомнить аналогичные

ситуации из жизни и позволяет прийти к выводу, что разрешенная на занятии ситуация помогает сформировать четкое понимание зависимости, и ребенок может перенести знание в новую ситуацию, пусть даже с помощью взрослого. В дальнейшем в процессе обучения дети, ожидая вопроса, ставшего традиционным, начинают самостоятельно приводить подобные примеры. Особую инициативу проявляют дети с высоким уровнем воображения, но и остальные дети также активны в поисках аналогий. Таким образом, у детей постепенно формируется алгоритм действий в проблемной ситуации, который может быть отражен на наглядной схеме с помощью знаков, придуманных детьми, а также закрепляется умение работать со схемой (составлять и читать ее). Следствием работы с проблемными ситуациями, с нашей точки зрения, является повышенный интерес к занятиям вообще, активность в выдвижении гипотез, в ходе проверки дети гораздо лучше контролируют свои действия по применению имеющихся знаний (сравнение чисел, составление задач, выкладывание предметов-заместителей и т. п.). Следует отметить, что иногда в ходе работы над некоторыми гипотезами дети сразу отказываются от продолжения действий, заранее мысленно представляя их ошибочный результат, т. е. учатся мысленно планировать ход событий [8].

Таким образом, работа по алгоритму позволяет осуществлять планирование своих действий, направленных на достижение конкретной цели, разбивая деятельность на отдельные шаги. В процессе выполнения алгоритма развивается умение удерживать цель на протяжении выполнения задания, а после выполнения оценить правильность полученного результата, и если необходимо, осуществить коррекцию. Ребенок в процессе реализации действий по выполнению алгоритма учится управлять своей деятельностью в соответствии с предлагаемыми взрослыми правилами или образцом. Включая в содержание математического образования детей дошкольного возраста алгоритмическую линию, мы стремились сформировать у ребенка основы математической культуры, помочь ему адаптироваться к процессам технологизации и информатизации, происходящим в современном обществе.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон РФ № 273-ФЗ от 29.12.2012. – Режим доступа: www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html.
2. Воронина, Л.В. Инновационная модель математического образования [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования: колл. мо-

ногр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Екатеринбург, 2015. – С. 155–166.

3. Воронина, Л.В. Формирование математической культуры личности [Текст] // Современные проблемы математического образования в период детства : колл. моногр. / [В.В. Артемьева и др.] / под общ. ред. Л.В. Ворониной. – Екатеринбург : УрГПУ, 2015. – С. 5–43.

4. Воронина, Л.В. Методика формирования у детей алгоритмических умений [Текст] // Развитие идей научной школы кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета : сб. науч. ст. по материалам межд. науч.-практ. конф. (26–28 мая 2010 г.) – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – С. 357–364.

5. Воронина, Л.В. Развитие универсальных предпосылок учебной деятельности дошкольников посредством формирования алгоритмических умений [Текст] / Л.В. Воронина, Е.А. Утюмова // Образование и наука. Известия УрРАО. – 2013. – № 1. – С. 74–84.

6. Утюмова, Е.А. Условия формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3.

7. Бабинова, Н.В. Субъект-субъектные отношения как условие организации проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – С. 45–50.

8. Воронина, Л.В. Условия формирования исследовательских умений в процессе обучения математике [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 9. – С. 140–146.

Н.В. ШИШАРИНА, Т.А. РОММ

Инновации в воспитании: понятийно-терминологические сюжеты

Инновация – это не просто создание и распространение новшеств, это изменения, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления.

А.И. Пригожин

Изменения, происходящие в окружающем мире, оказывают значительное влияние на систему образования и деятельность образовательных организаций. Перемены в значительной степени меняют положение образовательных организаций относительно конкурентов, а инновации становятся одним из наиболее важных направлений их деятельности [1–3], при помощи которых можно поддерживать и расширять свои позиции на образовательном рынке [4, с. 2]. Мы полагаем, что одним из важных условий для развития личности будет служить инновационный характер воспитания, а точнее его проявление – инновации в воспитании.

Сущностное раскрытие феномена инноваций в воспитании в контексте понятийно-терминологических сюжетов, и попытка их характеристики в возможных проекциях является целью предлагаемого исследования. Его результаты могут способствовать более предметному представлению о назначении, смысле, востребованности инноваций в современном меняющемся пространстве воспитания.

Сюжет первый. Проблемы разработки инноваций в воспитании

Современность и фундированность данной проблемы определяется различными факторами, среди которых: активная образовательная конкуренция; постоянное стремление к усовершенствованию существующей воспитательной системы, устранение противоречий между реальным и желаемым состояниями; проблема определения потенциала инноваций в сфере воспитания, их перспективность для личности и общества; неудовлетворенность собственной системой образования и воспитания, свойственная современным государствам; поиск оригинальных форм взаимодействия государства, образования, науки и бизнеса в целях решения общих задач воспитания; социальный заказ. Однако проблему, связанную с пониманием инноваций в области воспитания, их отбором и использованием Н.Л. Селиванова выделяет особо и считает, что «констатировать наличия полномасштабного анализа... имеющихся и появляющихся инноваций в сфере воспитания...» сейчас, к сожалению, нельзя [5, с. 8]. Фено-

мен инноваций в воспитании, осмысленный недостаточно с точки зрения его становления и развития, предстает мало понятной (и мало понятой) неактуальной категорией. Это усугубляется прагматичной ориентацией образовательной практики (зачастую вопреки целевым установкам стратегических ориентиров образования) на процессы обучения, нежели на вопросы воспитания. Присоединяясь к представлению о воспитании как управлении процессом формирования и развития личности через «создание благоприятных условий» [6–5], разделяемому в научной школе Л.И. Новиковой (А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова и др.), предположим, что в систему создания подобных благоприятных условий, с нашей точки зрения, можно отнести создание, развитие, реализацию и получение продуктивного результата инноваций.

Практический контекст определения роли инноваций в воспитании мы видим в реализации на практике сути новых ФГОС ОО, где под результатом образования понимается не только получение знания по конкретным дисциплинам, но и умение применять их в повседневной жизни, использовать в нестандартных ситуациях для решения сложных жизненных задач. Воспитаннику необходимо обладать целостным социально-ориентированным взглядом на мир в его единстве и разнообразии природы, народов, культур, религий. Такое представление возможно в результате использования активных и интерактивных форм и технологий взаимодействия; инновационных образовательных альянсов, технологий модерации, эффективной коммуникации, «деятельностной» педагогики, «обогащающего воспитания». В Программе развития воспитательной компоненты, Стратегии развития воспитания в РФ на 2015–2025 гг. особо отмечается проблема повышения качества воспитания. Ее решение также не может быть эффективно достигнуто без разработки и реализации инноваций в воспитании.

Сюжет второй. Сущность «инновации в воспитании» и свойства инноваций

Термин «инновация» появился в XIII в., буквально обозначал придумывание чего-нибудь нового, опережающего свое время [8]. В научном аппарате понятие «инновация» закрепилось в зарубежных исследованиях XX в. и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Обзор научной литературы и источников [9–13] позволяет определить инновации как процесс производства (создания), распределения и обмена (диффузии), потребления (использования) новшеств в различных сферах образовательной деятельности [14; 8].

В основе описания категории «инновации в воспитании» лежат классические педагогические концепции современного инновационного менеджмента [8; 11]. В таком контексте можем говорить о появлении воспи-

тателя-новатора, обладающего инновационным мышлением, лидерскими качествами, способного на самоменеджмент, в результате которого и рождаются инновации в воспитании.

С точки зрения онтологии и эпистемологии, следует разграничивать такие понятия как «инновация в воспитании» и «реформы воспитания». Инновация в воспитании – это нововведение, которое организуется и проводится самими работниками системы образования, а реформы в воспитании – это нововведение, которое организуется и проводится государственной властью.

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.

На наш взгляд феномен «инновации в воспитании» представляет собой новую, обновленную или улучшенную социокультурную долгосрочную инициативу, способствующую процессу приращения и обогащения нравственно-этических, социальных ценностей человеком, как достояние самой личности и развитие на этой основе практических (в том числе творческих) жизненно-ориентированных компетенций через новые способы организации и самоорганизации инновационной деятельности. Это творчески-социальная среда, пространство по «производству» нового: воспитательного процесса; воспитательной услуги; воспитательного продукта (как индивидуального, так и коллективного); воспитательной технологии [подробно об этом: 15; 16].

Сущность инноваций определяется через их свойства. И.В. Афонин выделяет следующие [8 с. 44].

Длительность инновационного процесса: это сроки окупаемости инновационных разработок достаточно высокой степени радикальности составляют не менее одного-двух циклов (от четырех до семи лет).

Неопределенность (невозможность структурировать представление об условиях принятия управленческого решения) и риски инновационного процесса; выделяют фундаментальную (обусловленную самими явлениями, включенными в проблемную ситуацию), информационную (связанную с отсутствием необходимой доступной информации) и интеллектуальную (обусловленную способностью осмыслить информацию определенного масштаба и сложности) составляющие неопределенности.

Способность инициировать структурные изменения: чем более мощным стратегическим ресурсом обладает инновация, тем труднее учесть ее последствия в стратегическом управлении.

«Человекоемкость» инновационной деятельности: основным и решающим инновационным ресурсом является человеческий капитал, творческая способность генерировать и воплощать новые идеи. От прочих видов деятельности инновационная активность отличается максимальной степенью самомотивированности, которая, по мнению J.A. Hobson, приближается к художественному творчеству [12]. Речь идет о необходимости гибкой самоорганизации, размытости и подвижности ролей в инновационном процессе, стимулировании субстанциональной конфликтности в инновационных коллективах.

Характер инновационного целеполагания. Недостижение первоначально поставленных целей инновационной деятельности не всегда означает провал инновационного проекта, а их достижение еще не равносильно успеху инновации. Отсутствие возможности точно оценить результатную цель приводит к соблазну принять за решающие затратные, минимизируемые цели.

Неформализуемые механизмы в инновационном процессе. Будучи введенной на образовательный рынок, инновация не только сталкивается с его фундаментальными неопределенностями, но, с неизбежностью, изменяя структуру рынка, сама инициирует изменения – эффекты, которые слабо или вовсе не поддаются формализации, т. е. имеют во многом неопределенный характер.

Применительно к образовательной практике выделяют следующие свойства инноваций [14; 8; 16; 17; 18]. Это:

- научно-технологическая новизна,
- практическая педагогическая применимость, совместимость со сложившейся практикой и технологической структурой,
- коммерческая реализуемость в системе образования,
- социальная значимость и эффективность для общества,
- лучшее удовлетворение существующего спроса или создание нового спроса на рынке образовательных услуг, продуктов, процессов,
- высокая рискованность,
- относительные преимущества по сравнению с традиционными решениями,
- сложность и неоднозначность.

Таким образом, можно выделить общие, особенные и частные свойства инноваций в воспитании.

К общим свойствам инноваций можно отнести научно-технологическую новизну; длительность внедрения; неопределенность и риски; сложность и неоднозначность; нежесткий характер инновационного целеполагания.

К числу особенных свойств инноваций относим: способность инноваций инициировать структурные изменения; «человекоемкость» инновационной деятельности; лучшее удовлетворение существующего спроса или создание нового спроса на рынке образовательных услуг, продуктов, процессов.

Частные специфические свойства инноваций в образовании – это практическая педагогическая применимость, совместимость со сложившейся практикой и технологической структурой; коммерческая реализуемость в системе образования; социальная значимость и эффективность для общества.

Таким образом, обзор внутренних свойств инноваций, отличающих ее от прочих процессов, демонстрирует важное свойство – внутреннюю противоречивость (парадоксальность) инновации. Видимо, нигде основная стратегическая дилемма «вызов-возможность» не выявляет себя с такой силой, как в инновационном процессе. В дополнение к рассмотренным выше противоречиям приведем список «парадоксов» в изложении Ф. Янсена [10]: «инновация – творческое разрушение»; «успешной инновации требуется как хаос, так и контроль»; «управление инновацией направлено на уменьшение неопределенности и в то же время на использование этой неопределенности»; «инновация фокусируется на устранении барьеров или узких мест, но, в свою очередь, создает новые барьеры и узкие места, причем не только ожидаемые, но и непредсказуемые»; «инновацию можно рассматривать как событие и как процесс» [там же, с. 124].

Что касается инноваций в воспитании, то их феномен еще более неопределенный и противоречивый. Попытаемся создать некую модель инноваций в воспитании при этом попытаемся выделить критерии, признаки и условия инноваций в воспитании.

Сюжет третий. Характеристика видов, критериев, признаков и условий инноваций в воспитании

Виды инноваций в воспитании можно классифицировать условно (только в науке, в практике их разделить невозможно) в три группы [11; 16; 17; 19]:

– инновация-процесс – технологическое и управленческое усовершенствование или создание принципиально нового воспитательного процесса, повышающее его эффективность и качество;

– инновация-продукт – новшество, имеющее физическую форму готового принципиально нового или усовершенствованного воспитательного продукта, которое выходит в этой форме за пределы образовательной организации;

– инновация-услуга – комплексное взаимодействие, деятельность, направленная на передачу компетенций, воспитательного характера потребителю, с целью удовлетворения и развития личных, групповых и общественных потребностей.

Инновации можно классифицировать по степени радикальности новизны: базисные, улучшающие и псевдоинновации [16].

Базисными называются инновации, возникшие на базе крупных изобретений, кладущие начало новым, ранее неизвестным поколениям и направлениям техники, продуктов, процессам, основанным на новых научных принципах. При этом большинство базисных инноваций является одновременно системными, формирующими новые функции посредством объединения составных частей радикальных инноваций новыми способами. Базисные инновации влекут за собой разработку пакета – кластера улучшающих (модифицирующих) инноваций.

Улучшающие (модифицирующие) инновации – это малые, но важные или существенные улучшения продуктов и процессов. Обычно эти инновации реализуют мелкие изобретения и преобладают в фазах распространения и стабильного развития жизненного цикла продуктов и отраслей. По существу, это прирастающие инновации, которыми продолжают технологические улучшения и распространение базисных радикальных инноваций в конкретной области их приложения.

Псевдоинновации – это внешние изменения продуктов или процессов, не приводящие к изменению их потребительских характеристик, создающие эффект видимости новизны. Новизна таких модификаций вызывает большие сомнения и при качественной экспертизе, как правило, не подтверждается.

Характеристика критериев, признаков и условий инноваций в воспитании, позволит детально описать типологию инноваций в воспитании (табл. 1).

В характеристике инновации в воспитании, мы выделяем основополагающие внешние критерии их существования: инновационность, продуктивность и эффективность. Данная триада критериев в авторской позиции будет рассмотрена нами более детально.

Таблица 1

Инновации в воспитании:
характеристика, критериев, признаков, условий

Характеристика		
Критерий инновации в воспитании	Признак, его проявления	Условие его осуществления
Инновационность	1. Новизна, улучшение, обновление	1. Инновационный процесс
Продуктивность	2. Услуга, продукт, процесс	2. Практическая творческая результативная деятельность
Эффективность	3. Конкуренция	3. Дополнительные конкурентные преимущества и ресурсы

Инновационность – важнейшая социальная категория и критерий инновации. Методологические позиции в отношении сущности понятия инновационность выявляется в работах ряда современных авторов (Б. Твист, Ф. Никсон и др.), которые считают, что инновация – это товар, появляющийся в результате научно-технических предпосылок [12; 16; 20]. Соответственно, он должен иметь две стороны: научно-техническую (качественную) новизну и рыночную востребованность. Под инновационностью понимают научно-технологическую новизну, востребованность, улучшение, обновление, в данном случае воспитательного продукта, при этом новизна данного продукта присваивается участниками воспитательного процесса. В свою очередь инновационность реализуется через инновационный процесс.

Продуктивность как результат, при котором плодотворно создаются полезные ценности, в нашем случае воспитательные ценности. Результатом такой продуктивности в воспитании могут быть: инновация-процесс, инновация-продукт и инновация-услуга.

Эффективность – отношение полезного результата к затратам, ресурсам. В воспитании критерием эффективности может служить: создание наибольших ценностей для участников образовательных отношений; возможность для самореализации и личностного роста; получение морального эффекта; формирование навыков социальной адаптации и самореализации. Эффективность тесно связана с конкуренцией, которая в различных источниках [14; 8; 21] понимается как действия, направленные на привлечение к своей продукции потребителей.

Конкуренция осуществляется через дополнительные конкурентные преимущества и ресурсы. Так, в Программе развития воспитательной

компоненты особое внимание уделено ресурсам и особенно – человеческому ресурсу, условиям его эффективного осуществления. Такой процесс, на наш взгляд, возможен при создании инновационной среды для воспитательной компоненты как внешней, так и внутренней. Выделенные нами критерии следует рассматривать как внешнюю среду воспитательной компоненты, тогда как признаки проявления критерия и условия существования критерия (табл. 1) следует считать внутренней средой воспитательной компоненты. Соотношение внешней и внутренней социокультурной среды воспитательной компоненты будет составлять специфику и теоретическую платформу модели инноваций в воспитании в каждом конкретном случае. Именно такая инновационная творческая среда [11] воспитательной компоненты, будет способствовать развитию дополнительных условий для успешной социализации учащихся.

Сюжет четвертый. Описание методик, форм, технологий инноваций в воспитании

В теории современных инноваций в воспитании недостаточно разработаны технологические аспекты. Технологичность в воспитании своим эффективным универсальным механизмом обеспечивает социальное взаимодействие и интеграционную связь обучения и воспитания, особо актуализирующуюся в постиндустриальную эпоху [5]. В этом контексте может быть предложена технология кластерного взаимодействия, в основе которой лежит подход Дж. Рензулли [9; 13], суть которого заключается в формулировке целей «обогащающего (практико-ориентированного, 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 [9].

Рассмотрим одну из инновационных технологий в воспитании, разработанную нами на основе подходов Дж. Рензулли.

Технология кластерного¹ обогащающего воспитательного 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 организован-

¹ Кластер (англ. *cluster of grapes* гроздь винограда) – в педагогике: практикоориентированная деятельность творческих мастерских, специально организованных для создания продукта или услуги; взаимодействие и работа разновозрастной группы обучающихся.

ных для создания продукта или услуги, которые окажутся значимыми для целевой аудитории и социума [17].

Принципами реализации предлагаемой технологии в педагогической практике являются следующие.

1. 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).

2. Самостоятельный выбор обучающимися и преподавателями кластеров: люди работают и учатся лучше, когда получают удовлетворение от самостоятельно реализуемых ими действий.

3. Объединение учащихся разных классов и разных параллелей в группы со схожими интересами: различия в возрасте незаметны при значительном совпадении интересов и активном социальном взаимодействии.

4. Отсутствие четко структурированного плана или графика: обогащающе-образовательный кластер – это ситуация взаимодействия, специально организованная для создания продукта или услуги, которые окажутся значимыми для целевой аудитории.

5. 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.

6. Разделение труда внутри кластера: обучающиеся не выполняют одинаковые задачи, 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.

7. Выделение специальных временных блоков для обогащающих кластеров в расписании: включение специальных временных блоков с определенной очередностью, последовательностью по сформированному расписанию.

8. Исключение принципов традиционных образовательных учреждений: вариативный принцип формирования групп; руководить кластером может как учитель-фасилитатор, так и специалист-профессионал, а также они вместе; некоторые кластеры должны осуществляться вне стен образовательного учреждения; окружение должно соответствовать обучающимся и теме кластера, а не обучающиеся и тема – имеющемуся окру-

жению; решение о сроке и продолжительности кластера принимается обучающимися и преподавателем.

Для реализации кластера обогащающе-воспитательного взаимодействия разработан механизм, методика, которая включает в себя блоки, обеспечивающие формы, приемы и средства реализации кластерного взаимодействия [16; 17; 18].

Внешний блок (организационный) содержит определение области кластера (образование, общество, дружба, природа, здоровье, семья, карьера, хобби, отдых и т. д.); его название, которое выражает бренд, инноватику, новизну идей кластера; проблему кластера; форму реализации (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); а также – пространство реализации кластера (время и место проведения).

Внутренний блок (процессуальный) включает целевой компонент (цель-задача, цель-результат, цель-продукт, цель-услуга, цель-продукт); имиджевый компонент (реклама кластера; логотип кластера); ролевой компонент (учитель-модератор кластера способствует организации коммуникации, кластерного обогащающего воспитательного взаимодействия участников кластера; профессионал-работодатель организует содержательную, профессиональную часть кластера; обучающиеся-воспитанники – активные участники организации и реализации кластера совместно со взрослыми); ресурсный компонент (ресурсы необходимые для реализации кластера); содержательный компонент (содержание деятельности в кластере: знакомство, согласование позиций, погружение в деятельность, продуктивное кластерное взаимодействие, пробы по самовыражения личности, совместная продуктивная деятельность, процесс достижения совместного результата); результативный компонент (продукт или услуга кластера – табл. 2); рефлексивный компонент (осмысленные и осознанные удовлетворенные потребности в результате реализации данного кластера в общении, творчестве, самореализации 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 обогащающего воспитательного взаимодействия носит инновационный, эффективный характер, что подтверждено практикой апробации и внедрения ее на базе МБОУ «Лицей № 3» г. Иркутска. В ходе творческой сессии обогаща-

юще-образовательного взаимодействия (37 кластеров, 277 обучающихся и 47 взрослых) были созданы педагогические условия для существенной дифференциации содержания образования старшекласников с широкими и гибкими возможностями, построения старшекласниками индивидуальных образовательных программ и траекторий для обучения в соответствии с профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования [17].

Таблица 2

Продукт или услуга воспитательного кластера

1. Художественная продукция	Декорация, фресковая живопись, скульптура, диафильм, ежегодник, мозаика, карта, обложки для книг, рекламные объявления, мультимедиа презентации и др.
2. Форма представления продукции	Танец, кукольное шоу, концерт, фильмы/видео, читательский театр и др.
3. Речевая продукция	Интервью, лекция, анонсы, туры с гидами, аудиокассеты, обзор литературы и др.
4. Визуальная продукция	Видеопродукция, фотопоказ, компьютерные распечатки, компьютерные программы, дизайн, коллажи, календари, схемы, туристические брошюры, проекты, мультипликация и др.
5. Модели / конструкции	Оранжереи, террариум, игровое оборудование, каталоги, мебель, инвентарь и др.
6. Сфера лидерства и руководства	Рольевые игры, кампании, выборы, организация бизнеса, издание газеты, открытые форумы, дискуссионная группа в Интернете и др.
7. Письменная	Брошюры, книги, памфлеты, законы, слоганы, рецепты, библиографии, доска рассказов, письма, открытки, веб-страницы, этнография, приветственные карточки и др.

Сюжет пятый. Инновации в воспитании как практика социального воспитания

Технология эффективного сетевого воспитательного взаимодействия носит выраженный социально-воспитательный характер. 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), изменении стратегии и тактики решения воспитательных задач традиционных субъектов (школа, семья)» [3, с. 25]. 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 эффективного сетевого воспитательного взаимодействия может быть рассмотрена как один из вариантов данного механизма.

Современное 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.) [5; 6; 22; 23].

Инновационное сетевое взаимодействие, ориентированное на участников решения задач социального воспитания как воспитания индивида в социуме, социальной среде, социальной общине в ходе его взаимодействия с ними (А.В. Мудрик), направляется их интересами; развивает их способности, интересы и стили общения в деятельности; позволяет группам детей и взрослых, разделяющим общие интересы, участвовать в совместной активности для дела. В основе такого взаимодействия находятся идеи индуктивного подхода (J.S. Renzulli), т. е. ориентации взаимодействия на приобретение практических жизненных умений и навыков, а также компетенций через исследовательскую и творческую активность вне форм школьных ситуаций, что отвечает задачам неформального образования как сферы социального воспитания.

Разрабатывая практики социального воспитания, мы предлагаем технологию эффективного сетевого воспитательного взаимодействия. Эффективное сетевое воспитательное взаимодействие обслуживает совместную деятельность участников образовательных отношений и предполагает не только обмен информацией, но и достижение некой общности в реализации воспитательной деятельности: установление контактов, кооперацию (организацию и осуществление общей деятельности); продуктивность и результативность (эффективность); процессы межличностного восприятия, включая понимание социального партнера.

Методология технологии эффективного сетевого воспитательного взаимодействия связана с отказом от иерархического принципа организации воспитательной деятельности участников образовательных отношений, что обеспечивает движение в направлении от тезиса «воспитательная деятельность – выполнение распоряжений» – к тезису «воспитательная деятельность – диалог».

Модель инновационной технологии эффективного сетевого воспитательного взаимодействия основана на принципах: а) совместного дела, которое объединяет сообщество участников образовательных отношений и организует его созидательную, активную социально ориентированную деятельность; б) компетенций, необходимых для дела, которыми в разной мере обладают разные члены воспитательного сообщества, своеобразие каждого состоит в уникальности его компетенций и их проявлений в деле; в) доверия (инициатива, быстрая обратная связь, терпение, уверенность в добросовестности другого человека, его искренности, правильности дела и основанное на этом отношение к человеку или делу), которое необходимо для развития ответственности членов воспитательного сообщества.

Миссией технологии эффективного сетевого воспитательного взаимодействия, является формирование критической массы эффективно сетевого воспитательного взаимодействия, социальная мобильность личности и сообщества, внешняя и внутренняя экспертиза организации процесса достижения качества воспитания на всех его этапах, трансферт инновационных воспитательных форм, методик, средств и приемов.

Технология (алгоритм) инновационного эффективного сетевого воспитательного взаимодействия как практики социального воспитания [19; 18] включает следующие основные шаги:

- индукция (создание эмоционального настроения сетевого воспитательного взаимодействия; знакомство, согласование позиций, погружение в деятельность; рассуждения от частного к общему),
- самоконструкция (пробы по самовыражения личности; индивидуальное создание решения),
- социоконструкция (процесс достижения совместного результата; построение элементов взаимодействия группой; совместная продуктивная деятельность),
- социализация (презентация «продукта» творчества, знакомство с результатами творчества других участников, комментарии и обсуждение),
- самокоррекция (совместная доработка и уточнение),
- рефлексия (отражение чувств, ощущений, возникших у участников эффективного сетевого воспитательного взаимодействия; осмысление и осознание реализации и развития социальных связей, умений, навыков и компетенций сетевого воспитательного взаимодействия).

Таким образом, технология эффективного сетевого воспитательного взаимодействия – это практико-ориентированная технология, направленная на решение реальных проблем социального воспитания в приобретении жизненно-социальных компетенций, предполагающая особый тип

сетевого взаимодействия воспитанников – «работа как диалог» (дело – компетенции – доверие) в творческих мастерских, модераторских практиках, лабораториях, мастер-классах, переговорных площадках и т. п. специально организованных для создания процесса, продукта или услуги, которые окажутся значимыми для целевой аудитории и социума.

Безусловно, представленный нами научный терминологический аппарат инноваций в воспитании не отражает всей полноты потенциальных возможностей данного феномена. Остаются не исследованными и перспективными такие контексты представленной проблемы, как: историко-педагогический контекст становления инноваций в воспитании; осмысление развития инноваций в воспитании в многообразии культурных практик; анализ условий и форм появления инноваций в воспитании в общем процессе образования и др.

Литература

1. Закон об образовании в РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.
2. Инновации в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-26.htm>
3. Программа развития воспитательной компоненты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.
4. Концепция развития образования на 2016–2020 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.government.ru.
5. Селиванова, Н.Л. Направления перспективных разработок в сфере воспитания [Текст] // Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства : сб. науч.-метод. матер. – Вып. II / сост. и науч. ред. Е.Г. Артомонова, Е.А. Руднев, Н.Ю. Сиягина. – М. : ЦНПРО, 2012. – С. 8–13.
6. Мудрик, А.В. Социализация человека [Текст] : учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 624 с.
7. Поляков, С.Д. Проблемы и перспективы социального воспитания: футурологические тезисы [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 21.
8. Афонин, И.В. Инновационный менеджмент [Текст]. – М. : Гардари-ка, 2005. – 224 с.
9. Рензулли, Дж. С. Обогащающее обучение: Путеводитель по практико-ориентированному, основанному на потребностях студентов обучению [Текст] / Дж.С. Рензулли [и др.]. – Владивосток : ВГУЭС, 2006. – 236 с.
10. Янсен, Ф. Эпоха инноваций [Текст]. – М. : Инфра, 2002. – 308 с.

11. Andrew J.P. The Innovation Imperative in Manufacturing [Текст] / J.P. Andrew, E.S. De Rocco, A. Taylor. – How the United States Can Restore Its Edge. – P. 25, 26.

12. Hobson J.A. The Physiology of Industry [Текст] // Being an Exposure of Certain Fallacies in Existing Theories of Economics. – 1889.

13. Renzulli J.S. Scale for rating behavioural characteristic of superior students [Текст] / J.S. Renzulli, R.K. Hartman // Exceptional Children. – 1971. – P. 38, 243–248.

14. Костюкевич, С.В. Инновации: подход современных авторов в контексте российского опыта [Текст] // Вестник высшей школы. – 2011. – № 4. – С. 69–78.

15. Шишарина, Н.В. Инновации в воспитании как актуальное направление современных социально-педагогических исследований [Текст] // Социальная педагогика в современных социальных практиках : V Международного симпозиума (18–22 мая 2015 г.) / науч. ред. А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. – Арзамас : Арзамасский филиал ННГУ, 2015. – С. 294–302.

16. Шишарина, Н.В. Инновационный менеджмент в образовании [Текст] : учеб. пособие (кейс). – Иркутск : Вост.-Сиб. гос. акад. образования, 2011. – 160 с.

17. Шишарина, Н.В. Технология обогащающего обучения: теория и практика [Текст] : учеб. пособие. – Иркутск, 2008. – 204 с.

18. Шишарина, Н.В. Технология эффективного сетевого воспитательного взаимодействия как инновация [Текст] // Вестник Костромского государственного ун-та им. Н.А. Некрасова: Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – Кострома, 2015. – Т. 21. – № 2. – С. 216–220.

19. Шишарина, Н.В. Инновационное сетевое взаимодействие как практика социального воспитания [Текст] // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2016. – № 23. – С. 129–135.

20. Mansfield, E. Technical change and the rate of imitation [Текст] // Econometrica. – 1961.

21. Сидоркин, А. М. Социальное воспитание в гонке образований [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 16–20.

22. Ромм, Т.А. Воспитание. Волонтерство. Молодежь [Текст] : моногр. / Т.А. Ромм, Е.В. Богданова. – Новосибирск : СО РАН, НГТУ, 2015. – 383 с.

23. Romm T.A. The development of Social Pedagogy in Russia [Электронный ресурс] // Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria. – 2016. – № 27. – Режим доступа: www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/ DOI:10.7179/PSRI_2016.27.07.

Р.А. ЛИТВАК

**Инновация социокультурного развития личности
в условиях дополнительного образования**

Педагогическая инноватика, в отличие от педагогики, молодая наука. За рубежом исследования процессов изменений в образовании проводились примерно с конца 1950-х гг. В России данное направление развивается с конца 80-х гг. прошлого века.

И когда в отечественной системе образования в начале 1990-х гг. резко интенсифицировались изменения, стала очевидной научная необеспеченность их осуществления. Например, крупные недостатки в инновационной деятельности школ связаны с нерациональностью выбора новшеств для внедрения (школы начинали осваивать нововведения, не имея для этого необходимых условий, и вынуждены были отказываться от них, сталкиваясь с возрастающими трудностями).

Опрос руководителей школ показал, что большинство из них испытывали затруднения с реализацией функций стимулирования инновационной активности подчиненных (55 % опрошенных) и организации внедрения новшеств (54 %) [1]. Возможности для материального стимулирования инновационной активности учителей у руководителей школ сегодня небольшие. Нематериальные стимулы используются слабо.

Педагогическая инноватика изучает процессы развития практики образования за счет введения в нее каких-то компонентов, которых в ней раньше не было, или замены уже существующих на более совершенные. Новый учебный план, новый учебник, новая организация занятий, новые средства обучения, новая технология обучения – эти слова мы слышим все чаще [2].

Обратимся к понятийному аппарату рассматриваемой науки.

Под педагогической инноватикой понимается учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом, использовании и применении на практике [там же].

Методология педагогической инноватики есть система знаний и деятельности, относящихся к основаниям и структуре учения о создании, освоении и применении педагогических новшеств [3].

Новшество – средство, введение которого в образовательную систему при соответствующем использовании способно улучшить результаты ее работы. Новшество – это материализованная идея возможного повышения эффективности [2].

Педагогическое новшество – такое содержание возможных изменений педагогической действительности, которое ведет (при освоении новшеств педагогическим сообществом и внедрении их) к ранее не известному, ранее не встречавшемуся в данном виде в истории образования состоянию, результату, развивающих теорию и практику обучения и воспитания [4].

Термин «новшество» также связывается с понятием «модернизация».

Нововведение – целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы, вследствие чего происходит переход системы из одного состояния в другое [5].

А. Николлс в монографии «Управление педагогическими инновациями» определяет инновацию как идею, цель или практическую деятельность, воспринимаемые индивидом как нечто новое. В его понимании это процесс, имеющий жизненный цикл от зарождения идеи и создания новшества до его широкого распространения [6].

Некоторые отечественные авторы педагогические инновации определяют как специфическую форму передового опыта и отождествляют их с радикальными новшествами. Специфичность инноваций связывают с тем, что, во-первых, они всегда содержат новое решение актуальной проблемы, во-вторых, их использование приводит к качественно новым результатам, в-третьих, их внедрение вызывает качественные изменения других компонентов системы [4].

Следует развести понимание процесса и его результата. Как пишет Н.Ю. Посталюк, инновации в образовании считаются новшествами, специально спроектированными, разработанными или «случайно открытыми» в порядке педагогической инициативы. В качестве содержания инновации могут выступать: научно-теоретическое знание определенной новизны, новые эффективные образовательные технологии, выполненный в виде технологического описания проект эффективного инновационного педагогического опыта, готового к внедрению [7].

В.С. Лазарев и Б.П. Мартиросян рассматривают инновацию как понятие, тождественное нововведению, вносящему в среду внедрения новые стабильные элементы, вследствие чего происходит переход системы из одного состояния в другое [2]. Таким образом, нововведение (инновация) есть внедренное (освоенное) новшество. По их мнению, если новшество – это потенциально возможное изменение, то нововведение (инновация) – это реализованное изменение, ставшее из возможного действительным.

Сопоставление и обобщение разных точек зрения на соотношение понятий «новшество», «инновация», «нововведение» позволяет сделать вывод, что инновация и нововведение – это тождественные понятия. Под ин-

новацией при этом понимается принципиально новое образование (иной, иновидный подход), новая идея, существенно меняющая сложившуюся технологию обучения, новый тип учебного заведения или управления образованием.

Всеобщая инноватизация стала визитной карточкой современного российского образования. Увеличивается число учреждений инновационного характера, существуют авторские программы по различным направлениям обучения и воспитания, например «школа диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганова), «школа развивающего обучения (В. В. Давыдов), «школа самоопределения» (А.Н. Тубельский) и др. Вопросами педагогической инноватики занимаются в Институте педагогических инноваций РАО, в научной школе А.В. Хуторского.

В то же время инновационной доктрины в области образования в России на сегодня не существует. Имеется «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», охватывающая период до 2025 г., но в ней отсутствует четкое обозначение вопросов, относящихся к инновациям в образовании. В определенной степени роль инновационной доктрины выполняла «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.», а сегодня – приоритетный национальный проект «Образование».

Рассмотрим инновации на примере социокультурного развития личности в условиях дополнительного образования, результатом которого является социализация личности. Прежде всего обратимся к понятию социализация.

Понятие «социализация» происходит от латинского слова *socialis*, означающего принадлежность к обществу, общественному. Само понятие отражает все, что имеет отношение к общественной жизни человека, к обществу, общению, к межличностным отношениям.

Понятие «социализация» в философии раскрывается как с содержательной, так и с процессуальной стороны. В данном случае нас интересует содержательная сторона социализации личности, в частности – социокультурный аспект. Процесс социализации рассматривается как инкультурация (часть процесса индивидуального освоения культуры) и включает: во-первых, ориентацию на социокультурные ценности; во-вторых, приобретение опыта социокультурных отношений; в-третьих, развитие социокультурных потребностей; в-четвертых, формирование установки на трансляцию социокультурных ценностей.

Остановимся на каждой из названных позиций подробнее.

1. Содержание образования в дополнительном образовании призвано приобщить личность к культурным и прежде всего к социокультурным

ценностям. Здесь социализация выступает как процесс индивидуального осмысления и присвоения культурных ценностей.

Ориентация на социокультурные ценности – коренная проблема культуры личности. В содержательном плане она включает:

Развитие общения, имеющее социокультурную направленность. Общение выступает как социальное явление, как диалог культур на межличностном, межсоциальном и межнациональном уровнях. Общение позволяет обмениваться социальной информацией, расширять круг источников информации, помогает личности сориентироваться в социокультурных ценностях. В инкультурации важная роль принадлежит коммуникативной стороне общения. С ее помощью происходит обмен и передача информации, ориентация личности в информационных ценностях.

Развитие самосознания выступает как процесс инкультурации личности. Самосознание связано с самоосознанием самого себя как ценности; с формированием Я-концепции, с ориентацией личности в социокультурных ценностях как рефлексивном процессе. В инкультурации важная роль принадлежит рефлексивной деятельности личности, поскольку рефлексия есть осознание индивидом того, как он воспринимается другими людьми (в частности, партнерами по общению, деловому взаимодействию), как они оценивают его поведение, отношения, практическую деятельность.

Включение личности в социокультурную деятельность есть процесс инкультурации, развития творческих сил личности. Деятельность личности как социокультурный процесс выступает в форме взаимодействия с другими личностями, социальными группами; как процесс создания социокультурных ценностей духовного и материального характера; как процесс вхождения в социум.

2. Приобретение опыта социокультурных отношений – один из ведущих элементов социализации личности, ее инкультурации. Не случайно В.Н. Мясичев и А.А. Бодалев развитие личности, а, следовательно, и ее социализацию связывают с отношениями личности: «самое главное и определяющее личность – ее отношения к людям, являющиеся одновременно взаимоотношениями» [8]. Отношения, их формирование составляют важную содержательную часть социализации личности.

Личность выступает, следовательно, не только как социальное, но и как социокультурное явление. Поэтому в содержательном плане необходимо подготовить личность:

– во-первых, к выполнению соответствующих социальных ролей, формированию статуса личности как одной из важнейших задач социокультурного развития личности;

– во-вторых, к овладению и передаче общественных, т. е. социокультурных, ценностей подрастающим поколениям: без связи поколений, без преемственного развития общества и личности мы не сможем сформировать культурную личность;

– в-третьих, к самообразованию, непрерывному самосовершенствованию, развитию творческого потенциала: личность должна развиваться с установкой на непрерывное самообразование, самостоятельность;

– в-четвертых, к непрерывному обогащению и расширению опыта социокультурных отношений: необходимо научиться передавать общественный опыт подрастающим поколениям.

3. Социализация связана с формированием и развитием социокультурных потребностей личности. Потребности во многом зависят от ценностных ориентаций. Ценностные ориентации позволяют удовлетворить потребности личности. Особенностью образовательной деятельности россиянина является необходимость приоритета духовных ценностей, так как в нынешней ситуации наблюдается дезориентация молодежи в нравственных, т. е. социокультурных ценностях. По данным социологического опроса, свыше 45 % молодых людей считает, что не следует соблюдать нравственные ценности, т. е. налицо деформация ценностных ориентаций. На первое место большинство опрошенных (43,8 %) поставили деньги и только на четвертое место (23,9 %) – образование¹. Следовательно, необходима ориентация молодежи, особенно учащейся, на социокультурные ценности.

4. По мнению Г.П. Щедровицкого, социокультурная деятельность выполняет функцию трансляции и реализации культуры [9]. Основная задача социализации – межпоколенная трансляция культуры, выступающая основой развития человеческого общества. В индивидуальном плане социализация (инкультурация) выступает как вхождение личности в культуру своего народа. М. Херсовиц, введший понятие инкультурации, отмечает, что без вхождения в культуру человек не может существовать как член общества.

Поэтому, по мнению Э. Фромма, необходимо культивировать уникальность развития личности: «Уважение к уникальности, культивирование уникальности каждого человека – это ценнейшее достижение человеческой культуры. И именно этому достижению сегодня грозит опасность» [10].

Д.Н. Узнадзе социализацию личности и ее развитие связывает с наличием установки. Сама установка, ее формирование детерминированы

¹ Российская газета. 2007. № 51. 14 марта.

целостным восприятием личностью реальностей социального мира и наличием соответствующих ситуаций, в условиях которых она приобретает конкретный характер [11].

Следовательно, в содержательном плане социализация должна быть подчинена развитию целостной личности. Поэтому А.Н. Леонтьев считает, что реальный базис развития личности человека – «совокупность его общественных по своей природе отношений к миру, но отношений, которые реализуются, а они реализуются его деятельностью, точнее, совокупностью его многообразных деятельностей» [12].

Основным фактором воспитания в процессе социализации личности выступает социокультурная среда, с которой личность взаимодействует. Само взаимодействие осуществляется в нескольких формах:

- в форме совокупности социальных статусов и ролей, предлагаемых обществом и государственной властью;
- в форме участия в работе социальных институтов, общественных организаций, социумов, позволяющих личности реализовать свои социальные функции;
- в форме приобщения личности к ценностям социокультурной среды и исходя из потребностей общества;
- в форме включения личности в процесс по созданию и передаче культурных образцов, ценностей, норм;
- в форме ориентации личности в социокультурных ценностях, способствующих развитию общественной активности;
- в форме социальной адаптации личности, проявляющейся как взаимодействие с социокультурной средой, как согласование поведения и отношений для выполнения личностью своих социальных ролей.

Воспитание является одной из целенаправленных форм социализации, осуществляется обществом с целью обеспечения большой надежности, гарантированности процесса включения личности в социальные связи [13]. В этом случае социализация может выполнить свои функции по нравственно-патриотическому воспитанию молодежи.

Социализация личности выступает как база, как методологическая основа, как предпосылка нравственно-патриотического воспитания молодежи, так как включает в себя присвоение общественных норм, правил поведения и отношений, социокультурных ценностей, проявление патриотической активности, формирование ответственного отношения к обществу и государству, Родине и Отечеству при реализации своих прав и обязанностей.

Само воспитание, по своей сути, многогранно, поэтому должно рассматриваться с позиции разных методологических подходов. Методологические подходы направлены на разработку методов познания, исходных положений теории и практики и регулируются принципами и закономерностями познавательной и практической деятельности, но каждый из них выражает специфический взгляд на объект исследования, в нашем случае – воспитание.

Так, общефилософский подход требует обращения к проблеме воспитания исходя из логико-исторического принципа, т. е. из исторического развития государственно-правовых отношений. Социально-философский подход рассматривает воспитание как социальную систему и отношение к ней, поэтому в основу исследования необходимо положить принцип системности. Исходя из философии культуры, проблему следует рассматривать с позиции ценностных ориентаций, присвоения культурных ценностей, т. е. социализации личности.

Исторический подход (историзм) выступает как общефилософская предпосылка изучения и организации воспитания и развития молодежи и требует изучения данного феномена, исходя из уровня развития цивилизации, характера государственного устройства и управления государственными институтами. Исторический подход позволяет развить историческую память общества; удовлетворить познавательные потребности, связанные с самоутверждением и развитием личности и социума; установить преемственность между поколениями; социализацию подрастающих поколений; приобщить молодежь к общественно-государственной деятельности с учетом исторически сложившихся традиций.

В качестве основания интегративного подхода к социально-культурной деятельности нами выбраны системный, личностно-деятельностный и социокультурный подходы. Представим каждый из них.

Для нас важным является утверждение В.В. Краевского, В.М. Полонского и др. о том, что исследованию любой системы необходимы отдельные элементы, разнообразные связи, позволяющие иметь представление о целостности объекта.

Другим важным признаком системы является ее структура.

В данном случае, чтобы понять сущность социально-культурной деятельности, обратимся к анализу основных ее категорий: социальность как результат социализации; культура как способ воспроизводства культурных ценностей и деятельность как способ бытия социальной действительности, способ существования человека, его отношение к миру.

Самостоятельное включение личности в социально-культурную деятельность окружающей среды происходит в связи с развитием интереса и ориентацией на ценности, которые составляют ядро личности. Рост активности происходит в зависимости от сформированной мотивации и потребностей в творческой самореализации. Поэтому социально-культурная деятельность присуща не только культурно-досуговым формам организации жизнедеятельности человека, но и более широкой – социально-культурной сфере, т. е. пространству, организованному для реализации жизненноважных целей, включая народное, прикладное, классическое творчество, образование, профессиональный труд, любительские объединения, СМИ, народные промыслы, ремесла и т. д.

Организация социально-культурной деятельности как отрасли научного знания обусловлена теоретико-методологическими основами, заложенными философией и педагогическими трудами, так как закономерности, принципы педагогики указывают путь и раскрывают возможность осваивать накопленный веками социально-культурный опыт, а также культурные ценности и использовать ранее основанные технологии, механизмы развития в социокультурной среде.

Интеграция процесса социализации личности обусловлена преемственностью социальных, культурологических и педагогических составляющих теории, методики и организации социально-культурной деятельности, а также применением теоретико-методологических подходов, которые оказывают эффективное воздействие на развитие данной отрасли научного знания.

Остановимся на интеграции подходов, где ведущая роль принадлежит системному подходу (В.Г. Афанасьев, В.В. Сериков, Э.Г. Юдин и др.), так как социальная среда, культура и деятельность человека существенным образом влияют на все стороны жизни современного общества, находятся во взаимозависимости и представляют собой элементы одной системы: человек – деятельность – среда – культура, культивируя новую жизненную среду, новые потребности, преобразуя личность, изменяя общество. Современная наука развивается динамично в пространстве и времени. Исследование объектов и явлений ведется системно, комплексно. Изменяется цель, парадигма образования, что отражается на целостном системном мышлении, на формировании общечеловеческой культуры.

В качестве примера можно привести высказывание академика А.Н. Субетто о том, что на уровне системного подхода выделяются стили мышления: синтетический; теоретический, применяемый при поиске решений; прагматический; аналитический (формально-логический); реалистиче-

ский (эмпирический метод). Но на практике стили мышления связаны с незнанием научной картины мира. В истории каждой науки вырабатывается свой стиль мышления [цит. по: 14].

Относительно социально-культурной деятельности как отрасли научного знания системный подход указывает на формирование мировоззренческой позиции исследователя как части научного познания, на систематизацию теорий различных областей знания, на современный темп мышления, который позволяет аналитическим методом синтезировать новые знания.

На основе познания системного подхода выделяются закономерности, происходит руководство принципами: внутренними (целостности, системности, последовательности), внешними (системной интеграции, упорядоченные воздействия среды, перспективности и др.) и общими (научности, дополнительности, оптимальности и др.).

Здесь уместно привести позиции, на которые указывал А.Я. Флиер, обращаясь к вопросу системности средств социокультурного воспроизводства. Существуют две противоречивые тенденции. Первая утверждает, что средства способствуют адаптации к требованиям современного общества, относительно накопления социокультурного опыта, а вторая – что средства позволяют воспроизводить этот опыт [15].

Из приведенного анализа системного подхода следует, что системный подход к социально-культурному развитию личности указывает на такие интегративные аспекты, как:

- активная позиция личности;
- взаимосвязь субъектов общения и установление связей между ними;
- выявление особенностей развития личности.

Однако социально-культурное развитие личности немислимо без знаний концептуальных идей о личности. Обратимся к анализу личностно-деятельностного подхода.

При построении положений о личности, ее активном участии в социально-культурной деятельности принимаем во внимание утверждение психологов и философов (А.Г. Асмолов, М.В. Демин, В.Д. Шадриков) о том, что гарантом развития личности является универсальная культурная миссия микрофакторов (семья, школа), которые творят личность, где предпочтение отдается первичной социализации и инкультурации индивида. Индивид в этом процессе ориентируется на регулируемую систему отношений, взаимодействия и способностей выстраивать модель поведения в обществе [16, с. 48].

В этой связи свойством личности остается выбор референтной группы (на кого держать равнение, у кого перенять опыт общения и деятельно-

сти). Здесь заглавную роль в выборе группы «с кем я» играет «Значимый Взрослый» (В.И. Слободчиков), который оказывает влияние на успешность процесса усвоения культурных ценностей, норм поведения.

Личность в контексте социально-культурного развития выступает как активный деятель и создатель своего значимого культуросообразного феномена. Феноменологическое представление о личности отражено в философии М. Шелера, Н. Лобковица и др., которые заметили, что умение рационально и разумно мыслить – это неполные качественные характеристики личности. Человек находится в чувственной земной жизни и проявляет собственную Волю [17, с. 55]. В более широком диапазоне понимания рассматривает личность К.Д. Ушинский, который в своем труде «Человек как предмет воспитания» писал, что для человека значимо умственное развитие, моральное совершенство, воспитание воли, эстетическое развитие и физическое здоровье.

Полагаем, что в этом случае развитие личности, благодаря своей социально-культурной направленности на удовлетворение потребностей в социокультурной адаптации с окружающей средой, следует рассматривать, по утверждению Л.А. и М.А. Беляевых, как систему [18]. Специфику такой системы будут составлять ее деятельностные структурные элементы: субъекты, объекты, цели, функции, условия и т. д., которые тесно связаны между собой. Поэтому системный подход здесь приобрел существенную роль в контексте характеристики социокультурного развития.

Современные ученые (А.Я. Флиер, М.В. Демин и др.), обобщая теории личности, приходят к выводу, что личность представляет собой автономную структуру со смешанными уровнями: ценности, жизненные ориентации, интересы, способности в самосознании и общении с другими людьми [15].

Тогда зададимся вопросом, что делает человека личностью? Анализ классических трудов Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.В. Петровского, А.Н. Леонтьева и др. показал, что, отвечая на этот вопрос, они обращались, во-первых, к внутренней активности человека. Длительный поиск ответа приводит к выводу, что, социализируясь в обществе, через общение и деятельность человек творит себя, познает себя, одновременно демонстрируя свои собственные характеристики, а социальная среда представляет ему возможность для проявления активности, наделяя его соответствующим статусом.

Взаимодействие общества и личности через предметную деятельность – исходная проблема методологического характера. «Влияние общества на личность и личности на общество есть процесс диалектический.

Как общественные отношения формируют человека, так и человек своей деятельностью изменяет общественные отношения. Но определяющее значение остается за социальной средой» [19]. Правомерно ли такое категоричное утверждение? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо иметь в виду условия, т. е. обстоятельства, в которых находится человек.

На методологическом уровне проблема деятельности рассматривается в трудах отечественных психологов, таких как Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.

По определению А.Г. Асмолова, «деятельность представляет собой динамическую саморазвертывающуюся иерархическую систему взаимодействия субъекта с миром, в процессе которого происходит порождение психического образа, воплощение его в объекте, осуществление и преобразование опосредованных психическим образом отношений субъекта в предметной действительности» [20].

Анализ психологической литературы позволяет выделить основные характеристики понятия деятельности:

- человеческая деятельность всегда целенаправленна, осознанна, подчинена решению конкретных задач;
- деятельность всегда исторически обусловлена;
- деятельность выступает как движущая сила развития общества и личности;
- деятельность носит системный характер, имеет свою структуру и функции;
- деятельность проявляется в различных видах в зависимости от потребностей конкретного человека, его индивидуальных и возрастных особенностей.

Таким образом, деятельность понимается как принцип, утверждающий, что психические образования отражают взаимодействие личности с объектами окружающего мира. Деятельность представляет собой мотивированную, целенаправленную активность, имеющую определенную уровневую организацию, включающую в себя собственно деятельность, мотив, действие, цель, операции, движения. Деятельность человека – та основа, на которой и благодаря которой происходит развитие личности и выполнение ею различных социальных ролей в обществе. Только в деятельности индивид выступает и самоутверждается как личность.

Личностно-деятельностный подход предусматривает четкую ориентацию личности в целях, объектах, результатах деятельности. Одной из приоритетных задач данного подхода является включение личности в различные виды деятельности. Идеи личностно-деятельностного подхо-

да нашли широкое распространение и в педагогических исследованиях, где личность рассматривается как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения.

Итак, основные положения личностно-деятельностного подхода в решении проблемы социокультурного развития личности представлены следующим образом:

1. Основная идея личностно-деятельностного подхода связана с деятельностью как средством становления и развития субъектности индивида, удовлетворяющей его потребности в саморазвитии и самореализации.

2. Специфическими принципами личностно-деятельностного подхода являются: принцип субъектности в выборе деятельности, принцип учета ведущих видов деятельности и законов их сменяемости, принцип учета сензитивных периодов развития, принцип сотрансформации, принцип амплификации.

Педагогический аспект социальной культуры личности проявляется в культурном уровне развития всех сфер жизнедеятельности, в нравственных отношениях, связанных прежде всего с принятием и выполнением определенных норм, выступающих в форме требований, которые выполняют функции предпосылок в развитии личности [19].

Социокультурный подход в социализации личности выступает как принцип и способ организации и управления педагогическим процессом, выполняющий интегративную функцию. Социокультурная интеграция объединяет три процесса:

- практическое и информационное взаимодействие между участниками социокультурного процесса;
- согласованность содержания образования между культурными традициями, национальными формами культуры и новыми достижениями культуры;
- утверждение единой системы общественных ценностей.

Проблема социокультурного подхода состоит во вхождении личности в социокультурное пространство в процессе социализации личности. Само социокультурное развитие личности осуществляется на основе расширения социокультурного пространства. Социокультурный подход акцентирует внимание на исторически сформированных и устойчивых социально-ценностных структурах, выявляет ценностные основания культуры. При этом приоритет отдается социокультурным ценностям, нравственным идеалам и их созидательной роли в развитии общества и личности.

Инновации процесса социализации личности на основе социокультурного подхода следует рассматривать с трех позиций:

1) с позиции личности, включающейся в объективный социокультурный опыт, в процесс присвоения достижений общества в различных сферах жизнедеятельности в зависимости от уровня развития личности;

2) с позиции профессиональной компетентности как интегративной характеристики личности, способной к совершенствованию и выполнению различных функций, определяемых целью;

3) с позиции восприятия культурной информации, приобщения к современным коммуникативным системам, адаптации к новым социальным уровням [21].

При социокультурном подходе в центре внимания находится взаимодействие личности и общества, характер этого взаимодействия рассматривается как одно из определяющих направлений социальных изменений в развитии личности и общества. Социокультурный подход позволяет соединить культуру и образование в единую систему [22].

Инновации процесса социокультурного развития личности требуют создания определенных условий, как показывает анализ педагогической литературы и собственный опыт, наиболее оптимальными являются условия, предоставленные детям в дополнительном образовании.

Дополнительное образование детей и взрослых направлено, как подчеркнуто в Федеральном законе «Об образовании в РФ», на реализацию своих функций в целях удовлетворения образовательных потребностей детей. Система дополнительного образования нацелена на возможность предоставления детям и подросткам выбора образовательных программ.

В теории и практике педагогики при определении понятия «дополнительное образование» выделяется несколько направлений (В.А. Горский, Л.Г. Логинова и др.), которые указывают на специфику этого образования:

– удовлетворение запросов родителей и детей в выборе различных видов деятельности с учетом специфики образовательных программ;

– предоставление возможностей самореализации личности в разнообразных сферах жизни, культуры, искусства, спорта, туризма, технических видах деятельности, с учетом ранней профориентации;

– участие обучающихся в различных олимпиадах, конкурсах, в научных обществах учащихся под руководством опытных специалистов, профессионалов, ученых, любителей различных клубных, досуговых подразделений для удовлетворения творческих возможностей и образовательных потребностей.

Как отмечает в своем исследовании Л.Ю. Круглова [23], дополнительное образование является собой социокультурную развивающуюся среду, которая представляет условия для обогащения, развития интеллектуальной, нравственно-эстетической, физической сферы на основе самоопределения.

Обладая научно-педагогическим кадровым потенциалом, дополнительное образование имеет ряд преимуществ. В России в настоящее время функционируют 19 тыс. учреждений дополнительного образования различной ведомственной принадлежности: образования (примерно 8 тыс.), культуры (6 тыс.), спорта (1,2 тыс.), общественных организаций (1,8 тыс.), в которых занимаются около 10 млн детей под руководством 270 тыс. педагогов дополнительного образования. Типы образовательных учреждений: центр, дворец, дом, клуб, детская студия, станция, лаборатория, детский парк, школа, музей, оздоровительный лагерь. Наиболее распространенными являются многопрофильные учреждения (центр, дворец, дом, школа). По направленности деятельности учреждения дополнительного образования делятся на технические, спортивные, экологические, туристские, художественные, социально-педагогические; наиболее востребованными являются спортивные, художественные, эколого-биологические, технические, туристско-краеведческие, культурологические, социально-педагогические.

Анализ современного состояния дополнительного образования детей позволяет выделить ряд положений в его развитии, которые способствуют социокультурному развитию личности ребенка.

Во-первых, это стандартизация и программирование (ФГОСТ, государственные и авторские программы).

Во-вторых, доступность (территориальная и др.); «сертификация» типов учреждений (дом, дворец, центр и др.); программно-методическое обеспечение; получение аттестата или другого документа по окончании (есть практика в регионах); управление (есть базовые учреждения в регионах); кадровое обеспечение (нет высшего образования); разработка организационно-управленческой базы для разных видов учреждений; развитие межведомственного взаимодействия, сотрудничества, обмен опытом по проблемам воспитания (Минкультуры, Госкомспорта, Минобороны, Минздрава, РОСТО, РАО).

В-третьих, внедрение информационных технологий, определение содержания дополнительного образования, его психолого-педагогическое сопровождение для детей одаренных, детей с ограниченными возможностями; разработка критериального аппарата по оценке качества дополни-

тельного образования; проведение мониторинга функционирования учреждения; развитие исследований деятельности педагогов и детей.

Из анализа деятельности учреждений дополнительного образования видно, насколько разнообразны функции дополнительного образования. Назовем основные: образовательная функция – направлена на реализацию образовательной среды; культурно-досуговая – организация свойств времени в разнообразной деятельности; рекреационная – создание обстановки и эмоциональной среды, комфортной для отдыха; социальная – гармонизация подростка с окружающей средой, проявление инициативы, творческого начала, самостоятельности, выполнение различных социальных ролей.

Сегодня произошли важные изменения в программно-методическом обеспечении дополнительного образования. Системным стало создание региональных и авторских программ на базе федеральных. В программах формулируются теоретические подходы, научная новизна, практическая значимость, отражены концептуальные положения практики дополнительного образования.

В последние годы нашли воплощение в практической деятельности работы В.А. Берецкого, А.К. Брунова, В.В. Горского, В.А. Андреева, А.И. Щетинской и др. Важным показателем качества работы педагогов в системе дополнительного образования стал международный конкурс «Worldskills», по итогам которого российские учащиеся заняли 4-е место. В основном это воспитанники УДО, ДОЛ, учреждений культуры и др. В 2016 г. Международный конкурс будет проводиться в Казани. Число участников и уровень профессионализма педагогов дополнительного образования растет благодаря их активной представленности во Всероссийских конкурсах (например, «Сердце отдаю детям», «Учитель года», «Самый классный классный»).

Сегодня среди инновационных направлений развития дополнительного образования в процессе социокультурного развития личности выделяем следующие:

- этнокультурное, способствующее этнокультурной самоидентификации личности, возрождению культурных традиций, развитию декоративно-прикладного искусства, музыкального и литературного фольклора;
- стремление к духовно-нравственному совершенствованию путем знакомства с основами религии различных народов, с художественной литературой, позволяющей обобщить и выделить нравственные черты характеров героев произведений; знакомство с творчеством известных поэтов, музыкантов, художников, писателей, чьи произведения являются образцом для развития эстетических качеств личности и творчества детей;

- ранняя профессионализация, направленная на знакомство с различными программами, что способствует проявлению качеств и способностей личности и более раннему определению выбора профессии;
- социально-адаптирующее – развитие компетенций, помогающих войти в общество, преодолеть проблемы, сложные ситуации, умело реагировать на меняющиеся социально-экономические условия.

Дополнительное образование расширяет свою активность в отношении большого числа детей и подростков, корректирует содержание по глубине охвата проблем и их решения через ориентирование воспитанников на культурные и нравственные ценности, развитие социальной позиции.

Современное успешное дополнительное образование детей своими корнями уходит во внешкольное образование XIX и XX вв. Нам необходимо выявить наиболее интересные традиции в развитии ребенка в условиях внешкольного образования, так как, опираясь на положительный опыт прошлого, можно выстраивать инновации в современном мире, наращивая свой опыт.

Опыт прошлого позволяет сегодня внедрять инновации в дополнительном образовании, такие как взаимодействие с социальными партнерами, разработка программ социализации детей и подростков в современном обществе, делать значимым и востребованным продукт своей творческой деятельности: проектирование с помощью игровых систем, решение сложных задач, участие в международных конкурсах.

Главной идеей современного дополнительного образования является интеграция основного и дополнительного образования, позволяющая сблизить процесс воспитания, обучения и развития, что является одной из наиболее сложных проблем современной педагогики дополнительного образования.

Отличительная черта современного дополнительного образования – стремление расширить воспитательное пространство, обогащение окружающей среды, так как в процессе творческой деятельности взрослого и ребенка происходит развитие качеств личности, формирование самостоятельности, желания быть похожим на значимую личность.

Доминантой инноваций социокультурного развития личности в условиях дополнительного образования является педагогическая поддержка ребенка в реализации его возможностей и потребностей как в решении личных, так и социально значимых проблем. Создавая обстановку свободы выражения своего творчества, педагоги дополнительного образования способствуют эффективному развитию личности, обеспечивая ситуацию

успеха, повышая статус ребенка в соответствии с его способностями и личными интересами. Названное позволяет на равных позициях выстраивать диалог в системе «педагог – ребенок».

Таким образом, внедрение инноваций обусловлено современным развитием дополнительного образования. Выделим ведущие факторы: стандартизация и программирование (ФГОСТ, государственные и авторские программы); компетентность педагогов в дополнительном образовании (психолого-педагогическая, правовая, культуросообразная, коммуникативная, нравственно-духовная и др.); интеграция общего и дополнительного образования; ориентация на культурные ценности ребенка с учетом сложившейся жизненной ситуации.

Несомненно, остается еще много нерешенных проблем, среди которых: реализация потенциальных возможностей внутрисистемных связей и связей в социокультурном пространстве дополнительного образования, разрешение противоречий в оптимизации научно-методической базы дополнительного образования, разработка и реализация комплекса организационно-управленческих условий, прогнозирующих новые идеи развития дополнительного образования и многих других.

Литература

1. Афанасьева, Т.П. Управленческая компетентность руководителей школ в регионе: оценка и совершенствование [Текст] / Т.П. Афанасьева, И.А. Елисеева. – М., 2000. – 100 с.
2. Лазарев, В.С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия [Текст] / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 11–21.
3. Слостенин, В.А. Педагогика: Инновационная деятельность [Текст] / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 221 с.
4. Хомерики, О.Г. Развитие школы как инновационный процесс [Текст] / О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов. – М., 1994. – 64 с.
5. Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия [Текст] / А.И. Пригожин. – М., 1989. – 271 с.
6. Nicholls, A. Managing Educational Innovations [Текст]. – L., 1983.
7. Посталюк, Н.Ю. Проектирование инновационных образовательных систем [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology.narod.ru/121.html>.
8. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст] / под ред. А.А. Бодалева. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.

9. Щедровицкий, Г.П. О системе педагогических исследований / [Текст] // Оптимизация процесса обучения в высшей и средней школе. – Душанбе : ДГУ, 1970. – С. 106–133.
10. Фромм, Э. Бегство от свободы. Догмат о Христе [Текст]. – М. : Олимп, 1998. – 416 с.
11. Узнадзе, Д.Н. Теория установки [Текст]. – М. ; Воронеж : МОЖЭК, 1997. – 448 с.
12. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
13. Социальная педагогика [Текст] / под ред. М.А. Галагузовой. – М. : Владос, 2000. – 416 с.
14. Щербаков, Б.Ю. Парадигмы современного образования: человек и культура [Текст]. – М. : Логос, 2001. – 143 с.
15. Флиер, А.Я. Образование [Текст] // Культурология. XX век. – СПб., 1997.
16. Демин, М.В. Проблемы теории личности [Текст]. – М., 1997. – 240 с.
17. Лобкович, Н.И. Что такое личность [Текст] // Вопросы философии. – 1998. – № 2. – С. 54–64.
18. Беляева, Л.А. Социально-культурная деятельность: структурно-функциональная модель [Текст] / Л.А. Беляева, М.А. Беляев // Вестник Челяб. гос. акад. культуры и искусств. – 2013. – № 1 (3). – С. 68–74.
19. Каган, М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) [Текст]. – М., 1974. – 327 с.
20. Асмолов, А.Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека [Текст]. – М. : Смысл, 2007. – 528 с.
21. Литвак, Р.А. Социокультурное образование и развитие личности будущего специалиста: теория и практика [Текст] : моногр. / Р.А. Литвак, М.Е. Дуранов. – М. : Владос, 2009. – 242 с.
22. Литвак, Р.А. Социокультурный подход к процессу социализации личности молодого специалиста [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 165–167.
23. Круглова, Л.Ю. Формирование творческой самостоятельности подростков в учреждениях дополнительного образования [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1997. – 207 с.

Инновационные виды педагогического сопровождения

Повышение требований к современной системе образования и ее результатам предполагает расширение инновационных форм работы, изменение способов взаимодействия, выполнение функций, не свойственных канонам традиционной педагогической деятельности. К таким новациям в последние десятилетия, прежде всего, относятся различные виды сопровождения, осуществляемого педагогом: тьюторство, модерация, супервизия и др. Эти и другие виды сопровождения являются заимствованными из других областей научного знания и практики и требуют специального исследования в отношении оценки их принципиальной применимости к использованию в сфере образования и выявления существенных характеристик, содержания, требований к использованию. При этом большинство из них к настоящему времени уже имеет самостоятельный статус и уникальное место в образовательном процессе.

Само по себе педагогическое сопровождение, проявляющееся в зависимости от специфики организуемого взаимодействия в виде тьюторства, модерации или супервизии, обладает целым рядом атрибутивных характеристик. Например, педагогическое сопровождение:

- реализуется педагогами в образовательном процессе;
- предполагает проявление активности, оказывающей влияние на другой (сопровождаемый) процесс;
- обладает управленческой природой, которая проявляется в направленной поддержке следованию по заданной траектории;
- имеет адресно-контекстный характер, активизируется и содержательно наполняется при отклонении от заданной траектории;
- требует создания особой среды, обеспечивающей принципиальную возможность реализации сопровождаемого процесса и оказания влияния на него;
- не существует без сопровождаемого процесса, существует только на его фоне;
- предусматривает непрерывный мониторинг развертывания сопровождаемого процесса в соответствии с заданной траекторией.

Учитывая указанные позиции и рассматривая педагогическое сопровождение как самостоятельный педагогический феномен, обладающий существенной спецификой, мы его трактуем следующим образом: педагогическое сопровождение – это педагогически целесообразная система мер

воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающая снижение отклонений от оптимальной траектории их развертывания [1, с. 47].

Таким образом, педагогическое сопровождение носит управленческий, непосредственно-действенный, адресный, комплексный и непрерывный характер, предполагает осуществление систематизированных педагогических влияний на основные компоненты сопровождаемого процесса и нуждается в исследовании его инновационных для современной системы образования видов: тьюторства, модерации или супервизии.

Представим наше понимание каждого из них.

Тьюторство как самостоятельное направление практической деятельности человека имеет длительную историю и широкое распространение. Его исследованием занимались не только зарубежные, но и российские ученые. Среди них О.И. Дмитриева, Т.М. Ковалева, Ю.А. Лях, М.Ю. Чередилина и др.

Словарь иностранных слов дает следующее определение: «тьютор – это куратор, опекун, воспитатель в учебном заведении; индивидуальный научный руководитель студента» [2]. По справедливому мнению основоположника современной отечественной концепции тьюторства Т.М. Ковалевой, тьюторское сопровождение следует трактовать как движение тьютора вместе с изменяющейся личностью тьюторанта, рядом с тьюторантом, разрабатывающим и реализующим свою индивидуальную образовательную программу, осуществление своевременной навигации возможных путей, при необходимости – помощь и поддержка [3, с. 237].

Данная трактовка позволяет рассматривать тьюторство в аспекте специализированной индивидуализированной помощи формирующейся личности, предусматривающей опору на успешный опыт тьютора, его мировоззренческие установки и предметно-практическое взаимодействие. Тьюторское сопровождение – это не бессодержательное следование около личности и оказание ей точечной помощи: работа тьютора – профессионального педагога – всегда имеет цель и основывается на четком понимании способов ее достижения. В таком контексте основная задача тьютора и организуемого им сопровождения сводится к введению личности (тьюторанта) в определенную среду, к которой она стремится (социальной, профессиональной, учебной, экономической, международной и др.) через предоставление ему соответствующих знаний, умений, демонстрацию стереотипов поведения, актуализацию личностных качеств, ценностных ориентаций и способностей.

Реализуется тьюторское сопровождение, как отмечается в современной научной литературе, в четырех основных направлениях: информа-

ционном (обогащение тьютора сведениями, необходимыми для его личностного продвижения), организационном (создание условий для успешной самореализации личности), диагностическом (мониторинг наблюдаемых изменений и их соответствия заданной траектории) и коммуникативном (доверительное общение с тьютором, обсуждение возникающих проблем) [там же]. Соглашаясь в целом с указанной позицией, считаем важным отметить еще одно направление деятельности современного тьютора – инновационно-исследовательское, предусматривающее непрерывное самосовершенствование, поиск инновационных способов взаимодействия и формирование у самого тьютора исследовательской направленности выполняемой деятельности.

Итак, ключевой характеристикой тьютора, профессионально оказывающего позитивное влияние на личность, является его богатый жизненный и профессиональный опыт и авторитетность, благодаря которым и возникают доверительные отношения между тьютором и тьюторантом, позволяющие первому раскрыть особенности и содержательное многообразие среды, в которую вводится личность, показать на личном примере перспективы продвижения в ней, а второму – освоить и присвоить их, положившись на реальный опыт тьютора. Все это способствует улучшению психологической комфортности, снижению риска ошибок и быструю адаптацию личности в новых условиях.

Модерация также является новым для современного образования видом педагогического сопровождения.

Традиционный контекст модерации предполагает деятельность по поддержанию порядка и контроля содержания коммуникативного поля. Он может проявляться в рамках публичных дискуссий или обсуждений, открытых для пользователей форумах в сети интернет. В этом случае роль модератора сводится к мониторингу соответствия публичных высказываний заданным правилам и редактированию всех обнаруженных несоответствий.

Комплексные исследования данного феномена осуществлялись Е.Н. Борисенко, С.А. Жезловой, Р.А. Кареловой, Ю.В. Маховой, А.В. Петровым, Т.П. Степановой, Т.И. Шукшиной и др. В научной литературе изучается модерация общения, взаимодействия, конфликтов, прогнозирования, любви, здоровья и др.

Применительно к педагогической деятельности, предоставляющей широкие возможности для осуществления модерации, данный термин мы будем трактовать как вид педагогического сопровождения, координирующего содержание и направление развертывания коммуникативного вза-

имодействия участников. При этом ее основными функциями являются регулирование, направление, сдерживание, стимулирование, экспертирование, а успешность детерминируется учетом целого ряда принципов, к которым мы относим: принципы равноправия, активного участия, открытости, контекстности и др. Именно последний из перечисленных принципов обеспечивает гибкость модерации и оперативное вмешательство в коммуникативное взаимодействие при его отклонении от темы, содержания или нарушения других установленных правил.

Понимание потенциальных возможностей модерации привели современных исследователей к активным поискам способов ее использования в образовательном процессе (Е.Н. Агапова, Ю.П. Ветров, М.И. Губанова, А.Н. Слижевская и др.). Анализ существующих работ позволил нам выделить специфические сущностные особенности модерации, обуславливающие ее самостоятельный статус и закрепление в системе педагогических феноменов. Модерация:

- основывается на жестком соблюдении правил взаимодействия;
- реализуется в групповой деятельности, где обучающиеся могут проявлять коммуникативную активность и обмениваться мнениями;
- основывается на непрерывной обратной связи и сама носит непрерывный характер;
- организуется в рамках тренингов, учебных дискуссий, обсуждений проблем с целью сформировать общее мнение, взаимообучения;
- предусматривает активную самостоятельную деятельность обучаемых, что способствует формированию у них необходимых компетенций, овладению умений работать с информацией, развитию творческого мышления.

В отличие от тьютора, деятельность которого предполагает опору на имеющийся опыт и его трансляцию при определении принимаемых решений, модератор дистанцируется от группы и не имеет права навязывать свой опыт для решения обсуждаемой проблемы: ориентация на опыт может осуществляться только при оценке сложившейся ситуации и выборе способов устранения несоответствий (конфликтов, отступления от темы, некорректных высказываний и др.).

Итак, модерация как вид педагогического сопровождения коммуникативного взаимодействия позволяет педагогу, координируя направление его развертывания, обеспечить самостоятельный коллективный поиск обучающихся в решении поставленной проблемы, создать бесконфликтную среду через соблюдение правил взаимодействия и вывести к достижению образовательных целей.

Помимо модерации и тьюторства, в последнее время распространение получила и супервизия. Этот термин традиционно используется в психиатрии и в переводе с английского означает «способность взгляда вглубь» [4, с. 212].

Основоположниками исследования проблемы супервизии считают-ся Дж. Винер, П. Дэвид, Р. Майсен, К. Рудестам, С.Г. Фоукс, З. Фрейд, А.К. Хесс, К.Юнг и др. В современной отечественной науке данная проблема изучается Г.В. Залевским, И.О. Кирилловым, С.А. Кулаковым, В.Ю. Меновщиковым, А.Б. Орловым, Е.А. Русских и др. Приложения концептуальных положений теории супервизии к проблемам современного образования приведены в работах Л.В. Ворониной, А.В. Карандеевой, Л.В. Моисеевой, А.В. Моложавенко, Т.Н. Страхиной, В.А. Фокина и др.

В понимании сущности супервизии мы будем придерживаться позиции А.К. Хесса, определяющего ее как «насыщенное межличностное взаимодействие, основная цель которого заключается в том, чтобы один человек, супервизор, встретился с другим, супервизируемым, и попытался сделать последнего более эффективным в помощи людям» [цит. по: 5, с. 38].

Проецируя данное понятие на область образования, будем трактовать супервизию как вид педагогического сопровождения, предусматривающий консультирование субъекта в оказании помощи формирующейся личности обучающегося.

Такое понимание супервизии обнаруживает ее потенциал в области профессиональной подготовки педагогических кадров, что, кстати, особо подчеркивается реализуемой в настоящее время концепцией модернизации педагогического образования в РФ. Так, для студентов педагогических университетов преподаватель в вузе или школьный наставник в период практики могут осуществлять супервизорскую функцию по формированию компетенций оказания помощи учащимся в будущем непосредственном взаимодействии. Аналогичные возможности имеются при подготовке будущих психологов, врачей, юристов, менеджеров и др. Кроме того, хорошо себя зарекомендовала и супервизия, реализуемая педагогами образовательных организаций в отношении родителей студентов, школьников, воспитанников детских садов. В результате такого супервизорского взаимодействия педагога с родителем у последнего формируется правильное представление об особенностях собственного ребенка и способах корректного с ним обращения, образуются особого рода родительские компетенции, улучшающие психологический климат в семье.

Такое специфическое содержание супервизии (оказание помощи оказывающему помощь) определяет особые формы работы: консультирование, беседа, наставничество, игра и др.

Как справедливо отмечают Е.В. Лавринович и А.Н. Молостова, главной задачей супервизора является создание «атмосферы доверия, безопасности, открытости, в которой становится возможным искреннее предъявление запроса супервизору» [6, с. 62]. Именно решение этой задачи способно обеспечить выполнение супервизором ключевых для образовательного процесса функций: обучающей, воспитательной, развивающей, консультативной, управленческой, корректирующей, и оказать необходимое влияние на субъекта в отношении формирования его способности и готовности оказывать помощь другим людям.

Специфическими чертами супервизии мы считаем следующее:

- строится на тесном взаимодействии с супервизируемым;
- предусматривает учет особенностей не только супервизируемого, но и субъектов, на которых в дальнейшем он будет оказывать влияние;
- реализуется в группе или индивидуально, очно, заочно или очно-заочно;
- носит локальный характер, содержательно определяемый решаемой для супервизируемого проблемой;
- предусматривает творческий подход и реализуется только во взаимодействии.

Итак, супервизия является наиболее ответственным и сложным видом педагогического сопровождения, поскольку связана с обеспечением корректной помощи субъектам сразу двух уровней взаимодействия.

Обобщая вышеизложенное, отметим, несколько дополнительных позиций, позволяющих отграничить друг от друга рассмотренные виды педагогического сопровождения. Прежде всего, они отличаются по актуализационно-временному признаку: тьюторство – непрерывно и актуализировано на всем этапе и по всем направлениям работы с тьюторантом; модерация – локальна, актуализируется в период открытой коммуникации; супервизия тоже носит локальный характер, но определяется она степенью решения проблемы подготовки супервизируемого к оказанию определенного рода помощи другому человеку (при этом нет ограничений рамками коммуникативного акта).

Подчеркнем еще одну немаловажную деталь в характеристике рассматриваемых нами видов сопровождения: их институциональную формализацию. Если тьютор, осуществляющий сопровождение личности при введении ее в определенную среду, имеет формально закрепленный статус

в образовательной организации и широкие полномочия в решении любых проблем тьюторанта, то модератор – субъект локального вида взаимодействия (коммуникативного), не имеющий, как правило, должностного позиционирования в образовательном процессе, а супервизор, хоть и может иметь формализованный статус, но выполняет задачи консультационного плана и только тем, кто непосредственно осуществляет воздействие на формирующуюся личность.

Таким образом, тьюторство, модерация и супервизия являются самостоятельными видами педагогического сопровождения и обладают хорошим потенциалом для реализации в образовательном процессе, который в настоящее время еще подлежит осмыслению, апробации и распространению в массовой практике.

Литература

1. Яковлева, Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность [Текст] // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – № 4. – 2012. – С. 46–49.

2. Словарь иностранных слов [Текст]. – 18-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1989. – 624 с.

3. Ковалева, Т.М. Профессия «тьютор» [Текст] / Т.М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С.Ю. Попова (Смолик) [и др.]. – М. ; Тверь : СФК-офис, 2012. – 246 с.

4. Мартинсоне, К.Э. Проблемы подготовки супервизоров в Латвии [Текст] / К.Э. Мартинсоне, И.Я. Михайлов, М. Закрижевска // Problems of education in the 21st century. – 2008. – № 6. – С. 211–216.

5. Воронина, Л.В. Супервизия как ведущий метод научного менеджмента в подготовке аспирантов [Текст] / Л.В. Воронина, Л.В. Моисеева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 36–40.

6. Лавринович, Е.В. Супервизия при подготовке ведущих психологических тренингов [Текст] / Е.В. Лавринович, А.Н. Молостова // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 4 (71). – С. 58–68.

Е.Ю. ПРЯЖНИКОВА, А.А. ОСТРИК

Уточнение понятия «дистанционное психологическое сопровождение педагогического взаимодействия» для использования в когнитивных технологиях

Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения, согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ», является основой для организации и сопровождения образовательного процесса в образовательных учреждениях и способствует созданию новой содержательной и технологической модели динамичной образовательной среды. Приоритетным направлением нового образовательного стандарта является не только реализация развивающего потенциала общего среднего образования, постоянное научное сопровождение и консультирование, но и необходимость оказания квалифицированной помощи обучаемым в образовательном процессе, включая дистанционные образовательные технологии и психологическое сопровождение всех его участников.

В рамках ФГОС нового поколения и закона «Об образовании в РФ» образовательная организация обязана обеспечить в полном объеме образовательные программы в соответствии со способностями, психофизическими особенностями, интересами и потребностями обучающихся (ст. 3, п. 8; ст. 28, п. 6 закона «Об образовании в РФ» [1]), используя системно-деятельностный подход, обеспечивающий развитие личности на основе универсальных учебных действий. По нашему мнению, такой подход к педагогическому образованию является качественно новым. Введение в образование психологической составляющей меняет его суть, делая образование единым и целенаправленным психолого-педагогическим процессом воспитания и обучения.

Системно-деятельностный подход ориентирован, прежде всего, на формирование информационно-коммуникативной культуры и ключевых компетентностей обучающихся (готовность к самообразованию, социальному взаимодействию и разрешению проблем; технологическая и коммуникативная компетентность; готовность к использованию информационных ресурсов). В связи с этим возрастает необходимость в активизации их познавательной активности и мотивированности к самостоятельной учебной работе. Системно-деятельностный подход, с одной стороны требует учета особенностей обучающихся (ст. 77 закона «Об Образовании в РФ» [там же]), а с другой, способствует их всестороннему раскрытию

интеллектуального, личностного и творческого потенциала, в том числе формированию ценностно-смысловых ориентиров и своего существования в мире в целом.

К сожалению, в настоящее время отмечается неподготовленность значительной части педагогов к ситуации выполнения своих профессиональных обязанностей в соответствии с новыми требованиями ФГОС. Низкий уровень мотивации педагогов к самообразованию, к внедрению инноваций и применению информационно-коммуникативных средств в педагогическом взаимодействии, сложившиеся стереотипы в профессиональной деятельности и мышлении педагогов, отсутствие знаний в области применения технологий развивающего обучения у большинства педагогов, отсутствие рефлексии собственной деятельности, возникающие трудности в разработке технологической карты урока и его методического обоснования в соответствии с новыми требованиями, специфические психологические состояния личности педагога являющиеся серьезными психологическими барьерами, препятствующими успешной реализации государственной политики в области образования.

Этимология слова «барьер» в буквальном смысле означает «преграда». В энциклопедическом словаре Б.А. Душкова и соавторов «психологический барьер» определяется как «психологическое состояние, проявляющееся в состоянии неадекватной пассивности, препятствующей выполнению тех или иных действий, в отсутствии гибкости межличностных социальных установок, взаимонепонимании между людьми в процессе их взаимодействия. При таком состоянии растет психологическое напряжение, эмоциональный механизм которого, усиливает отрицательные переживания и установки, ассоциированные с поставленной задачей и неприятием новых методов управления и приемов труда» [2].

Психологические барьеры классифицируются по особенностям их проявлений и подразделяются на организационно-психологические, социально-психологические, когнитивно-психологические и психомоторные. Исходя из классификации психологических барьеров, можно отметить их проникновение во все сферы жизнедеятельности, что, несомненно, будет оказывать прямое влияние на профессиональную деятельность личности, выражающуюся в снижении работоспособности, низкой продуктивности, эффективности и невозможности применения определенных методов педагогической деятельности.

Таким образом, по нашему мнению, основной причиной общеизвестного состояния уныния в педагогической среде является наличие мощного психологического барьера, обусловленного отсутствием положитель-

ного опыта внедрения информационных инноваций в психолого-педагогический процесс.

Изменение сложившейся ситуации возможно лишь при взаимодействии педагогов и психологов, участвующих в образовательном процессе. В настоящее время активно обсуждаются вопросы психологического сопровождения обучающихся в образовательной среде и методы оценки эффективности этого сопровождения. Укрупнение образовательных учреждений позволило сэкономить материальные ресурсы, однако качество психологических услуг резко ухудшилось в связи с увеличением числа обучающихся и уменьшением количества ставок психологов. Из проведенного нами обследования образовательных учреждений среднего общего образования различных регионов России следует, что в среднем на одну тысячу человек обучающихся приходится одна ставка психолога, а в некоторых регионах на 300 человек обучающихся только четверть ставки. По нашему мнению, это обеспечивает лишь формальное психологическое сопровождение участников образовательного процесса. А между тем, в законе «Об образовании в РФ» среди основных прав обучающихся (ст. 34) закреплено право на получение психологической помощи, психологической коррекции и психолого-педагогической помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации (ст. 42), а также обозначена общая ответственность образовательной организации за создание необходимых условий для охраны и укрепления здоровья обучающихся (ст. 28, п. 15) [1].

Из проведенного нами анализа различных законодательных актов и постановлений Правительства РФ [1; 3–5] следует, что сохранение психического здоровья педагогов и обучающихся, индивидуализация образовательных маршрутов и обеспечение развития универсальных учебных действий, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды должны занимать важное место в образовательном процессе и в системе управления школой.

Также хочется отметить, что отличительной особенностью нового образовательного стандарта является внедрение информационных технологий в процесс образования и воспитания, включая компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы (ст. 2, п. 26 закона «Об образовании в РФ» [1]). При этом допускается сетевая форма реализации образовательных программ, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий (ст. 13 [там же]).

Таким образом, психологическое сопровождение как необходимый элемент системы управления образовательным процессом школы требует модернизации и оптимизации через внедрение информационных и когнитивных технологий в качестве инновационного подхода во взаимодействии всех участников образовательного процесса: учителя, ученика, родителей и психолога. Комплексный эффект одновременного применения информационных и когнитивных технологий открывает небывалые возможности и средства для преобразования человека и социума, способствующие его инновационному развитию. Учитывая факт увеличения числа пользователей информационными технологиями и сетью интернет-ресурса среди подрастающего поколения, традиционное психологическое сопровождение стало непродуктивным. Актуальной задачей становится проблема поиска новых технологий в психологическом сопровождении педагогического взаимодействия, построении модели дистанционного психологического сопровождения средствами информационных и когнитивных технологий и в этой связи, разработке понятийного аппарата, теоретико-методологических оснований и методических рекомендаций, обеспечивающих научный подход в разработке инновационной формы психологического сопровождения. Новые технологии в психологическом сопровождении должны способствовать эффективному взаимодействию участников образовательного процесса в достижении главной цели ФГОС ООО – формировании личности обучающихся [5].

Следует отметить, что преимуществом системно-деятельностного подхода является его органичное сочетание с различными современными образовательными технологиями (информационно-коммуникативная технология, технология развития критического мышления, проектная технология, технология развивающего обучения, здоровьесберегающие технологии, игровые, модульные, кейс-технологии, технология интегрированного обучения, педагогика сотрудничества, групповые технологии, традиционные технологии, технологии уровневой дифференциации), в том числе и с когнитивными [5; 6].

Прежде чем представить модель дистанционного психологического сопровождения педагогического взаимодействия средствами информационных и когнитивных технологий, мы сформулируем точный смысл некоторых понятий, которые будут способствовать пониманию и эффективному научному взаимодействию педагогов и психологов в ее разработке.

Согласившись с трактовкой значения слова «сопровождение» в словарях Т.Ф. Ефремовой [7] и Д.Н. Ушакова [8] как процесса действия, того, что сопровождает какое-то явление, действие вместе с кем-нибудь

или чем-нибудь, мы возьмем его за основу и определим «дистанционное психологическое сопровождение» как комплексный процесс действия или взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого или группы сопровождаемых средствами информационных и когнитивных технологий, вместе с кем-либо, сопутствующий чему-либо или кому-либо, служащий приложением к чему-либо, обеспечивающий создание условий с целью диагностики, психологической коррекции, мониторинга, развития и успешной адаптации к условиям жизнедеятельности.

Сущность понятия «взаимодействие» в психологии раскрывается как интегрирующий фактор, способствующий образованию структур, как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов или субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь в общей деятельности, как материальный процесс сопровождающийся передачей материи, движения и информации [9]. При этом существенная характеристика понятия «педагогическое взаимодействие», согласно словарю «Основы педагогических технологий», заключается в особой форме связи между участниками образовательного процесса [10].

Сопровождение в педагогике рассматривается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого, создание благоприятных условий развития субъектов взаимодействия (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына, Н.Ф. Радионова, С.С. Столярова [11; 12; 13]).

Важно различать понятия: процесс сопровождения, метод сопровождения, служба сопровождения, методики сопровождения, модели сопровождения.

Близкими к понятию сопровождение считается обеспечение (результат процесса действия, совокупность средств и методов, направленных на обработку данных с помощью вычислительной техники [14]). Если исходить из того, что сопровождение – это обеспечение, тогда под сопровождением понимается метод (способ достижения какой-либо цели), обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

В соответствии с темой нашей работы мы рассматриваем «дистанционное психологическое сопровождение педагогического взаимодействия» как метод психологического сопровождения с использованием когнитивных и информационных технологий.

Сформулируем определение понятия «когнитивные технологии». В нашем понимании, когнитивные технологии – это способы и техники (когнитивные, информационные) развития субъекта деятельности, опира-

ющиеся на данные о процессах познания, обучения, коммуникации, обработки информации человеком, а также достижения современной науки и информационных технологий.

Терминологические аспекты понятия «когнитивные технологии» описаны в трудах В.И. Комашинского и Н. А. Соколова [15], Г. Г. Малинецкого в соавторстве [16], Б. М. Величковского [17] и др. Такие технологии трактуются либо как «технологии интерфейсов между человеком и вычислительными системами» (Б.М. Величковский), либо как когнитивные системы («cognitive system»), разрабатываемые с целью получения новых знаний, интеллектуальной обработки данных, обмена информацией, принятия решений и развития когнитивных способностей. Финансовый словарь дает определение понятию когнитивные технологии как «информационные технологии, специально ориентированные на развитие интеллектуальных способностей человека. Когнитивные технологии развивают воображение и ассоциативное мышление человека».

Для уточнения определения «когнитивные технологии» необходимо обратить внимание на суть когнитивного подхода, которая заключается в «совокупности тем, связанных с переработкой людьми информации о себе и окружающем мире» (Р.С. Аткинсон, 1968). За основу нашего определения мы взяли терминологию Г.Г. Малинецкого, который рассматривает когнитивные технологии как способы и алгоритмы достижения целей субъектов, опирающиеся на данные о процессах познания, обучения, коммуникации, обработки информации человеком и животными, а также на представление нейронауки, на теорию самоорганизации, компьютерные технологии, математическое моделирование элементов сознания, ряд других научных направлений, еще недавно относившихся к сфере фундаментальной науки [16]. В отличие от Г.Г. Малинецкого для нас существенна тесная связь когнитивных технологий с информационными технологиями, являющимися эффективным способом когнитивного развития.

Определение «когнитивные техники» в известных нам литературных источниках отсутствует. Под когнитивными техниками мы понимаем формы, способы и средства диагностики и обучения (приемы, модели, методики диагностики) с применением информационных технологий при решении различных практических задач консультирования, обучения, формирования, развития, коррекции, регуляции и мониторинга.

Синтез информационных технологий и когнитивных техник в рамках единой когнитивной технологии расширяет возможности их применения для развития личности и психологического сопровождения педагогического взаимодействия участников образовательного процесса.

Накоплен значительный опыт применения когнитивных технологий в измерении познавательных процессов, в организации и развитии перцептивных процессов (В.А. Барабанщиков), исследовании познавательных процессов (Б.М. Величковский). Исследования С.И. Масаловой, проведенные в рамках различных когнитивных моделей, описывают когнитивный аспект как инновационный потенциал в повышении квалификации педагогов [18]. В работах Е.В. Нечитайловой представлен вариант медиаурока, разработанного на основе когнитивной обработки информации в процессе использования медиатекстов интернета. Имеет место и образование нового раздела науки о геосфере: когнитивной географии (Г.Н. Каропа, П.В. Тетерев), выдающимися предшественниками которой были К. Зауэр, Дж. Райт, У. Кирк, Г. Уайт, Л. Гумилев. Более того, в литературе исследовался лингвокогнитивный аспект волшебной сказки на материале английского и русского языков (У.Л. Кшеневская, Новосибирский государственный университет). Впервые с позиций когнитивного подхода проводился анализ учебных пособий школьного курса «Основы религиозных культур и светской этики» (А.Б. Изюмский).

Когнитивные технологии применяются и в истории. Теория и методология когнитивной истории, разработанная выдающимся российским ученым О.М. Медушевской (1922–2007), стала результатом научного синтеза ряда новых и вполне традиционных направлений гуманитарного знания: информатики и когнитивных наук (наук, изучающих человеческое мышление), с одной стороны, и историографии, источниковедения, структурной лингвистики, антропологии – с другой [19]. Исследования профессора Роджера Шенка (США), руководителя организации Socratic Arts, одного из основоположников исследований в областях искусственного интеллекта и компьютерного моделирования механизмов мышления, сконцентрировались на проблемах образования, где основной своей целью он считает научить обучающихся «когнитивным умениям и навыкам». Большой практический опыт Израильского исследователя Б. Шварца, педагога и одного из авторов специальной программы оптимизации школьного обучения (Kishurim, 1998), позволил ему применять когнитивные технологии в процессе дискуссии, что способствовало развитию аргументации и диалогового мышления у обучающихся. Для реализации данной программы использовалась графическая компьютерная среда Digalo.

Отметим, что новый синтез теории информации и методологии классического источниковедения получил особое развитие в современной России. Ярким примером создания и применения когнитивных техноло-

гий в практической деятельности отечественных исследователей послужили различные инновационные модели когнитивных технологий образования [20; 21]. В частности, автор и разработчик когнитивной образовательной технологии (технологии интеллектуального развития учащихся) М.Е. Бершадский вместе с Е.Е. Гузеевым, Е.А. Бершадской и А.А. Нестеренко, создали и внедрили эффективные когнитивные технологии, такие как:

- образовательная технология ТОГИС (формирование компетентностей с максимальным использованием ресурсов интернета), автор В.В. Гузеев;
- интегральная образовательная технология (деятельностное обучение с индивидуальными траекториями освоения материала), автор В.В. Гузеев;
- проблемно ориентированная технология на базе общей теории сильного мышления (эффективные методы решения задач и разрешения проблем), автор А.А. Нестеренко;
- технология интеллект-карт (индивидуально и лично ориентированное обучение, основанное на визуализации процессов мышления учащихся), авторы Е.А. Бершадская, М.Е. Бершадский [22].

Постоянно действующий мониторинг применения когнитивной образовательной технологии показал ее высокую эффективность и практическую значимость. По нашему мнению, это достаточно успешная образовательная технология, которая может быть взята за основу при разработке моделей когнитивных технологий, способствующих организации дистанционного психологического сопровождения педагогического взаимодействия.

В нашей работе мы представили краткий обзор применения когнитивных технологий в образовательной среде. Однако, к сожалению, практика применения когнитивных технологий в психологическом сопровождении педагогического взаимодействия отсутствует. А в то же время Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) предусматривает вариативность направлений и форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса в условиях современной информационно-образовательной среды (п. 25; п. 26 ФГОС ООО [23]).

Таким образом, не претендуя на всестороннее разрешение проблемы практического применения информационных и когнитивных технологий и техник как эффективного инструментария в дистанционном психологическом сопровождении педагогического взаимодействия, обозначим ряд актуальных задач, требующих решения.

1. Определить теоретико-методологические основания и разработать методические рекомендации, обеспечивающие научный подход инновационной формы дистанционного психологического сопровождения.

2. Разработать комплекс когнитивных техник, способствующих дистанционному психологическому сопровождению в процессе педагогического взаимодействия.

3. Создать информационно-аналитический портал дистанционного психологического сопровождения педагогического взаимодействия средствами когнитивных технологий и техник, объединяя при этом не только участников образовательного процесса, но и образовательные учреждения различных уровней, работодателей, представителей научного сообщества в единую информационную структуру, способствующую реализации требований ФГОС ООО и закона «Об образовании в РФ».

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : фед. закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. – Режим доступа: mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/federalnyj-zakon-rossijskoj-federatsii-ot-29-dekabrya-2012-g-n-273-fz.html.

2. Душков, Б.А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности [Текст] : сл. / Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов. – 3-е изд. – М. : Академ. проект, Деловая книга, 2005. – 848 с.

3. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс] : постановление Правительства РФ от 15.04.2014 г. № 295. – Режим доступа: base.garant.ru/70643472.

4. О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы [Электронный ресурс] : указ Президента РФ от 01.06.2012 г. № 761. – Режим доступа: base.garant.ru/70183566/#ixzz3pEVIP86u.

5. Психологическое сопровождение введения и реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) [Текст] : учеб. пособие. – Краснодар : Просвещение-Юг, 2013. – 134 с.

6. Слюсарев, Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности [Текст] : автореф. ... канд. психол. наук. – СПб., 1992.

7. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Текст]. – М. : Русский язык, 2000.

8. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка [Текст]. – М. : Альта-Принт, 2009. – 1248 с.
9. Тряпицына, А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников [Текст] : учеб. пособие. – Л., 2001.
10. Белкин, А.С. Основы педагогических технологий [Текст] : краткий толковый словарь. – Екатеринбург, 1995.
11. Казакова, Е.И. Сопровождение развития новая образовательная технология [Текст] // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка: материалы российско-фламандской конф. – СПб., 2001. – С. 9–15.
12. Радионова, Н.Ф. Исследование проблем высшего педагогического образования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования [Текст] / Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки: колл. моногр. – СПб. : изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – Вып. VII. – С. 7–17.
13. Столярова, С.С. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях введения ФГОС [Текст] : учеб.-методическое пособие для общеобразовательных школ. – М., [б. г.]. – 153 с.
14. Петровский, А.В. Краткий психологический словарь [Текст] / А.В. Петровский, Л.А. Карпенко, М.Г. Ярошевский. – Ростов н/Д, 1998.
15. Комашинский, В.И. Когнитивные системы и телекоммуникационные сети [Текст] / В.И. Комашинский, Н.А. Соколов // Вестник связи. – 2011. – № 10.
16. Малинецкий, Г.Г. Когнитивный вызов и информационные технологии [Текст] / Г.Г. Малинецкий, С.К. Маненков, Н.А. Митин, В.В. Шишов. – Препринт ИПМ. – № 46. – 2010.
17. Величковский, Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания [Текст] : в 2 т. – Т. 1. – М. : Смысл ; Академия, 2006. – 448 с.
18. Масалова, С.И. Методологические основы персонификации повышения квалификации педагогов: когнитивный аспект [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://confcognresearch.ru/index.php/annotatsii>.
19. Когнитивная история: концепция – методы – исследовательские практики: Чтения памяти профессора Ольги Михайловны Медушевской [Текст] : [ст. и материалы] / отв. ред. М.Ф. Румянцева, Р.Б. Казаков. – М. : РГГУ, 2011. – 506 с.

20. Бершадский, М.Е. Возможные направления интеграции образовательных и информационно-коммуникационных технологий [Текст] // Педагогические технологии. – 2006. – № 1. – С. 29–50.

21. Бордовская, Н.В. Современные образовательные технологии [Текст] : учебное пособие / кол. авт. ; под ред. Н.В. Бордовской. – М. : КНОРУС, 2010. – 432 с.

22. Бершадский, М.Е. Введение в когнитивную технологию обучения [Текст] // Школьные технологии. – 2011. – № 4. – С. 34–40.

23. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/543>.

Л.А. ХАРИСОВА

**Инновационная активность образовательных организаций
как педагогическая категория**

В условиях развития педагогической инноватики как самостоятельного научного направления в педагогике серьезное внимание следует уделять проблеме разработки терминологической базы исследований, ибо сегодня в научном педагогическом сообществе наблюдается широкий разброс в толковании многих понятий, связанных с инноватикой, порой диаметрально противоположных, что влечет за собой снижение инновационной активности школ и тормозит создание российской инновационной образовательной системы.

Педагогическая инноватика как наука сформировалась недавно, однако российское образование всегда сопровождалось развитием педагогической мысли. Можно перечислить множество ученых, которые внесли огромный вклад в развитие российского образования. Это и М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко и многие другие ученые. Рассматривая изменения в образовании в различные исторические периоды, можно обнаружить, что эти изменения происходили не случайно, а были обусловлены изменениями требований к нему, изменениями в социальной структуре общества и запросами общества к образованию. Поэтому создание, распространение и внедрение новых педагогических разработок в образовательную систему школ всегда сопровождалось качественными изменениями в целях, содержании, образовательных технологиях, условиях, уровне профессиональной компетентности учителей. В системе образования страны создавались сообщества учителей – новаторов, инновационные образовательные площадки, авторские школы и т. д.

Исследователи отмечают, что обращение к проблемам инноватики и выделение их в число важнейших направлений современной научной мысли явились результатом осознания возрастающей динамики инновационных процессов в обществе. Развитие научных интересов в этом направлении обнаружило сложность и многоаспектность данного феномена, что повлекло за собой появление разнообразных подходов к его анализу. Это определило необходимость осознания того, что инновационные процессы требуют системного, целостного изучения с учетом факторов, касающихся как собственно нововведений, так и их социокультурной сре-

ды. Серьезные изменения в экономике, в производственных технологиях требовали и модернизации образования.

Как отмечает академик РАО В.С. Лазарев, инноватика складывалась как междисциплинарная область исследований на стыке философии, психологии, социологии, теории управления, экономики и культурологи [1]. Позиция автора статьи не противоречит положениям данной научной школы.

Как и всякая научная дисциплина, педагогическая инноватика имеет свой объект, специфический предмет исследования и понятийный аппарат. Основными понятиями в педагогической инноватике являются: новшество, нововведение, инновация, инновационный процесс, инновационная деятельность, инновационная активность и другие. Можно выделить следующие задачи, решаемые при исследовании отдельных элементов педагогической инноватики, это: построение теоретических оснований, концепций, моделей и описаний инновационной деятельности; создание, разработка средств повышения эффективности инновационной деятельности и создание методик, технологий анализа качества инновационной деятельности. Общую задачу педагогической инноватики можно определить как изучение зависимости эффективности процессов создания, распространения и освоения новшеств от строения инновационной деятельности, способов ее осуществления, свойств ее компонентов, внешних условий ее осуществления и создание средств повышения эффективности этой деятельности.

Инноватику, как ключевое понятие, следует интерпретировать как целенаправленную деятельность, направленную на создание, распространение и освоение новшеств. Инновационная деятельность осуществляется посредством введения в образовательную систему образовательной организации ранее не использовавшихся в них педагогических или управленческих разработок. Средствами инновационной деятельности служат также знания, которыми владеют ее участники, используемые ими методы, технические средства. Общая цель инновационной деятельности состоит в изменении свойств образовательной системы, вследствие чего она становится способной достигать более высоких результатов образования.

В исследованиях в области педагогической инноватики отмечается, что основным фактором, препятствующим распространению и освоению новшеств, является отсутствие у большинства учителей четко осознанных потребностей в освоении тех или иных инновационных разработок, низкий уровень информационной культуры о существовании новшеств и умений их внедрять в собственную педагогическую деятельность.

Эффективность инновационной деятельности во многом зависит от активности участия в ней педагогов. Результаты исследований ученых (В.С. Лазарев, Т.П. Афанасьева, Л.А. Харисова, О.Г. Хомерики) показывают, что многие задачи инновационной деятельности в школах решаются учителями эпизодически. Относительно высокую инновационную активность они проявляют лишь при совершенствовании собственной педагогической деятельности, игнорируют решение инновационных задач по совершенствованию деятельности всей образовательной системы школы.

Низкая инновационная активность педагогов имеет разные причины. Это и низкая мотивация учителей (Т.Н. Разуваева), неготовность руководителей к управлению инновационным процессом в школе (Т.П. Афанасьева, И.А. Елисеева), неготовность учителей к инновационной деятельности (Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, Л.Т. Чернова и др.), отсутствие организационных условий (Б.П. Мартиросян) и другие.

Так что же такое активность и инновационная активность?

Понятие «активность» пришло в русский язык из английского, где оно означает деятельность. И под активностью следует понимать любое действие, движение, поступок и поведение человека. Однако существуют некоторые нюансы.

В философии понятие «активность» рассматривается как универсальное, всеобщее свойство материи, выступающее в одних случаях мерой направленного действия; в других – состоянием объекта, обуславливающим обратное воздействие на действие, а в третьих – способностью материальных объектов вступать во взаимодействие с объектами. В социологии чаще всего используется понятие социальной активности. Социальная активность рассматривается как явление, как состояние и как отношение. В психологии активность трактуется как состояние – как качество, которое базируется на потребностях и интересах личности и существует как внутренняя готовность к действию. А также как отношения – как более или менее энергичная самодеятельность, направленная на преобразование различных областей деятельности и самих субъектов.

Для нас очень важно рассмотреть данное понятие в контексте деятельностного подхода. Психологическая теория деятельности рассматривает макроструктуру деятельности в виде сложного иерархического строения. В ее состав включают несколько уровней, в числе которых называют: особые виды деятельности, действия, операции, психофизиологические функции. Особенные виды деятельности в этом случае выступают как совокупность действий, вызываемых одним мотивом.

Большое значение в науке придается принципу активности, предложенному Н.А. Бернштейном [2]. Вводя в психологию этот принцип, ученый представлял его суть в провозглашении определяющей роли внутренней программы в актах жизнедеятельности организма. В действиях человека существуют безусловные рефлексы, когда движение непосредственно вызывается внешним стимулом, но это как бы вырожденный случай активности. Во всех же других случаях внешний стимул только запускает программу принятия решения, а собственно движение в той или иной степени связано с внутренней программой человека. А. Леонтьев предложил формулу активности: субъект воздействует через внешнее и этим сам себя изменяет. Д. Узнадзе указывал на наличие зависимости характера активности субъекта от имеющейся у него установки, т. е. готовности человека воспринимать мир определенным образом, действовать в том или ином направлении. Активность при этом выступает как направляемая установкой и существующая благодаря установке, как устойчивая к возмущающим воздействиям среды. Активность, по мнению Н.С. Лейтеса, выступает «как фактор, характеризующий психические процессы и свойства личности». При этом «под психической активностью – в самом общем виде – можно понимать меру взаимодействия субъекта с окружающей действительностью... как в форме внутренних процессов, так и... внешних проявлений» [3].

В. Кругликов выделяет ряд признаков активности личности. К ним относятся представления об активности как:

- форме деятельности, свидетельствующем о сущностном единстве понятий активности и деятельности;
- деятельности, к которой у человека возникло собственное внутреннее отношение, в которой отразился индивидуальный опыт человека;
- лично значимой деятельности: форме самовыражения, самутверждения человека, с одной стороны, и о человеке, как о продукте активного и инициативного взаимодействия с окружающей социальной средой – с другой;
- деятельности, направленной на преобразование окружающего мира;
- качестве личности, личностном образовании, проявляющимся во внутренней готовности к целенаправленному взаимодействию со средой, к самостоятельности, базирующейся на потребностях и интересах личности, характеризуемой стремлением и желанием действовать, целеустремленностью и настойчивостью, энергичностью и инициативой. Представление об активности как форме деятельности, позволяет утверждать, что активности должны быть присущи основные составляющие деятельности [4].

В.С. Лазарев инновационную активность рассматривает в контексте деятельностного подхода, как деятельность, направленную на создание, распространение и внедрение новшеств [1].

Сущность инновационной активности как экономической категории рассматривалась такими учеными, как В.П. Баранчев, С.Ю. Глазьев, Ю.А. Дорошенко, А.А. Трифилова, Л.И. Федулова, Ю.В. Яковец и др.

По мнению А.А. Трифиловой, под инновационной активностью понимается интенсивность осуществления экономическими субъектами деятельности по разработке и вовлечению новых технологий или усовершенствованных продуктов в хозяйственный оборот [5]. И.В. Баранова и М.В. Черепанова определяют инновационную активность как комплексную характеристику интенсивности его инновационной деятельности, основанную на способности к мобилизации инновационного потенциала [6]. В.П. Баранчев дает такое определение инновационной активности фирмы – это комплексная характеристика ее инновационной деятельности, включающая восприимчивость к новациям, основанную на компетенции в вопросах прогресса в данном виде деятельности, степень интенсивности осуществляемых действий по трансформации новации и их своевременность, способность мобилизовать потенциал необходимого количества и качества, в том числе его скрытые стороны, способность обеспечить обоснованность применяемых методов, рациональность технологии инновационного процесса по составу и последовательности операций [7].

Таким образом, инновационная активность предприятий – это комплексная характеристика их инновационной деятельности, включающая восприимчивость к новациям, степень интенсивности осуществляемых действий, способность мобилизовать потенциал необходимого качества и количества, способность обеспечить обоснованность применяемых методов. Инновационная активность – это готовность к обновлению основных элементов инновационной системы. Активность деятельности организации – это такая ее характеристика, которая должна показать связь между намеченным содержанием деятельности и ее результатами.

В странах ЕС разработана система индикаторов инновационной активности EIS. Система включала такие индикаторы: человеческие ресурсы для инноваций; создание новых знаний; передача и применение знаний; финансирование инноваций и их распространение.

Рассмотрим понятие «инновационная активность» с позиции педагогического осмысления.

Прежде чем говорить об инновационной активности рассмотрим, что же такое инновационная деятельность школы. Так, Т. Разуваева отмечает,

что это целенаправленное преобразование ее коллективом педагогической системы с целью улучшения ее способности достигать качественно более высоких результатов образования. Для развития школы необходимо наличие в ней инновационной системы. Способность этой системы выполнять свои функции будет тем большей, чем активнее в реализации этих функций будет участвовать педагогический коллектив школы. Исходной характеристикой педагогического коллектива как субъекта инновационной деятельности является его активность как способность сознательно, целенаправленно преобразовывать педагогическую действительность [8].

Главный компонент любой инновационной системы – люди, обладающие определенными качествами (например, инновационная активность), необходимыми для эффективного создания, распространения и освоения новшеств. Высокие достижения педагога в учебной деятельности являются фактором, существенно развивающим личность. Занимаясь инновационной деятельностью, развивая инновационную активность, создавая что-то значительное, новое, достойное внимания, педагог и сам растет, поскольку «в творческих, доблестных делах человека – важнейший источник его роста». Работая лишь в режиме репродукции, воспроизведения уже освоенных когда-то способов деятельности, высококлассным профессионалом стать невозможно. Всякий, кто стремится достичь высот мастерства, должен сознавать, что путь туда лежит через критическое отношение к себе, тому, что достигнуто, и поиски путей и средств развития своей практики.

Т.Н. Разуваева выделила следующие факторы инновационной активности:

- факторы, которые определяют восприимчивость организации к новшествам: мотивированность педагогов на изменения; структурные характеристики организации; характеристика окружения школы;
- факторы, определяющие интенсивность и эффективность внедрения новшеств: гибкость организационной структуры, проявляющаяся в способности организации создавать временные структурные единицы, ориентированные на достижение четко поставленных конечных целей, и обеспечивать горизонтальную, а не вертикальную координацию совместных действий; общая культура организации; стиль руководства; информированность членов организации о проблеме, демонстрация недостатков в ее деятельности; информированность членов организации о достоинствах новшества [там же].

Так, в исследованиях О.В. Данильченко и Г.Р. Кусяпкуловой отмечается, что инновационная активность во многом определяется уровнем

мотивации педагогов и теми организационными условиями, которые созданы в общеобразовательной организации. Ученые отмечают, что более высокая инновационная активность наблюдается у учителей, обладающих внутренней мотивацией, т. е. у тех, кто испытывает интерес к освоению новшеств, стремится реализовать себя в инновационной деятельности; у кого обнаруживается соответствие вводимых новшеств собственным профессиональным взглядам. Осознание необходимости изменений в образовательной системе школы и готовности принять ответственность за решение задач управления изменениями на всех уровнях, оценивание существующих в школе условий как благоприятных для инновационной деятельности является достаточным условием для высокой активности участия учителей в инновационной деятельности. Указанными авторами была разработана методика оценки инновационной активности, где главный показатель – это частота участия педагогов в инновационной деятельности [9].

Л.А. Волчок [10] выявлены внутренние побудительные силы мотивации педагога к инновационной деятельности, которыми являются:

- потребности педагогов в самореализации, признании и самоутверждении, принадлежности и причастности, достижениях, влиянии, поощрении, справедливости оценки деятельности, удовлетворенности результатом;
- познавательный интерес;
- положительные эмоции, обусловленные результатами педагогической деятельности.

Также выявлены внешние побудительные силы или стимулы формирования мотивации педагога к инновационной деятельности:

- создание условий трудовой ситуации, обеспечивающих педагогу полноценную профессиональную самореализацию в сфере его компетенции;
- постоянно высокий уровень информированности педагога о результатах собственной и коллективной профессиональной деятельности;
- вовлечение педагога в рефлексивную педагогическую деятельность;
- информированность о научных достижениях в сфере профессиональной деятельности педагога;
- развитие профессиональной квалификации и компетентности педагога;
- вовлечение педагога в познавательную и творческую деятельность.

В исследовании роли мотивационной среды И.А. Елисейевой отмечается, что на формирование мотивационной готовности учителей участвовать в инновационной деятельности оказывает влияние их ориентированность

на изменения образовательной системы. В педагогических коллективах, в которых большинство учителей считает, что практически все компоненты педагогической системы находятся на высоком уровне, мотивационная готовность к участию в развитии организации не может быть высокой. В случае, когда педагоги считают необходимым внести большие изменения в образовательную систему школы, они с большей охотой включаются в инновационную деятельность. Поэтому в процессе анализа требуется соотносить оценку ориентированности учителей на изменения с оценкой мотивационной готовности.

В исследовании Т.М. Шукаевой отмечается, что инновационная активность образовательных организаций зависит от уровня восприимчивости педагогов к новшествам. Это выражается в том, как педагоги информированы о существующих во вне новшествах; как они участвуют в выявлении проблем и поиске путей их решения; как педагоги внедряют новшества в образовательную систему школу и свою педагогическую деятельность [11].

Л.Т. Чернова, анализируя инновационную деятельность педагогов, выделяет такие ее специфические характеристики, как:

- творческая способность генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а также проектировать и моделировать их в практических формах деятельности;
- культурная развитость и образованность, предполагающие интеллектуальную и эмоциональную развитость и высокий уровень культурной грамотности педагога;
- открытость субъекта новому, которая базируется на толерантности педагога, гибкости и панорамности мышления [12].

Проанализировав достаточное количество научных исследований по проблеме инновационной активности, мы даем следующее определение данной дефиниции: инновационная активность образовательных организаций – это их способность: к выявлению существующих в образовательной системе проблем и определению их причин; к поиску и оценке существующих во вне новшеств, внедрение которых решит проблемы; к принятию решения о внедрении новых педагогических разработок; к организации внедрения новшеств (разработка модели и плана внедрения, экспериментальная работа, система обучения педагогов, способы контроля и т. д.).

Таким образом, наибольшую инновационную активность будут проявлять педагоги: критично оценивающие состояние существующей в школе образовательной системы, т. е. имеющие чувствительность к проблемам; готовые принимать на себя ответственность за решение задач развития

школы и позитивно оценивающие благоприятность существующих условий (чувствительность к возможностям) и обладающие внедренческим потенциалом.

Следует выделить характеристики инновационной активности педагогов, которые проявляются в следующих готовностях: мотивационная, когнитивная, операциональная и организационная.

Мотивационная готовность понимается как наличие у образовательной организации актуальной потребности в максимальном использовании возможностей инновационного развития своего учреждения в совокупности с уверенностью, что вовне такие возможности могут существовать в виде полезных новшеств.

Когнитивная готовность – это информированность педагогов и всей школы о существующих вовне потенциально полезных для своего инновационного развития новшествах (педагогических и иных разработках, предназначенных для использования в образовательной деятельности).

Операциональная готовность понимается как владение педагогами методами и средствами поиска новшеств вовне, их идентификации и классификации по соответствующим признакам, оценка их по соответствующим критериям, разработка и принятие решений о внедрении их или отказе от их внедрения.

Организационная готовность – это наличие и деятельность в образовательной организации организационной структуры, призванной осуществлять все перечисленные выше задачи инновационного развития школы.

Педагог с высокой инновационной активностью характеризуется следующими качествами:

- обладает высокой мотивированностью на развитие образовательной системы школы;
- активно участвует в научных семинарах, конференциях, изучает опыт других учителей, сотрудничает с учеными, занимается поиском новых педагогических технологий;
- предлагает руководству школы пути повышения качества образования;
- владеет комплексом понятий педагогической инноватики;
- понимает место и роль инновационной деятельности в образовательном учреждении, ее связь с учебно-воспитательной деятельностью;
- знает основные подходы к развитию педагогических систем школы;
- умеет изучать опыт учителей-новаторов;
- умеет критически анализировать педагогические системы, учебные программы, технологии и дидактические средства обучения;

- умеет разрабатывать и обосновывать инновационные предложения по совершенствованию образовательного процесса;
- умеет разрабатывать проекты внедрения новшеств;
- умеет анализировать и оценивать систему инновационной деятельности школы.

Литература

1. Лазарев, В.С. Педагогическая инноватика [Текст]. – М. : Просвещение, 2006. – 295 с.
2. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность [Текст] / под ред. О.Г. Газенко. – М. : Наука, 1990. – 494 с.
3. Психология одаренности детей и подростков [Текст] / под ред. Н.С. Лейтеса. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
4. Кругликов, В.Н. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика [Текст]. – СПб. : ВИТУ, 1998.
5. Трифилова, А.А. Оценка эффективности инновационного развития предприятия [Текст]. – М. : Финансы и статистика, 2005. – 304 с.
6. Баранова И.В. Методические подходы к оценке инновационной активности и инновационного потенциала вуза [Электронный ресурс] / И.В. Баранова, М.В. Черепанова. – Режим доступа: novinkor.com/biblioteka/innoworld/71-innoactive.html.
7. Баранчеев, В.П. Управление инновациями [Текст] : учеб. / В. П. Баранчеев, Н.П. Масленникова, В.М. Мишин. – М. : Юрайт, 2011.
8. Разуваева, Т.Н. Психология коллектива как субъекта инновационной деятельности [Текст]. – Сургут : СурГПУ, 2009.
9. Кусяпкулова, Г.Р. К проблеме повышения активности участия учителей в инновационной деятельности [Текст] / Г.Р. Кусяпкулова [и др.] : сб. науч. материалов окружной науч.-практической конф. «VI Знаменские чтения» : в 2 ч. / под ред. В.Н. Малиновской. – Сургут : СурГПУ, 2007. – Ч. 1. – С. 180–184.
10. Волчок, Л.А. Управление процессом формирования мотивации педагогического коллектива к инновационной деятельности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 244 с.
11. Шукаева, Т.М. Восприимчивость к новшествам как условие развития образовательных учреждений [Текст] : [сред. шк.] // Педагогические науки : журнал. – 2008. – № 5(32). – С. 50–53.
12. Чернова, Л.Т. Формирование профессионально-личностной готовности учителя к инновационной деятельности в системе повышения квалификации [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1997. – 159 с.

Т.М. ШУКАЕВА

**Проблема восприимчивости общеобразовательных учреждений
к новшествам и факторы ее определяющие**

Концепцией модернизации российского образования предусматривается обеспечение поддержки образовательных учреждений, ведущих инновационную деятельность, как опорных площадок процесса модернизации, так как повышение качества их инновационной деятельности становится такой же объективной необходимостью, как и повышение качества образовательной деятельности. При этом успех инновационного процесса обуславливается правильно выбранной стратегией, умелым сотрудничеством с партнерами и педагогами, а также восприимчивостью учреждений к новым педагогическим разработкам.

Однако большая доля педагогических новшеств, способных повысить качество учебной и воспитательной деятельности, все же остается неизвестной широкому кругу общеобразовательных учреждений, о части они имеют достаточно неполную, а иногда и искаженную информацию, не умея выбирать, а затем и внедрять наиболее полезные для собственного развития новшества, демонстрируя низкую восприимчивость к ним.

Восприимчивость общеобразовательных учреждений к новшествам является важнейшей характеристикой их способности к развитию. Любые изменения в образовательной системе школы происходят за счет освоения и внедрения новых образовательных идей, моделей или технологий. У всех новшеств имеется общее свойство – они являются средством повышения качества образовательных, педагогических систем. Если они теряют это свойство, то они перестают быть новшествами.

Восприимчивость организации к новшествам измеряется временем внедрения конкретного нововведения или общим их числом, принятым к освоению в данной организации к определенному моменту времени. Чем раньше достигнуто решение о внедрении или чем больше освоено нововведений к данному моменту времени, тем выше восприимчивость организации. Восприимчивость школы к новшествам понимается также как интегральная характеристика способности школы воспринимать новое, с одной стороны, и сдерживать его отторжение – с другой. Эта способность отражает личностные особенности членов общешкольного коллектива, определяющие их инновационное поведение (активность, ценностные ориентации, установки, креативность и т. д.). Чем выше восприимчивость школы к новому, тем выше ее способность адаптироваться

к постоянным изменениям на рынке образовательных услуг и технологий. В современный период именно эта способность в значительной степени определяет возможность выживания многих образовательных учреждений.

Восприимчивость к новому зависит от характеристик источников нововведений, особенностей каналов связей с ними, характера воспринимаемых новшеств и нововведений, личностно-психологических особенностей воспринимающих новое, специфики процессов восприятия. Она изменяется на разных стадиях инновационного цикла и имеет разную величину в разных зонах обновления школы. Оценить восприимчивость школы к новому – значит проанализировать, в какой мере ее коллектив способен понять суть предлагаемых ему (в печати, на курсах повышения квалификации, органами управления образованием, коллегами по работе и т. д.) новаций и аргументировать вывод о целесообразности или нецелесообразности освоения этих новаций в данной школе в конкретный промежуток времени. Как показывает анализ опыта инновационной деятельности школ, возникает множество проблем восприятия ими новшеств.

При определении потребностей общеобразовательных учреждений в новшествах трудности возникают:

- при осознании перспектив развития образовательных учреждений;
- при выявлении причинно-следственной связи между результатами и целями образовательных учреждений;
- при выделении «проблемных элементов» педагогической системы, изменение которых необходимо обеспечить (цели, содержание, средства, методы, формы организации, условия соответствующих образовательных процессов);
- при определении масштаба необходимых изменений (числа изменяемых частей педагогической системы, а также степени требуемой вовлеченности в осуществление изменений членов педагогического коллектива);
- при установлении глубины необходимых преобразований, а также требуемых для этого затрат (временных, трудовых, материальных).

При анализе рассогласования между достигаемыми результатами образовательной деятельности и ее целями источником проблем служит процесс выделения элементов педагогической системы, требующих изменения, так как осуществляется он фрагментарно, а движение не всегда происходит от следствия к вызвавшей его причине. Кроме того, анализ часто является поверхностным, неполным. Анализируются только отдельные части и компоненты образовательной системы, что существенно затрудняет определение масштаба необходимых изменений. Анализ в большинстве случаев завершается прежде, чем устанавливаются дей-

ствительные причины выявленных на его начальном этапе недостатков в результатах образовательной деятельности, что не позволяет установить глубину необходимых преобразований в образовательной системе, а также требуемых для этого затрат (временных, трудовых, материальных). Все это происходит из-за того, что большинство учителей не владеют эффективными средствами проблемно-ориентированного анализа образовательной системы, а большинство руководителей – средствами включения учителей в эту деятельность, а также средствами ее эффективной организации.

Большая доля проблем связана с поиском необходимых для развития школ новшеств. Недостатки этого процесса связаны, в первую очередь, с низкой информированностью руководителей и педагогических коллективов общеобразовательных учреждений, обо всем спектре существующих вовне педагогических разработок. Значительно осложняет процесс формирования адекватного представления об имеющихся педагогических разработках отсутствие в системе школьного образования качественной научно-методической базы, позволяющей практикам легко ориентироваться в пространстве новшеств, облегчающей поиск разработок нового поколения, наиболее целостно и полно выражающих идеи развития школьников. Кроме того, потенциальным потребителям новшеств для построения целостной картины необходимо обращаться к большому количеству разнообразных источников информации, часто дублирующих друг друга, дающих неполную, неконкретную информацию, а иногда и искажающих ее. Одолеть такую работу, требующую значительного времени, способны лишь самые мотивированные на высокие результаты педагоги. Однако, как правило, стимулирование педагогов на поиск новшеств практически отсутствует.

Проблемы существуют и в организации сбора информации о новшествах (распределении функций по поиску между учителями; определении порядка обмена информацией о наиболее интересных и качественных разработках) и в создании необходимых для эффективного поиска условий.

В результате при изучении любого нововведения у общеобразовательных учреждений часто остается без ответа множество вопросов, связанных:

- с необходимостью его совмещения с существующими учебными планами и программами;
- с повышением требований к переподготовке и повышению квалификации педагогов и воспитателей, расширением сферы их неформальной коммуникации;
- с поиском новых учебных и методических материалов;

– с согласованием будущих образовательных результатов с требованиями и ожиданиями родителей и т. д.

Существенный вклад в проблематику восприятия новшеств вносит отсутствие у общеобразовательных учреждений адекватных критериев их оценки при выборе. Как правило, новшества не изучаются с точки зрения их потенциальной результативности и надежности, а также результативности в других образовательных учреждениях. Не всегда оценивается полнота информации об их содержательной и технологической сторон. Не изучаются рекомендации экспертов о новшествах, не анализируются факторы риска при их введении. Кроме того, решения о внедрении чаще принимаются или руководителем единолично, или узкой группой, что ведет в дальнейшем не только к снижению участия учителей в реализации, но и к скрытому, а иногда и открытому сопротивлению изменениям. Значительная часть инициаторов и участников инновационных изменений в сфере образования начинали действовать исходя из желания «сделать так, как это (нововведение) было сделано там-то...». Справедливости ради необходимо отметить, что некая часть принимаемых решений мотивировались «просто желанием попробовать что-то новое», что само по себе достаточно удалено от понимания инновационного преобразования как сознательного и целенаправленного действия.

Таким образом, в результате анализа проблем восприимчивости общеобразовательных учреждений к новшествам сделан вывод о наличии у общеобразовательных учреждений определенного потенциала, связанного с их восприимчивостью к новшествам, который может быть задействован при выделении факторов, определяющих ее уровень. В общей и педагогической инноватике выделены факторы, влияющие на восприимчивость образовательных учреждений к новшествам и определяющие ее уровень, а также рассмотрены их различные классификации (Н.А. Кулемин, Б.П. Мартиросян, А.Э. Петросян, Р. Росфелл, Дж. Роузгер и др.).

Однако прежде чем обсуждать факторы восприимчивости общеобразовательных учреждений к новшествам следует уточнить понимания самого термина «фактор». В словаре «Словарь-справочник по педагогике» фактор (лат. *faktor* производящий) – любое педагогическое явление, ставшее движущей силой другого явления [1]. В словаре «Исследовательская деятельность» (автор-составитель Е.А. Шашенкова) фактором называют причину, движущую силу какого-либо процесса, явления, определяющую его характер или отдельные его черты [2].

Следовательно, под факторами следует понимать переменные, влияющие на количественные и качественные изменения, происходящие в об-

разовательных учреждениях. Под факторами восприимчивости образовательных учреждений к новшествам мы понимаем, определенные педагогические явления, свойства, условия, ресурсы, влияющие на способность выявлять потенциально полезные новшества и делать их выбор, которые соответствуют объективным возможностям и потребностям развития.

Факторы можно классифицировать на внешние и внутренние, т. е. факторы, влияющие на восприимчивость, и факторы, определяющие восприимчивость. К внешним факторам относятся факторы, влияющие на восприимчивость, а к внутренним – факторы, определяющие восприимчивость.

В отечественной литературе по проблеме восприимчивости к новшествам выделяют следующие факторы, влияющие на восприимчивость:

- психологические характеристики персонала;
 - структурные характеристики организации;
 - характеристики окружения.
- Применительно к образовательным учреждениям выделяются следующие факторы, влияющие на восприимчивость:
- педагогические;
 - психологические;
 - организационные;
 - внешнего окружения.

Поскольку эти факторы существуют не изолированно, а переплетаются друг с другом, картина восприимчивости к новшествам становится сложной и противоречивой. Способность к развитию общеобразовательных учреждений зависит от действия целого ряда факторов, перечень которых определяется выбором подхода к пониманию проблем его развития. В результате детального изучения в качестве подхода к изучению восприимчивости общеобразовательного учреждения принята теоретическая модель системно-целевого развития школы В.С. Лазарева, базирующаяся на синтезе основных идей организационного развития, системного и целевого подходов к управлению изменениями [3].

В рассматриваемой теории:

- педагогическая система школы понимается как совокупность особым образом связанных между собой человеческих, материально-технических, информационных, нормативно-правовых и других компонентов входа, учебно-воспитательного процесса и результатов образования;
- инновационная система определяется как совокупность особым образом связанных между собой идей изменений, человеческих, материально-технических, информационных, нормативно-правовых и других

компонентов входа, процессов целенаправленных изменений в педагогической системе школы, а также результатов этих изменений.

Развитие школы В.С. Лазарев определяет как процесс качественных изменений в составляющих ее компонентах и ее структуре, вследствие которых школа приобретает способность достигать более высоких, чем прежде, результатов образования. Развитие всегда предполагает освоение (внедрение) каких-то новшеств, т. е. таких компонентов или таких связей, которых раньше в педагогической системе школы не было. Инновационный процесс при этом понимается как такие изменения в целях, условиях, содержании, средствах, методах, формах деятельности, которые: обладают новизной; потенциалом повышения эффективности образовательных процессов в целом или каких-то их частей; способны дать долговременный полезный эффект, оправдывающий затраты усилий и средств на внедрение новшества; согласованы с другими осуществляемыми нововведениями.

Разработанная В.С. Лазаревым модель инновационной системы школы определяет функции этой системы и способы их реализации. В структуре инновационного процесса выделяются четыре основные стадии: проблемно-ориентированный анализ (проблематизация); проектирование желаемой образовательной системы школы; планирование изменений; реализация изменений. Для каждой стадии (фазы инновационной деятельности) определены требования к его результатам, логическая структура действий, способы и средства их выполнения, позволяющие проводить оценку качества ее реализации.

Таким образом, проект желаемой педагогической системы, как результат реализации фазы проектирования, должен быть:

- актуальным, т. е. соответствовать будущим образовательным потребностям;
- реалистичным, т. е. соответствовать имеющимся или прогнозируемым возможностям школы;
- системным, т. е. определять необходимый и достаточный состав компонентов, из которых будет состоять новая школа и обеспечивать скоординированность связей между ними.

Достижение нового качества образования предполагает внедрение новшеств в педагогическую систему школы. Выбор таких новшеств должен быть обоснованным. В.С. Лазарев совместно с О.Г. Хомерики разработали структуру критериев, которая может быть использована для оценки качества реализации фазы поиска и выбора нововведений, результатом которой выступают выбранные новации:

- потенциальная полезность (надежность, перспективность, инновационный потенциал новаций);
- актуальность;
- контролируемость;
- реализуемость (наличие временных, программно-методических, нормативно-правовых и финансовых возможностей).

После того, как будут выбраны новшества, посредством внедрения которых предполагается улучшить результаты образования, должна решаться задача их синтеза в единое целое.

Эффективность инновационных процессов в школе зависит от множества факторов. Успех инновационного процесса обуславливается правильно выбранной стратегией, умелым сотрудничеством с партнерами и работниками, а также восприимчивостью самой организации к новшествам. В литературе по инноватике все факторы интенсивности и эффективности инновационных процессов разделяют на две группы: первая группа факторов определяет восприимчивость школы к новшествам, а вторая – способность их внедрять.

С точки зрения системно-деятельностного подхода к развитию образовательных учреждений, восприимчивость к новшествам общеобразовательных учреждений может быть представлена как характеристика их способности находить потенциально полезные для себя новшества, адекватно их оценивать и рационально выбирать, исходя из потребностей и возможностей своего развития. Процесс восприятия новшеств охватывает стадии инновационного процесса от поиска новшеств до принятия решения об их внедрении или отказе от них.

Таким образом, восприимчивость – это свойство образовательной системы, выражающееся в способности находить, адекватно оценивать и выбирать новшества, внедрение которых потенциально позволит повысить качество образования.

Рассмотрим подробнее этапы восприятия новшеств общеобразовательными учреждениями и проблемы, возникающие при их реализации.

1. Выявление потребности образовательного учреждения в новшествах включает анализ его образовательной деятельности и выявление проблем развития. Характеристиками этого процесса являются:

- проблематизация образовательных учреждений;
- выявление причинно-следственной связи между результатами и целями образовательных учреждений;
- осознание перспектив развития образовательных учреждений;

– признание образовательными учреждениями потребности в новшестве;

- мотивация педагогического коллектива;
- убеждение коллектива в необходимости введения новшеств.

2. Поиск необходимых новшеств включает:

- стимулирование педагогов в поиске новшеств;
- организацию поиска новшеств (создание условий для поиска);
- сбор информации о новшествах;
- осведомление коллектива о новшествах;
- оценку новшеств в зависимости от потребностей и возможностей образовательных учреждений.

3. Процесс выбора новшеств содержит:

- изучение новшества на предмет его результативности и надежности;
- изучение результатов в других образовательных учреждениях;
- оценку информации, т. е. полноты информации о новшестве (содержательной и технологической стороны);
- определение того, по чьей инициативе предлагается новшество;
- изучение авторов, разработчиков новшеств;
- изучение факторов риска при введении новшеств;
- рекомендации экспертов о новшестве;
- принятие новшества коллективом.

Если все указанные этапы успешно пройдены образовательным учреждением, то можно говорить о наличии его восприимчивости к новшествам.

Как оценить восприимчивость общеобразовательного учреждения к новшествам?

Восприимчивость реализуется посредством решения задач поиска новшеств, которые могут быть полезны для него, оценки степени их полезности и принятия решения о внедрении новшества.

При таком понимании восприимчивости к новшествам можно предположить, что эта характеристика будет на более высоком уровне у тех общеобразовательных учреждений, которые:

- имеют актуализированную потребность в развитии, заставляющую их занимать лидерскую позицию или быть в числе лучших общеобразовательных учреждений, создавая образовательную систему качественно отличную от традиционной;

- критично оценивают результаты собственной деятельности, качественно анализируют состояние педагогической системы и выявляют большинство существующих проблем;

– обладают достаточно полной информацией о существующих возможностях для развития, изучают большинство из существующих вовне потенциально полезных новшеств на предмет внедрения;

– адекватно оценивают существующие во вне педагогические разработки, используя специальные процедуры и методы, обеспечивающие полноту и обоснованность оценки, коллегиально принимают решения о внедрении.

Восприимчивость рассматривается как функция адекватности восприятия возможностей развития, адекватности оценки потребностей в изменении, ориентированности на изменения, что позволяет выделить факторы, определяющие различия между общеобразовательными учреждениями в их восприимчивости к педагогическим новшествам:

1. Стратегическая ориентация общеобразовательных учреждений, определяемая их направленностью:

– на создание образовательной системы качественно отличной от традиционной;

– на создание модернизированной образовательной системы;

– на сохранение существующей образовательной системы;

2. Критичность общеобразовательных учреждений по отношению к их образовательной деятельности, определяемая качеством выявления проблем существующей педагогической системы;

3. Информированность о существующих вовне педагогических разработках, предназначенных для использования в образовательном процессе, определяемая степенью их изученности;

4. Надежность используемых способов оценки новшеств, определяемая методами оценивания целесообразности использования педагогических разработок.

Анализ практики восприятия новшеств общеобразовательными учреждениями позволил выделить возникающие при этом проблемы, связанные с их позицией среди других общеобразовательных учреждений и ориентацией на развитие, критичностью в оценке результатов собственной деятельности, степенью полноты информации о существующих возможностях для развития, адекватностью оценки существующих вовне педагогические разработках. Это позволяет говорить о наличии у них большого резерва, связанного с этой характеристикой инновационной деятельности, который может быть задействован при выделении факторов, определяющих уровень этой восприимчивости.

Выделенные факторы, влияющие на восприимчивость образовательных учреждений к новшествам, существуют не изолированно, а перепле-

таются друг с другом, поэтому картина восприимчивости к новшествам становится сложной, противоречивой и неоднозначной.

В качестве наиболее продуктивного подхода к определению факторов восприимчивости общеобразовательных учреждений к новшествам выбран системно-деятельностный подход, с позиций которого инновационная деятельность общеобразовательного учреждения определяется, как целенаправленное преобразование педагогическим коллективом ее педагогической системы с целью улучшения способности достигать качественно более высоких результатов образования, а восприимчивость общеобразовательных учреждений к педагогическим новшествам есть характеристика их инновационных систем, выражающаяся в способности находить потенциально полезные для себя новшества, адекватно их оценивать и рационально выбирать, исходя из потребностей и возможностей своего развития. Она в значительной степени зависит от актуализированности у руководителей общеобразовательных учреждений и педагогических коллективов потребности в развитии, их информированности о существующих вне педагогических разработках, критичности в оценке действующей в настоящее время в школе образовательной системы, качества используемых методов оценки новшеств.

Литература

1. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / авт. сост В.А. Мижеригов ; под общ ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.
2. Исследовательская деятельность [Текст] : сл. / авт.-сост. Е.А. Шашенкова. – М. : Перспектива, 2010. – 88 с.
3. Лазарев, В.С. Системное развитие школы [Текст] : моногр. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 302 с.

Т.Ю. ЛОМАКИНА

Необходимость инновационной деятельности в системе профессионального образования

Во второй половине XX столетия в научном менеджменте начался поиск наиболее эффективных способов действий организаций в динамично изменяющейся среде. Следствием этих поисков явились разработки многочисленных методов и процедур систематического и стратегического планирования, что в итоге вылилось в положения и концепции «организационного развития». В общем смысле «организационное развитие» рассматривается как долговременная работа с целью повышения эффективности функционирования организации за счет спланированных, систематических, одновременных воздействий на ценностные ориентации ее членов, межличностные и межгрупповые взаимодействия, создание условий для интенсивного использования человеческого потенциала. Концепция и методы «организационного развития» первоначально применялись в управлении производственными организациями, а затем достаточно быстро стали переноситься в другие сферы деятельности, в том числе и в образование.

В образовательную среду концепция «организационного развития» была перенесена в 1950-х гг. прошлого века. В этот период и в последующие годы исследовались: задачи обобщения передового педагогического опыта и информирования о нем общественности; процессы оценки педагогических новшеств и их внедрения; педагогическое творчество преподавателей; опытно-экспериментальная работа в учебных заведениях; управление нововведениями и др.

В 1980-е гг. в системе профессионального образования был создан ряд общественных организаций под управлением государственных методических органов, которые занимались выявлением педагогических новшеств, их анализом, обобщением и распространением. Так, в системе начального профессионального образования при Всесоюзном научно-методическом центре профессионального обучения молодежи работала «Школа

передового педагогического опыта»; в системе среднего профессионального образования при Научно-методическом кабинете Минвуза СССР действовали Совет директоров средних специальных учебных заведений и Комиссия по передовому педагогическому опыту; в высшем образовании проблемами новшеств занималась специальная секция Совета директоров вузов.

Передовой опыт определяли как отвечающий запросам, открывающий возможности постоянного совершенствования, нередко оригинальный по содержанию, логике, методам и приемам (или хотя бы по одному из указанных элементов) образец педагогической деятельности, приносящий лучшие по сравнению с массовой практикой результаты. Показателями передового опыта являлись: актуальность и перспективность, новизна, высокая результативность и эффективность, соответствие основополагающим положениям педагогики и методики, стабильность, возможность творческого применения, оптимальность опыта в целом педагогическом процессе.

Работа по выявлению и изучению передового педагогического опыта проводилась поэтапно и включала: описание педагогического явления в реальной последовательности; истолкование и классификация наблюдаемых явлений; анализ причин и условий, способствующих достижению более высоких результатов обучения и воспитания; выявление наиболее ценных, оригинальных элементов опыта; раскрытие его ведущей педагогической идеи и замысла; установление основных педагогических закономерностей; корректировки и устранение недостатков; разработка рекомендаций об условиях, способах, приемах распространения и внедрения опыта; распространение и внедрение опыта в практику.

В практике обобщения и распространения передового опыта присутствовали существенные недостатки:

- не существовало единой системы выявления, регистрации (патентования), хранения и распространения передового опыта;
- не была разработана комплексная, целостная процедура изучения опыта, которая бы включала его выявление, описание, анализ, обобщение, истолкование, коррекцию и распространение. В основном изучение опыта останавливалось на стадии его описания и не рассматривались основные идеи, педагогический замысел и алгоритм решения проблемы;
- слабо раскрывались функциональные и причинно-следственные связи между задачами, замыслом, средствами, способом деятельности педагога и учащегося и достигнутыми результатами;
- неубедительно показывались объективные связи и закономерности, лежащие в основе достигнутых успехов, связь опыта с передовыми идея-

ми современной педагогики, психологии, социологии, теории социальной работы, с одной стороны, и субъективные формы воплощения результатов, связанные с личностью педагога – с другой;

– не были раскрыты психолого-педагогические условия рождения новшеств.

В начале 1990-х гг. организации, занимающиеся изучением и распространением педагогического опыта, в связи со структурными изменениями в стране распались, а проблемы выявления, анализа и распространения новшеств на государственном уровне были забыты. Однако в различных звеньях системы профессионального образования начали и продолжают появляться нововведения, связанные с экономическими и социальными изменениями в стране.

Сегодня инновационная деятельность постепенно становится основным механизмом развития российской системы профессионального образования. Она ориентирована не столько на передачу студентам постоянно устаревающих знаний, сколько на овладение ими новыми технологиями и методами, позволяющими постоянно получать, осваивать и использовать непрерывно обновляющуюся информацию. Цель такой деятельности состоит в целенаправленном преобразовании образовательной практики за счет создания, распространения и освоения новых образовательных подсистем и их компонентов.

В настоящее время эта деятельность обоснована ключевыми международными (Меморандум непрерывного образования Европейского союза, Конвенция по техническому и профессиональному образованию, Декларация Всемирной конференции по высшему образованию, Совещание министров образования Европейских стран в Болонье, Рекомендаций ЮНЕСКО по непрерывному образованию и др.) и национальными (Национальная доктрина развития образования РФ, «Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года, Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013–2020 годы», Федеральный Государственный Образовательный стандарт и др.) документами, которые создают новые предпосылки для модернизации современной системы непрерывного профессионального образования, динамичного обновления системы взаимодействий между культурой реального производства и культурой общества, между профессиональными запросами современных специалистов и аналогичными интересами производственных структур регионов.

Развитие инновационной деятельности в профессиональном образовании происходит на основе следующих положений.

1. Системный подход к организации непрерывного обучения на основе перестройки содержания и оптимизации методов обучения, с учетом процессов преемственности и интеграции в образовании и с целью создания целостной, оптимально действующей и динамично развивающейся системы. Под органически целостной системой понимается организационная и упорядоченная система с развитыми внутренними и целенаправленно устанавливаемыми внешними связями, новыми интегральными качествами, которых не было во взаимосвязанных подсистемах. Под динамичным развитием такой системы понимается педагогически организованное целенаправленное движение системы от суммативного уровня, когда образовательные учреждения представляют собой последовательные, слабо связанные ступени непрерывного образования, к органически целостному состоянию, характеризующемуся интеграционными взаимосвязями их главных компонентов и основных параметров образовательного процесса.

2. Целостность образовательной подготовки, которая достигается посредством постоянного укрепления взаимосвязей ее основных компонентов на основе принципа интеграции и его взаимодействия с другими принципами обучения: политехнизма, преемственности, единства обучения и воспитания, мотивации учения и труда, проблемности. Органическая целостность образовательной подготовки может быть достигнута в том случае, если все ее компоненты будут ориентированы на конечную цель – повышение качества подготовки выпускников.

3. Приоритет личности в выборе и построении своей образовательной траектории в соответствии со своими возможностями и способностями, потребностями рынка труда, как на государственном уровне, так и на уровне региона или муниципалитета.

4. Приоритет личности в организации образовательных структур посредством единой целевой направленности на конечные результаты при планировании и управлении образовательной подготовкой. Опыт и проведенные исследования показывают, что реализация этого положения возможна лишь в том случае, если в процессе проектирования и осуществления обучения цели и задачи поэтапного усложнения теоретических и практических основ обучения будут приближены к профилю будущего специалиста и заложены в образовательные программы учебных заведений, осуществляющих многоуровневую и многоступенчатую подготовку выпускников.

5. Перестройка компонентов системы (целей и задач, содержания, средств и методов обучения; деятельности педагогов и студентов) на основе программно-целевого подхода с учетом будущей профессиональной деятельности выпускника и конкретному сегменту современного рынка труда.

6. Ориентация на непрерывное целостное развитие обучаемых и обучающих как активных субъектов образования и социального действия.

Основные типы нововведений, внедряемых в учреждениях среднего профессионального образования, можно охарактеризовать по следующим параметрам: по предмету изменений, по глубине преобразований (степени радикальности предусматриваемых новшеством изменений), по степени новизны, по масштабу распространения и др.

Различие новшеств по предмету изменений предполагает изменение каких-то частей образовательной организации (ОО) – в педагогической системе, внутреннем управлении организации. Внутри каждой из этих областей предметом изменений могут быть цели, условия, содержание, средства, методы, формы организации соответствующих процессов.

Различая новшества по степени их радикальности, можно выделить модифицирующие и радикальные. Введение модифицирующих новшеств направлено на усовершенствование, частичное изменение того, что уже используется (программы, методики, алгоритмы и т. п.). Модифицирующее новшество может быть связано либо с усовершенствованием отдельных компонентов образовательного процесса (примером такого новшества могут служить такие технологии, как модульное обучение, технология портфолио, технология проекта и др.), либо с новым конструктивным соединением ранее известных методик, которые в данном сочетании прежде не использовались.

Радикальные нововведения связаны с использованием принципиально новых идей и технологий, не имевших ранее аналогов. Примерами радикальных новшеств могут служить новые формы обучения в профессиональном образовании: открытое обучение, экстернат, учебные фирмы, форсайт-технологии и др. Чем радикальнее новшество, тем более сложен и трудоемок процесс его освоения, тем сложнее спрогнозировать его возможные последствия и более высока цена неудачи. Радикальность новшеств относительна: изменения, которые для одних образовательных организаций имеют характер радикальных, для других могут и не быть таковыми.

Третий тип новшеств – комбинаторные, которые соединяют ранее известные элементы в новое – новый метод обучения как необычное сочетание известных приемов и способов.

Новшества различают также по масштабу преобразований. Масштаб новшества определяется числом охватываемых преобразованием частей образовательной системы, а также степенью вовлеченности в его осуществление членов педагогического коллектива. По масштабу предполагаемых изменений различают локальные, модульные и системные новшества.

Локальные новшества предусматривают небольшие изменения модифицирующего характера на узком участке. Примерами локальных нововведений являются разработка и использование обучающих компьютерных программ по отдельным дисциплинам, разработка и использование компьютерных тестов для оценки результатов образовательного процесса и др.

Модульные новшества предусматривают целостные изменения какой-то подсистемы ОО. Примером модульного нововведения может быть модифицированная (возможно авторская) программа по какой-либо дисциплине и специально разработанная под нее новая технология.

К системным новшествам относят те, которые предполагают либо перестройку всей педагогической системы ОО под какую-то общую идею, концепцию, либо создание нового образовательного учреждения на базе прежнего. Примером системного новшества в профессиональном образовании может служить процесс объединения ОО и создание укрупненных колледжей, образовательных комплексов.

На инновационную деятельность профессиональных образовательных организаций в сложившихся социально-экономических условиях влияют следующие факторы:

1) необходимость осуществлять подготовку профессиональных кадров по профессиям и специальностям, пользующимся спросом и востребованным на рынке труда;

2) расширение контингента обучающихся – образовательные услуги предоставляются подросткам, молодежи, пенсионерам и др. взрослому населению, включая лиц, направляемых органами труда и занятости на профессиональную переподготовку;

3) ориентация образовательного процесса не только на общедидактические цели и задачи профессионального образования, но и на учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся, их социальный статус, образовательные потребности, мотивацию учебной и профессиональной деятельности;

4) ориентация при определении содержания и выборе технологий обучения, в процессе профессиональной подготовки и переподготовки, оценки качества и результатов учебной деятельности на новые формы социального партнерства.

Необходимость инноваций в области планирования структуры и масштабов подготовки профессиональных кадров в соответствии с потребностями рынка труда ставит перед ОО следующие основные задачи:

- анализ требований региональных рынков труда и их взаимосоответствия в масштабах страны;
- совершенствование механизма прогнозирования требований к профессиональным знаниям, умениям и навыкам будущих работников в ситуации экономической неопределенности;
- создание «Биржи по образованию» на региональном и муниципальном уровне в качестве места встречи образовательных учреждений, обучающихся и работодателей;
- разработка более гибких и открытых образовательных программ, направленных на удовлетворение разнообразных требований рынка труда;
- разработка и внедрение новых форм дополнительного профессионального образования.

Одним из главных направлений инновационной деятельности образовательных организаций становится формирование новой системы отношений между образовательными организациями и работодателями, объединениями работодателей и работников, органами по труду и занятости населения, индивидуальными заказчиками образовательных услуг – со всеми теми, кто становится не просто потребителем «продукции» образовательного учреждения, но и источником его финансового благополучия – сегодня необходимая и актуальная задача. Моделирование новой системы отношений нацелено на помощь образовательным учреждениям в учете требований работодателей и заказчиков образовательных услуг, быстром реагировании на изменения конъюнктуры рынка труда.

Субъектами модели партнерства являются учреждения образования, работодатели, профессиональные союзы и другие объединения трудящихся, службы занятости населения, индивидуальные заказчики, органы законодательной и исполнительной власти разных уровней. Что особенно важно – их взаимодействие осуществляется на взаимовыгодной и равноправной основе и объясняется необходимостью качественной профессиональной подготовки, которая оказывает влияние на решение социальных проблем, разрешение конфликтов с работодателями, снижает социальную напряженность в обществе.

Интерес к партнерству с профессиональной школой со стороны органов по труду и занятости объясняется несоответствием низкой квалификации выпускников требованиям рынка труда.

На организацию и развитие партнерских отношений влияют такие факторы, как:

- несогласованность рыночных механизмов подготовки и переподготовки квалифицированных рабочих и специалистов;
- отсутствие анализа и прогноза спроса на подготовку, в том числе в разрезе профессий;
- дефицит информации о рынке профессиональных образовательных услуг;
- отсутствие льготной налоговой политики, как в отношении образовательных учреждений, так и предприятий;
- недостаток нормативной базы, регламентирующей сферу образовательных услуг;
- дефицит финансирования на развитие системы профессионального образования [1].

Сегодня новую модель социального партнерства необходимо рассматривать достаточно широко, что обусловлено формированием и развитием мирового образовательного пространства, на которое влияют усиливающиеся процессы глобализации. Это позволяет нам рассмотреть развитие социального партнерства на нескольких уровнях: международном, национальном, региональном (муниципальном) и локальном [2].

На международном уровне наметились и продолжают развиваться процессы сотрудничества образовательных учреждений разного уровня образования, а также учреждений, занимающихся наукой в области образования с учреждениями и организациями – партнерами за рубежом с целью повышения качества отечественного образования. Такое сотрудничество осуществляется в различных формах: обмен группами студентов и учащихся; стажировки; научно-практические конференции; совместные монографии и сборники научных трудов и т. д.

На национальном уровне социальное партнерство институционально организовано в рамках министерств образования, экономики, труда и финансов, которые разрабатывают общие рамки для развития системы профессионального образования и обучения в области содержания финансирования и нормативно-правовой базы. На этом же уровне, как правило, по инициативе социальных партнеров создаются различные консультативные советы и комитеты, которые обеспечивают связь профессионального образования с рынком труда, общественные фонды и другие структуры, в рамках которых работодатели (ассоциации работодателей) и работники (профсоюзы) обсуждают вопросы, представляющие взаим-

ный интерес. Их решения и рекомендации затем включаются в коллективные договоры.

На региональном уровне функционируют региональные советы, комитеты, которые занимаются изучением и прогнозированием рынка труда, разработкой программ, учебных материалов, экзаменационных квалифицированных требований с привлечением заинтересованных субъектов социального партнерства.

На локальном уровне партнерство осуществляется в условиях определенной автономии учебных заведений. В этом случае учебные заведения или группы учебных заведений сотрудничают напрямую с предприятиями или группой предприятий в области разработки содержания обучения по конкретным профессиональным квалификациям. Представители бизнеса и учебные заведения совместно разрабатывают корпоративные программы обучения работников. Компании предоставляют учебным заведениям современное оборудование для производственной практики студентов, принимают участие в организации и проведении образовательного процесса, а преподаватели учебных заведений имеют возможность получить практический опыт работы с новыми технологиями на предприятиях и в организациях.

Необходимо отметить, что предпринимательский сектор в России так и не стал полноценным партнером государства в развитии кадрового потенциала общества. Вклад частного капитала в финансирование образовательной сферы в России составил всего 2%. За 2,5 года действия нормы закона об эндаумент-фондах было создано лишь немногим более 10 таких фондов целевого капитала.

Современная модель партнерства в непрерывном образовании охватывает следующие сферы деятельности образовательного учреждения: профессионально-образовательная; финансово-экономическая; социального обеспечения и социальной поддержки; учебно-материальной базы и материально-сырьевого обеспечения; научно-педагогического и кадрового обеспечения.

Профессионально-образовательная сфера деятельности предполагает взаимное участие в формировании регионального заказа на подготовку рабочих кадров и специалистов; в разработке образовательных программ; организации обучения и профессиональной практики; организации учебного процесса на основе современной педагогической науки и передовых производственных технологий и т. п.

Финансово-экономическая сфера предусматривает взаимные обязательства в финансовом обеспечении подготовки профессиональных ка-

дров разного уровня квалификации по необходимому спектру специальностей на принципах многоканального и многоуровневого бюджетного и внебюджетного финансирования, в том числе организации долевого инвестирования партнеров. Причем объемы бюджетного и внебюджетного финансирования рассчитываются на основе подушевого норматива.

Сфера социального обеспечения и социальной поддержки включает решение вопросов организации питания, быта и социальной поддержки обучающихся и работников образовательного учреждения; гарантированного трудоустройства выпускников и их адаптации на рынке труда.

Сфера учебно-материальной базы и материально-сырьевого обеспечения предусматривает компетенцию и обязательства партнеров в решении вопросов совершенствования и укрепления учебно-производственной базы профессионального обучения, материально-технического и сырьевого обеспечения учебно-производственного процесса.

Сфера научно-педагогического и кадрового обеспечения включает взаимные обязательства по организации повышения квалификации и профессиональной компетенции профессионально-педагогических работников, обучения руководящих работников основам менеджмента и маркетинга в сфере образования и при изучении рынка труда, формировании системы контроля качества профессиональной подготовки рабочих и специалистов. Объемы и состав профессионально-педагогических работников, повышающих квалификацию или проходящих дополнительное обучение, а также учебные планы для этих целей фиксируются отдельными договорами, подписываемыми участниками партнерства и согласованными с региональным органом управления образованием (профессиональным образованием).

Субъективными и объективными факторами формирования современной модели партнерства являются: состояние экономики страны и региона, социально-политическая обстановка, мотивированность со стороны федеральных, региональных и муниципальных властей, воля, желание и возможности руководителей образовательных учреждений.

Инновационная деятельность не только способствует конкурентоспособности того или иного учреждения на рынке образовательных услуг, но и определяет направления профессионального роста педагога, его творческого поиска, реально влияет на личностный рост обучающихся. Анализ деятельности образовательных учреждений позволил выделить следующие проблемы:

– недостаток стимулирования инновационной деятельности образовательных учреждений – 74%,

- недостаток возможностей для получения квалифицированной консультативной помощи – 65%,
- недостаток методического обеспечения инновационной деятельности – 35%,
- недостаток возможностей для обучения руководителей и инженерно-педагогического состава образовательного учреждения – 57%.

Основная масса руководителей образовательных учреждений сознает необходимость значительных качественных изменений в системе непрерывного образования своего региона (города, района), но только менее половины из них реализуют стратегии развития, в большей или меньшей степени соответствующие этому пониманию. Несмотря на то, что в некоторых регионах существует тенденция повышения степени благоприятности условий для инновационной деятельности, темп происходящих изменений не отвечает реальным потребностям.

Литература

1. Модернизация профессионального образования: теория, опыт, проблемы [Текст] : колл. моногр. / сост. Т.Ю. Ломакина ; под науч. ред. Т.Ю. Ломакиной. – М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – 318 с.

2. Ломакина, Т.Ю. Уровни социального партнерства в непрерывном образовании. Інноваційність у науці і освіті: наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого Франтішека Шльосека [Текст] / [В. Кремень (голова редкол.); С.Куніковські (заст. голови); Н. Ничкало (заст. голови)] ; упоряд. : Н.Ничкало ; І. Савченко: Хмельницький національний університет. – К. : Богданова А.М., 2013. – С. 103–109.

Е.В. ТКАЧЕНКО, В.Э. ШТЕЙНБЕРГ
Инновационные тенденции
развития профессионального образования

На современном этапе проблемы развития профессионального образования тесно связаны с совершенствованием его понятийно-терминологической системы. Так, сегодня понятие «профессиональные компетенции» необходимо не только в сфере профессионального образования, но и в сфере трудовой деятельности. Развитие профессионального образования и сферы труда уже невозможно без развития этого понятия. Сферы образования и труда сближают и в определенном смысле объединяют профессиональные стандарты, профессиональные квалификации, профессиональные компетенции. Поэтому внятное описание требований к квалификациям работника дает возможность системе образования ускоренно и осознанно выстраивать ФГОСы и образовательные программы под требования и потребности работодателей. При этом именно дифференциация профессиональных компетенций, их вариативность, дополнительность дает возможность более точной и успешной взаимосвязи и подстройки системы профессионального образования к потребностям рынка труда.

Понятно, что базовые профессиональные знания и подготовка к профессиональной деятельности квалифицированного специалиста формируются в системе профессионального образования в соответствии с задаваемыми нормативами (ФГОС, профессиональные стандарты, квалификационные требования и др.). При этом практически невозможен централизованный учет специфики этих процессов, учет специфики развития многочисленных и различных производственных кластеров, а также требований работодателя к реальной профессиональной деятельности специалиста.

Например, в системе СПО проблема усугубляется негативным состоянием комплекса существующей нормативной документации (ФГОС, ГОС, примерные и рабочие программы) и, в первую очередь, несоответствием документов общепринятым характеристикам стандарта как нормативного документа. В данном документе определен основной комплекс правил, норм, требований к стандартизируемому объекту; предусматривается многократное использование этих требований и определяются основные характеристики продукции и правила ее измерения; правила применения и характеристики производственных процессов, а также технологии обучения. Сегодня до сих пор отсутствует не только терминологическое взаимопонимание в сферах образования и труда, отсутствует и ясность

в оценке качества подготовки специалистов в понятиях компетенций, которых и недостаточно, и непонятно, как их использовать в условиях постоянной реструктуризации учреждений образования, создания разнообразных производственных кластеров, меняющегося взаимодействия системы профессионального образования и работодателя, сферы образования и труда в целом.

В 2013 г. был создан Национальный совет по профессиональным квалификациям (НСПК) при Президенте Российской Федерации. Было определено, что к 2015 г. необходимо разработать 800 профессиональных стандартов, прежде всего, по приоритетным для экономики страны направлениям. Однако, к заседанию Национального совета в декабре 2014 г. Министерство труда РФ внесло на рассмотрение не 800, а 435 проектов, из которых только 385 проектов профессиональных стандартов было рекомендовано к утверждению. Срок для разработки стандартов был продлен сначала на год, до 2016 г., а затем снова продлен до середины 2017 г. Несмотря на то, что Национальный совет поддержал создание 11 советов по профессиональным квалификациям, представляющих основные сферы деятельности в стране, предстоит создать сотни новых профессиональных стандартов, выполнить их сопряжение с образовательными стандартами, включая решение уровневых несоответствий профстандартов и ФГОС. В течение этого периода Министерство образования и науки РФ намерено привести стандарты в системе образования в соответствие с профессиональными стандартами. Однако это будет возможно только после их полного (к июлю 2017 г.) утверждения в Минтруде РФ. Впереди более года для установления определенной корреляции между сферами образования и труда, между нормативно-правовым обеспечением этих процессов, разработкой соответствующего понятийно-терминологического аппарата, в частности, расширения ключевого понятия профессионального образования – профессиональных компетенций как основы профессиональных квалификаций. Дифференциация профессиональных компетенций является востребованным направлением развития, сопровождающим дальнейшее создание и дифференциацию профессиональных стандартов. Необходимо продолжить создание инфраструктур организаций для экспертизы качества профессиональных образовательных программ, улучшить систему сертификации, реализовать мониторинг системы подготовки квалифицированных рабочих, специалистов и инженерных кадров с адекватными показателями оценок ее состояния и развития.

Одна из современных проблем – каким образом в рамках компетентного подхода определить реальное качество подготовки специа-

листа. Раньше – в системе ЗУНов – все было ясно, ибо знания, умения и навыки были легко определяемыми и измеряемыми показателями качества подготовки. В рамках же компетенций, пока трудно поддающихся каким-либо осязаемым измерениям, качество подготовки можно оценить лишь приблизительно и в значительной степени субъективно. Одним из возможных путей приближения к этой цели может быть дифференциация и детализация профессиональных компетенций с учетом специфики профессиональных стандартов и направлений производственной деятельности в различного рода производственных центрах и кластерах.

Негативное положение состояния подготовки кадров подтверждается Комплексом мер, утвержденных Правительством РФ (март 2015 г.) и направленных, например, на совершенствование системы СПО на 2015–2020 гг. Комплекс включает ряд важных мероприятий по созданию к 2020 г. условий для подготовки кадров по 50 наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям. Однако в нем отсутствует главное – кто будет ответственно разрабатывать стандарты и программы подготовки специалистов. Ибо возникает риск, что не будет преодолен ключевой недостаток в системе среднего профессионального образования – необеспеченность стандартов качественными образовательными программами, так как разработка программ ведется (как правило) силами образовательных организаций, после чего принятие подавляющего числа программ идет без изменений. В результате образовательные организации СПО регионов имеют право и должны пользоваться таким продуктом. Трудно не видеть, что чаще всего представляемые таким образом программы – это опыт вчерашнего дня, они не имеют научного характера и не содержат прогностические составляющие. В итоге трудно представить, какое будет качество подготовки и какими профессиональными компетенциями оно будет обеспечено не только в отдаленной перспективе, но и в ближайшие годы после окончания выпускниками соответствующих учреждений СПО.

Следует отметить, что перенос сроков утверждения профессиональных стандартов на июль 2017 г. (первичный срок был к январю 2015 г.) показывает, что до сих пор часто не выполняется и важнейшее требование: разработка стандартов, программ и их сертификация должны проходить с обязательным участием работодателей, так как они определяют, чему учить, а образовательная организация определяет лишь, как учить. В то же время, к сожалению, до сих пор многие работодатели еще не готовы к такому сотрудничеству и ожидают готового рабочего или специалиста. Более того, не сложилась устойчивая система взаимной оценки

качества подготовки выпускников, не определено, кто и как должен отвечать за это.

Анализ утвержденных Министерством труда РФ профессиональных стандартов показывает, что в подавляющем большинстве случаев так называемая функциональная карта вида профессиональной деятельности профессионального стандарта содержит обобщенные трудовые функции, свойственные скорее для группы профессий, специальностей, должностей, а не для конкретных профессий или должностей. В этом случае корреляция с дифференцированными профессиональными компетенциями представляется особенно важной и перспективной.

Положение усугубляется и тем, что все еще не накоплен необходимый объем разработок для реализации стандартов третьего поколения, как уже вышел проект стандарта СПО четвертого поколения. На этот раз предлагается создать уже не 800 стандартов, как было поручено Национальным советом при Президенте РФ, а 70–120 или, может быть, даже 70–80. Это будут не отдельные стандарты для каждой профессии и специальности, а стандарты по направлениям подготовки, объединяющим группы профессий. В связи с этим должно быть создано множество программ для обучения всем профессиям и специальностям, входящим в общее для всех них направление подготовки. Инженерно-педагогические кадры образовательных организаций могут оказаться в критической ситуации, практически реализуя неизбежно создаваемые и изменяемые стандарты. При этом остается открытым вопрос об ответственности за качество работы во всей цепочке «разработка (стандартов, программ и т. д.) – сертификация разработанных продуктов – защита разработок как объектов интеллектуальной собственности – реализация разработок при подготовке рабочих и специалистов».

Несмотря на то, что профессиональные стандарты и профессиональные компетенции являются необходимой базой для совмещения интересов, целей и задач сферы профобразования и сферы труда, имеются и определенные сомнения в реализации этого единства интересов. В основе сомнений – зачастую низкое качество профессиональных стандартов, что постоянно отмечается на протяжении уже достаточно многих лет. Поэтому необходимо думать и о том, что национальная система профессионального образования может потерять свою фундаментальность, если ее целиком подчинить целям бизнеса, целям работодателя. Ведь работодателю нужен специалист, обладающий только теми знаниями и качествами, которые необходимы для конкретной работы, заданной им. С этой точки зрения достаточно опасной представляется перспектива совмещения

интересов образования и сферы профессиональной деятельности, если не будет обеспечена дифференциация и детализация профессиональных стандартов, профессиональных компетенций и других понятий, способствующих реальному развитию направлений обучения и труда.

Среди комплекса проблем развития профессионального образования важной и не решенной остается проблема дифференциации компетенций, например, для региональных систем профессионального образования в логике «компетенции – профессиональные компетенции – полифункциональные компетенции – полипрофессиональные компетенции – вариативные (дополнительные) профессиональные компетенции различного типа». Данная проблема может решаться путем организации мониторинга изменяющейся проблематики производственных кластеров региона и требований работодателя, создания банка вариативных компетенций, отработки дидактической технологии их выявления и формирования. Актуальность указанной проблемы резко возрастает в настоящее время по мере развертывания импортозамещающего производства и производства для военно-промышленного комплекса. Причем качество подготовки специалистов в плане формирования необходимых компетенций следует оценивать не только по документам, например, по соответствию программ подготовки ГОС, но и по измеряемым показателям – конкретным, осязаемым дифференцированным компетенциям (как ранее измерялись ЗУНы). Для этого поисковые исследования целесообразно вести силами отраслевых научно-исследовательских организаций и учреждений профессионального образования. Необходимый опыт еще не накоплен, а сложность решения задач выходит за рамки квалификационной исследовательской (например, диссертационной) работы. Поэтому требуют внимания и поддержки пилотные проекты, отличающиеся поисковым и дискуссионным характером, неустановившейся (поначалу) терминологией.

Методология дифференциации компетенций, отвечающих требованиям работодателя и проблематике производственных кластеров, предполагает организацию мониторинга последних и создание банка вариативных компетенций. Для этого может быть предложен поэтапный многомерно-матричный анализ проблематики соответствующего кластера с последующим обоснованием содержания вариативных компетенций различного типа. Апробация элементов новой методологии осуществляется на базе производственных (машиностроительного и химического) кластеров Республики Башкортостан силами ученых БГПУ им. М. Акмуллы и Академии профессионального образования [1; 2; 3]. В качестве инструмента, позволяющего структурировать и визуально представить массивы разно-

родной информации в логически удобной для анализа форме, применена технология дидактического дизайна на основе фундаментального метода логико-смыслового моделирования, лежащего в основе семантических сетей, графов, фреймов и многомерных логико-смысловых моделей [3; 4]. Сущность инновационного метода многомерно-матричного анализа проблем производственного кластера заключается в поэтапном переходе от типовых комплексных проблем производственного кластера в координатах «сложность» и «частота» – к содержащимся в них задачам пакетного типа (решаются в процессе модернизации и развития производства) и далее – к структуре искомых вариативных компетенций. Важная особенность таких задач – необходимость участия в их решении специалистов смежных профессиональных областей, владеющих вариативными компетенциями, частично регламентированными ФГОС и профессиональными стандартами, а также отвечающих требованиям работодателя. В контексте технологического обновления производства, импортозамещения, создания специальной техники и технологии могут иметь место различные пакетные задачи, требующие освоения соответствующих вариативных компетенций.

Заметим, что еще в СССР существовал опыт создания временных творческих коллективов (ВТК), формируемых для оперативного решения производственных задач с помощью, например, метода функционально-стоимостного анализа. В настоящее время ведущие зарубежные фирмы (Honda, Nissan, Toyota, Fuji-Xerox, Zappos) также создают команды разнопрофильных специалистов для оперативного решения производственных проблем.

Участникам групп по решению задач пакетного типа требуются, как показано в работе [1], базовые профессиональные знания и умения, способствующие обучению сходным профессиям, в том числе: способность работать с техническими устройствами в смежных профессиональных отраслях; участие в ремонте и монтаже оборудования; проведение контроля за работами по монтажу и ремонту оборудования; разработка документации; знание нормативных документов; соблюдение основ экологического и экономического законодательства и т. п. При этом содержательное отличие вариативных компетенций транспрофессионального типа от полифункциональных компетенций обусловлено междисциплинарным, межотраслевым характером [там же]. Отвечая запросам работодателя, они не зависят от типа производства и могут быть определены как профессиональные способности специалиста, включающие технологические, информационные, нормативно-правовые, коммуникативно-межпрофесси-

ональные компоненты, отвечающие требованиям ФГОС СПО, профессиональных стандартов и производственного кластера. Включение технологии формирования вариативных компетенций в образовательный процесс облегчается значительной (до 30 %) вариативной частью программ, но в то же время требует от преподавателей проектных умений.

Логично предположить, что замыкаясь в рамках системы образования, проблемы дифференциации компетенций эффективно решить невозможно. В связи с изложенным следует отметить важную инициативу Министерства труда России и Федерального института развития образования по созданию словаря-справочника по современному профессиональному образованию, а также рекомендаций по разработке и применению профессиональных стандартов для их использования в сферах профессионального образования и трудовой деятельности.

Таким образом, развитие профессионального образования и реализация компетентностного подхода, наряду с совершенствованием ФГОС и квалификационных требований, зависит и от успешного обеспечения вариативной специфики производственных кластеров и требований работодателя. Первоочередными задачи становятся разработка методологии и технологии дифференциации вариативных компетенций, их обоснование и формирование. То есть сопряжения, таким образом, потребностей производственного кластера и запросов работодателя с системой подготовки специалистов, в том числе, например, с помощью транспрофессиональных и других возможных типов новых компетенций.

Литература

1. Вахидова, Л.В. Дополнительные профессиональные компетенции в современной подготовке специалиста. [Текст] / Л.В. Вахидова, Э.М. Габитова, В.Э. Штейнберг // Образовательные технологии. – 2015. – № 4. – С. 59–64.
2. Ткаченко, Е. В. Интеграционные процессы в профессиональном образовании [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования / отв. ред. М. А. Галагузова. – Вып. 5. – М. : ВЛАДОС, 2007. – С. 303–312.
3. Ткаченко, Е. В. Дидактический дизайн – инструментальный подход [Текст] / Е.В. Ткаченко, В.Э. Штейнберг, Н.Н. Манько // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 6(61). – С. 74-87 ; 2016. – № 1(62). – С. 50–65.
4. Штейнберг, В.Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии [Текст]. – М. : Народное образование, 2015. – 351 с.

Э.М. ГАБИТОВА, Л.В. ВАХИДОВА, В.Э. ШТЕЙНБЕРГ
Инновационный подход в согласовании
профессионального образования, производственного кластера
и работодателя

Подготовка специалистов осуществляется в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), содержание профессионального стандарта заложено в самой профессиональной деятельности специалиста. Однако нормативный перечень компетенций, как базовый и универсальный, не может предусмотреть потребности многочисленных производственных кластеров, различных по профилю и организационно-экономическим условиям, а также различные требования работодателя и, следовательно, задачи, возникающие в реальной профессиональной деятельности специалиста [1]. Выявление различных дополнительных компетенций для профессиональной педагогики – проблема новая и, по нашему мнению, традиционными методами эффективно не решаемая. Потребовалось разработать новый метод многомерно-матричного анализа проблематики производственного кластера с последующим обоснованием содержания дополнительных компетенций.

Анализ потребностей рынка труда и запросов работодателя выполнен на материале ведущих производств машиностроительной и химической отраслей Республики Башкортостан (примерно 70 предприятий машиностроительной отрасли и 30 предприятий химической промышленности). Выявлены типовые производственные проблемы: экономические – снижение инвестиций в связи с тяжелой экономической ситуацией, низкая конкурентоспособность продукции, сложность в обеспечении предприятий сырьем; технологические – необходимость внедрения энергоэффективного оборудования и энергосберегающих технологий и повышения производительности труда. Такого рода проблемы порождают множество стандартных и нестандартных задач, требующих активного взаимодействия специалистов различных профессий.

Тип выявленных в проблематике производственного кластера задач определен нами как пакетный – это распространенные и часто повторяющиеся задачи модернизации и развития производства, требующие участия специалистов смежных профессиональных областей, каждый из которых должен обладать дополнительными компетенциями, частично регламентированными ФГОС и профессиональными стандартами, а также вариативным содержанием, соответствующим требованиям работода-

теля. Такие дополнительные компетенции могут быть охарактеризованы как транспрофессиональные, а задачи должны быть учтены в деятельности профессиональных образовательных организаций. Например, самая частая и наиболее сложная задача пакетного типа на предприятии – внедрение энергоэффективного оборудования: в соответствии с ФГОС СПО по специальности 15.02.01 – «Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования (по отраслям)» выпускник овладевает видами профессиональной деятельности – ВПД1 «Организация и проведение монтажа и ремонта промышленного оборудования», поэтому основные требования к данному виду работ технику-механику известны, но особенности установки современного энергоэффективного оборудования необходимо будет изучить самостоятельно, то есть выпускник технического колледжа должен уметь самостоятельно овладевать новыми знаниями.

При выполнении поискового исследования учтены также ведущие требования Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования: два направления оценки качества подготовки обучающихся и выпускников (оценка уровня освоения содержания образования и аттестация по профессиональному модулю); повышение свободы в реализации программы подготовки – объем времени определен только по циклам; вариативная часть составляет 30 % от общего объема времени, есть возможность увеличения объема существующих дисциплин и модулей ФГОС, а также введения новых; новое содержание практико-ориентированного обучения – учебная практика (производственное обучение) и производственная практика (практика по профилю специальности) используются при реализации профессиональных модулей по видам профессиональной деятельности как концентрировано, так и рассредоточено, чередуясь с теоретическими занятиями.

Для выполнения требований работодателя современному специалисту необходимо иметь базовые профессиональные знания и умения, способствующие быстрому обучению другим сходным с имеющейся профессиям, в том числе: способность работать с техническими устройствами в смежных профессиональных отраслях; принимать участие в ремонте, монтаже оборудования в смежных профессиональных отраслях; проводить контроль за работами по монтажу и ремонту оборудования в смежных профессиональных отраслях с использованием контрольно-измерительных приборов; разрабатывать документацию по решению типовых задач пакетного характера; выполнять сбор и обработку информации для решения типовых задач по родственным профессиям; обмениваться информацией при решении типовых задач по родственным профессиям.

ям; использовать профессиональный тезаурус родственных профессий и смежных профессиональных областей; соблюдать правила работы и коммуникации в группах и смежных профессиональных областях; знать и соблюдать законодательные нормативные документы по тематике работ в смежных профессиональных отраслях; знать и соблюдать основы экологического и экономического законодательства.

Отметим, что междисциплинарность, межотраслевой характер определяет содержательное отличие полифункциональных компетенций от дополнительных компетенций транспрофессионального типа; они отражают запросы работодателей независимо от типа производства и подразделяются в соответствии с должностным функционалом на технологические, информационные, коммуникативно-межотраслевые и нормативно-правовые. Таким образом, дополнительные компетенции транспрофессионального и других возможных типов можно определить, как профессиональные способности специалиста, включающие технологические, информационные, нормативно-правовые, коммуникативно-межпрофессиональные компоненты, отвечающие требованиям ФГОС СПО, профессиональных стандартов и производственного кластера [2]. К технологической группе отнесены компетенции, владение которыми способствует решению задач пакетного типа, связанных с оборудованием и технологиями смежных профессиональных отраслей; в информационную группу объединены компетенции, позволяющие работать с информацией по родственным профессиям; коммуникативно-межотраслевые компетенции дают возможность специалисту общаться в группе и с отдельными специалистами, используя профессиональные термины смежных отраслей промышленности; нормативно-правовая группа дополнительных компетенций транспрофессионального типа позволяет ориентироваться в нормативных документах смежных профессиональных отраслей [3; 4].

Анализ проблем промышленного производственного кластера РБ за 2010–2015 годы представлен матрицей на рис. 1. Выявление потребностей работодателя и соотнесение их с ФГОС позволило определить группу дополнительных компетенций транспрофессионального типа как предмета исследования [2].

Анализ показал, что к числу наиболее острых проблем относятся необходимость внедрения энергоэффективного оборудования, обновления оборудования, а также внедрения энергосберегающих технологий на предприятиях химической промышленности и в машиностроении; причины проблем – отсутствие инвестиций, высокая стоимость приобретения и транспортировки оборудования. Средней степенью частоты проявления

характеризуются такие проблемы, как необходимость постоянного обучения персонала, нехватка квалифицированных рабочих кадров, трудности в обеспечении сырьем. Группа реже возникающих проблем – низкая производительность труда, низкая конкурентоспособность продукции и снижение инвестиций [4].

Координата частоты рассмотрения

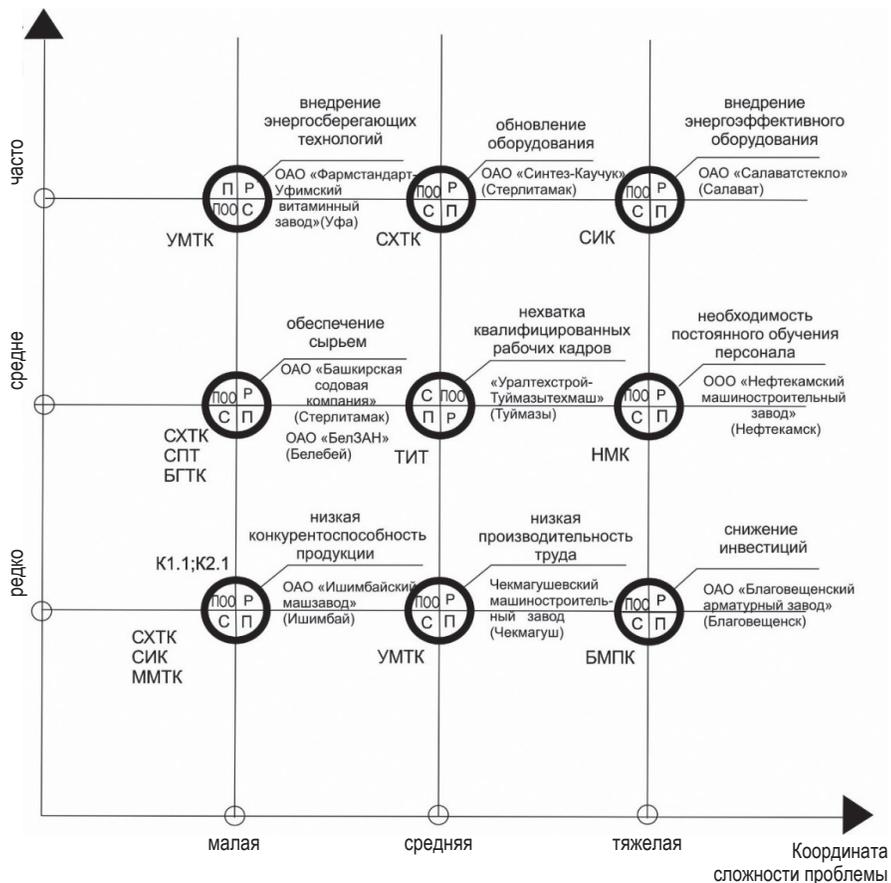


Рис. 1. Матрица проблем производственных предприятий машиностроительного и химического профиля Республики Башкортостан

На следующем этапе выявлялась взаимосвязь видов профессиональной деятельности выпускников колледжа и задач пакетного типа. Например, для решения проблемы ограниченности ресурсов необходимо либо искать источники нового сырья, что не всегда экономически эффективно, либо разрабатывать новые технологии для добычи глубоко залегающего сырья. Поэтому выпускник колледжа должен быть готовым к разработке альтернативных технологических решений. В частности, овладев видом профессиональной деятельности (ВПД) ВПД.1 «Организация и проведение монтажа и ремонта промышленного оборудования», может выполнять работы по внедрению нового энергоэффективного и обновлению имеющегося оборудования, по внедрению энергосберегающих технологий. ВПД.2 «Организация и выполнение работ по эксплуатации промышленного оборудования» позволяет технику-механику решать задачи пакетного типа, связанные с обновлением оборудования. Выпускник, владея ВПД.3 «Участие в организации производственной деятельности структурного подразделения», имеет возможность решать вопросы по повышению конкурентоспособности продукции. ВПД.4 «Выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих» способствует выполнению работ по внедрению энергоэффективного оборудования и энергосберегающих технологий, обновлению оборудования.

Отметим, что профессиональные монокомпетенции способствуют овладению какой-либо одной специальностью; полипрофессиональные необходимы для выполнения вариативных задач профессиональной деятельности и овладения смежными профессиями специальности; дополнительные же компетенции транспрофессионального типа помогают специалисту включаться в межпрофессиональное взаимодействие с освоением необходимых трудовых функций групп родственных профессий.

Такие компетенции, как способность работать с техническими устройствами в смежных профессиональных отраслях, участие в ремонте, монтаже оборудования в смежных профессиональных отраслях, проведение контроля за работами по монтажу и ремонту оборудования в смежных профессиональных отраслях с использованием контрольно-измерительных приборов объединены в технологическую группу компетенций, поскольку, овладев ими, выпускник сможет легко решать возникающие вопросы, связанные с оборудованием, технологиями смежных профессиональных отраслей. В информационную группу объединены компетенции, позволяющие работать с информацией по родственным профессиям: разработка документации по решению типовых задач пакетного характера; сбор и обработка информации для решения типовых задач по

родственным профессиям; принятие решений и обмен информацией при решении задач пакетного типа по родственным профессиям. Коммуникативно-межпрофессиональные компетенции дают возможность специалисту общаться в группе и с отдельными специалистами, используя профессиональные термины смежных отраслей промышленности. В данную группу дополнительных компетенций транспрофессионального типа входят такие, как использование профессионального тезауруса родственных профессий и смежных профессиональных областей; соблюдение правил работы в группах; использование правил при коммуникации в смежных профессиональных областях. Нормативно-правовая группа компетенций позволяет выпускнику быть «юридически подкованным», ориентироваться в нормативных документах родственных профессий. В данную группу объединены следующие компетенции: знание и соблюдение законодательных нормативных документов по вопросам выполняемых работ в смежных профессиональных отраслях; знание и соблюдение основ экологического, экономического законодательства (рис. 2).



Рис. 2. Структура дополнительных компетенций транспрофессионального типа

Разработанный подход к обоснованию дополнительных компетенций транспрофессионального типа позволил уточнить направленность обучения как производственно-ориентированное, отличающееся от проблемно-ориентированного и практико-ориентированного типов: производственно-направленное обучение – это система подготовки специалиста на основе практико-ориентированного и проблемного подходов, где в качестве ключевых заданий используются задачи пакетного типа, вытекающие из проблем производственного кластера.

Детальное обоснование компонентов дополнительных компетенций транспрофессионального типа позволило разработать педагогические условия в соответствии с моделью исследования (рис. 3), которая отображает двухэтапность процесса определения и формирования дополнительных компетенций транспрофессионального типа. На подготовительно-аналитическом этапе выделены и проанализированы проблемы промышленных предприятий в форме задач пакетного типа и значимых факторов, позволяющих уточнить компоненты дополнительных компетенций транспрофессионального типа. Далее, на исследовательско-реализационном этапе выполнено обоснование необходимых педагогических условий, их проектирование и апробация, в том числе: определение необходимых подходов и принципов процесса формирования дополнительных компетенций транспрофессионального типа; обоснование производственно-ориентированных педагогических условий, соответствующих выделенным компонентам изучаемых компетенций.

Найденные педагогические условия производственно-ориентированного характера обеспечивают формирование дополнительных компетенций транспрофессионального типа, необходимых специалистам среднего звена для решения производственных задач пакетного типа и включают: организационную модель контекстно-средового обеспечения, сформированность ключевых компетенций у студентов, подготовку педагогических кадров к реализации требований ФГОС СПО и профессиональных стандартов технических специальностей; научно-методическое обеспечение учебного процесса.

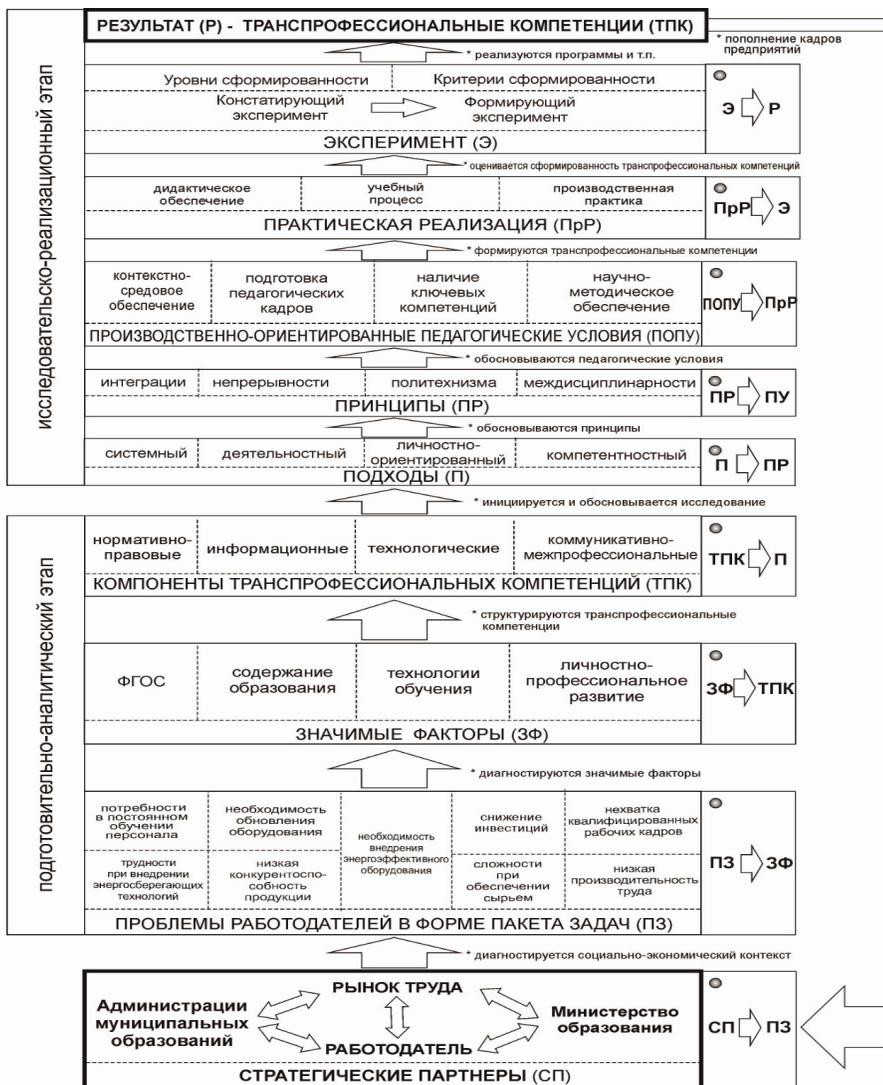


Рис. 3. Структурно-функциональная модель формирования дополнительных компетенций трансфессионального типа

Выводы. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании регламентирована ФГОС и квалификационными требованиями, которые не совпадают с вариативной спецификой производственных кластеров требованиями работодателя. Предложена новационная методика выявления дополнительных компетенций по отношению к базовым нормативным компетенциям, сопрягающих потребности производственного кластера и запросы работодателя с системой подготовки специалистов. На практике могут быть востребованы и другие типы дополнительных компетенций, формирование которых – важное направление развития компетентностного подхода.

Литература

1. Галагузова, М.А. Модернизация системы профессиональной подготовки социальных педагогов [Текст] / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова // В кн.: Понятийный аппарат педагогики и образования: колл. моногр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – Екатеринбург, 2015. – С. 343–351.
2. Зеер, Э.Ф. Профессиональная мобильность – интегральное качество субъекта инновационной деятельности [Текст] / Э.Ф. Зеер, С.А. Морозова, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 90–97.
3. Вахидова, Л.В. Дополнительные профессиональные компетенции в современной подготовке специалиста [Текст] / Л.В. Вахидова, Э.М. Габитова, В.Э. Штейнберг // Образовательные технологии. – 2015. – № 4. – С. 59–64.
4. Габитова, Э.М. Производственно-ориентированные педагогические условия формирования транспрофессиональных компетенций [Текст] // Э.М. Габитова, Л.В. Вахидова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6–1(113). – С. 68–72.

**Дуальное творческо-педагогическое взаимодействие
как инновационное направление в подготовке современного рабочего**

Широко внедряемая в России дуальная система обучения, основой которой является более тесное взаимодействие социальных партнеров, направлена на повышение качества подготовки рабочих кадров, что во многом зависит от эффективности указанного взаимодействия, в связи с чем весьма актуальным становится само понятие «дуальное взаимодействие», причем, взаимодействие на уровне творческо-педагогическом.

Дуальная система обучения в большей степени способствует реализации, наряду с интересами общественно-государственными, производственными, также и интересов отдельной личности, повышению ее значимости: когда у Эдвардса Деминга, известного родоначальника движения за контроль качества, спросили, что он уяснил после многих лет работы в области контроля качества, он, как рассказывают, ответил: «Важны люди» [1].

Реализация элементов дуальной системы подготовки рабочих кадров в рамках регионального отраслевого ресурсного центра (РРЦ) Ульяновского профессионально-педагогического колледжа (УППК) осуществляется в тесном взаимодействии с ведущими профильными машиностроительными предприятиями Ульяновской области: ООО «Ульяновский автомобильный завод», ОАО «Ульяновский механический завод», ОАО «Автодетальсервис», АО «Ульяновский моторный завод», ООО «Ульяновский механический завод № 2» в таких совместно проводимых мероприятиях, как:

- организация профориентационной работы;
- подготовка к конкурсам профессионального мастерства;
- организация и проведение совместных бинарных занятий;
- консультации в подготовке выпускных квалификационных работ;
- выполнение творческого проекта в кружке технического творчества;
- проведение занятий по новым видам профессиональной деятельности.

Отметим, что создание данного профильного ресурсного центра по отрасли машиностроения обусловлено тем, что Ульяновская область входит в пятерку ведущих машиностроительных регионов России.

Прежде чем перейти к анализу проблемы такого нового для России вида взаимодействия, как «дуальное», в творческо-педагогической подготовке современного квалифицированного рабочего, необходимо определиться с понятием «творческо-педагогическое взаимодействие». Определить

основные направления и особенности этого взаимодействия, которое реализуется в совместной деятельности основных социальных партнеров – учебного заведения с работодателем, где инициатором, как правило, является образовательное учреждение.

Отметим, что ведущая роль образовательного учреждения в творческо-педагогическом взаимодействии в полной мере соответствует новой концепции, предложенной в 2012 г. Президентом России В.В. Путиным: «Чтобы не рабочие места диктовали, какие нам нужны уровни образования, а наоборот, подготовленный уровень образования и специалисты должны повлиять на инновационное развитие и подготовку 25 млн рабочих мест» [2, с. 12].

Дуальное взаимодействие начинается с совместной организации профориентационной работы, совместной организации и проведения для школьников занятия «тест-драйв по профессии». Причем, в форме занятия-конкурса профессионального мастерства, в условиях реального выполнения различных производственных работ, когда школьник имеет возможность, что называется, «попробовать себя в профессии»: выполнить сварочную работу, поработать на станке с ЧПУ, своими руками выполнить монтаж схемы и т. п.

Совместное проведение занятия-конкурса в профориентационной работе органично связано с последующей совместной подготовкой студентов колледжа к конкурсам профессионального мастерства «мастер – золотые руки» и чемпионату рабочих профессий Worldskills Russia. Именно совместная подготовка и проведение конкурсов, как отмечает М.А. Галагузова, является одним из наиболее значимых направлений творческого взаимодействия социальных партнеров в подготовке квалифицированного рабочего [3, с. 252].

Этому во многом способствует раскованная, игровая, творческая, соревновательная атмосфера конкурсов профессионального мастерства, высокая степень мотивации, что особенно актуально именно на уровне среднего профессионального образования – при подготовке будущего рабочего. Причем, в конкурсах формируются и развиваются такие важные составляющие профессиональной компетентности современного рабочего, как профессиональная самостоятельность, профессиональная мобильность, рефлексия, ответственность, творческо-конструкторское отношение к труду.

Определенные дидактические преимущества конкурсов профессионального мастерства очевидны. Однако слабое взаимодействие учебных заведений с предприятиями не способствует реализации творческого

потенциала конкурсов в мотивации творческой активности студентов и повышению качества обучения, что становится особенно актуальным в связи с вступлением России в международное конкурсное движение Worldskills International (WSI).

В целях более эффективной реализации потенциала конкурсов на протяжении ряда лет в УППК организована совместная с отраслевым профильным предприятием колледжа – Ульяновским автозаводом – подготовка к конкурсам профессионального мастерства «Мастер – золотые руки» по профессии «Электромонтер», обозначенное нами как «конкурс наставников», которое организовано в следующей последовательности:

- педагог колледжа подготавливает практические задания, ориентированные на требования чемпионата Worldskills Russia по компетенции «электромонтаж», которая включает в себя, как правило, три модуля (схемы силового и осветительного электрооборудования, а также наладочных работ по проверке смонтированной схемы);

- совместно с наставниками предприятия разрабатывается программа подготовки и в соответствии требованиями, критериями и показателями Worldskills Russia подбирается перечень учебно-практических работ;

- определяются вопросы по теории, виды электрических схем, тесты;

- подготавливаются стенды, схемы, инструменты и др.

На производственную практику на предприятие учебная группа распределяется по цехам и участкам завода обычно по 2–4 студента – на 8–12 участках с закреплением руководителя практики (наставника) от предприятия из числа наиболее опытных и квалифицированных рабочих, имеющих опыт наставничества. Наставникам предоставляется программа практики с перечнем учебно-производственных работ и объявляется «конкурс наставников» в предстоящих конкурсах профессионального мастерства, а также сообщается о том, что наставники студентов – победителей конкурсов будут поощрены руководством предприятия грамотой и денежной премией, что, безусловно, способствует повышению мотивации наставников студентов на предприятии [4, с. 21].

Вхождение России в конкурсное движение Worldskills International открыло новые возможности для педагога, у которого появилась значимая мотивация на подготовку студентов к конкурсам профессионального мастерства. Например, в апреле 2013 г. в Самаре, на открытии первого всероссийского конкурса «Национальный чемпионат Worldskills Russia 2013» глава региона заявил о том, что тем наставникам, которые готовят победителей международного конкурса Worldskills International, будет в течение 3 лет выплачиваться ежемесячная премия в размере

70 тыс. рублей. А наставникам, подготовившим победителей российского чемпионата Worldskills Russia – до 30 тыс. рублей [5].

Первый этап конкурса – на уровне учебной группы, как правило, не проводится, а представители на следующий этап (уровень учебного заведения) выбираются по результатам учебно-производственной деятельности или по результатам одного из контрольно-проверочных занятий-конкурсов.

Важно, что по завершении областного конкурса наставники-заводчане, принимавшие участие в подготовке конкурсантов – победителей и призеров конкурса, по ходатайству колледжа поощряются денежной премией.

Ключевой фигурой в организации взаимодействия в системе конкурсов профессионального мастерства является педагог колледжа, который должен не только уметь проектировать учебный процесс, но и эффективно взаимодействовать с социальными партнерами – руководителем практики на предприятии.

Об эффективности совместной подготовки «конкурса наставников» можно судить по тому, что студенты колледжа являются многократными победителями конкурсов профессионального мастерства, и неслучайно именно студент колледжа Николай К. стал победителем первого регионального чемпионата Worldskills Russia по компетенции «Электромонтаж».

Следующим направлением взаимодействия является совместное проведение бинарных занятий, сущность которых, как известно, заключается в том, что создается многогранная связь между отдельными дисциплинами образовательного процесса и практическим обучением.

В нашем случае – это связь производственного обучения (п/о) с предметами междисциплинарного курса (МДК) посредством проведения совместных бинарных занятий при участии представителя предприятия, что является средством мобильной обратной связи колледжа с предприятием в обмене опытом, совершенствовании ФГОС, соотнесения новых видов деятельности (схема 1).

По схеме видно, что ведущая роль в реализации дуального взаимодействия в организации и проведении бинарного занятия принадлежит педагогам учебного заведения, мастеру производственного обучения.

Логическим продолжением дуального взаимодействия в проведении бинарных занятий производственного обучения является совместная подготовка и консультации студентов колледжа специалистами предприятия на завершающем этапе обучения – подготовке выпускных квалификационных работ.

В начале завершающего, третьего курса, обучения студентам выдаются темы выпускных квалификационных работ, и определяется график

подготовки и контроля, перечень пробных квалификационных работ, которые выполняются в условиях реального производства совместно с руководителем практики.



Схема 1. Взаимодействие образовательного учреждения и предприятия

Например, в группе профессии «Электромонтер» для выполнения выпускной квалификационной работы студента Сергея Н. был определен горизонтально-фрезерный станок 6Т81Г, который расположен на участке, где студент будет проходить практику. Руководитель практики от предприятия передает студенту паспорт станка, схемы со спецификацией электрооборудования станка и начинается совместная работа над выпускной квалификационной работой.

Студент совместно с педагогом колледжа и наставником подготавливает черновой вариант квалификационной работы, тщательно изучает электрооборудование станка и его особенности, анализирует схемы и соотносит их с электроаппаратами станка. Практиканту также, по ходу выполнения работы, необходимо определить недостатки в работе электрооборудования станка и выдвинуть собственные предложения по рацио-

нализации, что привносит во взаимодействие элементы творчества, способствует формированию основ опыта рационализаторской деятельности студента и, как показывает опыт, заметно повышает качество выпускной квалификационной работы и процедуры защиты.

Следующим, по сути, новым, продиктованным именно дуальным взаимодействием, является творческо-педагогическое взаимодействие в рамках системы дополнительного образования, проведении совместных занятий в кружке технического творчества – при выполнении творческого проекта.

Важность этого – творческого – направления заключается в том, что взаимодействие колледжа и предприятий в рамках реализации дуальной системы не ограничивается лишь формированием и закреплением общих и профессиональных компетенций. Руководители практики от автозавода принимают участие, консультируют студентов также и в разработке различных творческих проектов, подготовке к выставкам, студенческим конференциям и т. п. [4, с. 21].

Творческие проекты студентов колледжа, занимающихся в кружке технического творчества, представляются на ежегодной студенческой научно-практической конференции «День науки», выставке технического творчества и конкурсе «Арт-профи-форум». Затем наиболее оригинальные экспонаты занимают достойное место в музее колледжа.

Анализ научно-методической литературы, практический опыт коллег и наш опыт показывают, что для эффективной подготовки современного квалифицированного рабочего необходим комплексный подход, где важнейшая роль отводится системе дополнительного образования, дуальному взаимодействию социальных партнеров, в том числе и в совместном проведении занятий в кружках технического творчества.

Также новым и, пожалуй, наиболее важным направлением дуального взаимодействия становится совместное проведение занятий по новым видам профессиональной деятельности, которые востребованы в условиях стремительно изменяющихся производственно-технологических процессов, но еще не обозначены в ФГОС, отсутствуют в учебниках, хотя и являются важными составляющими профессиональной компетентности выпускника колледжа.

Связано это с тем, что система профессионального образования не всегда успевает адаптироваться к изменениям в сфере производства, новым, внедряемым и востребованным на производстве видам профессиональной деятельности.

Например, уже более 10 лет на предприятиях России широко внедряется система бережливого производства «кайдзен» (система непрерывно-

го совершенствования KAIZEN), однако не во всех учебных заведениях она осваивается, да и в учебниках об этом ничего нет.

Поскольку система непрерывного совершенствования («кайдзен») внедрена на одном из профильных предприятий колледжа – Ульяновском автозаводе и является важным критерием при оценке эффективности деятельности подразделений завода, то было принято решение об освоении этого нового вида профессиональной деятельности студентами колледжа в совместных занятиях, которые проводятся, как педагогами колледжа, так и специалистами предприятия.

На основе договора о сотрудничестве нами, совместно со специалистами завода, была составлена дорожная карта, разработана 42-часовая учебная программа по обучению системе бережливого производства (Основы системы непрерывного совершенствования «кайдзен»), издано распоряжение по предприятию и одна из учебных групп колледжа прошла курс обучения в Центре развития персонала на территории автозавода.

Проведенный анализ определения сущности творческо-педагогического взаимодействия учебного заведения с предприятием, позволяет определить, что основной целью является творческая профессиональная подготовка рабочих кадров, где формой представляется сотрудничество субъектов взаимодействия, и причинно-следственная связь определяется зависимостью между целью (творческой профессиональной подготовкой рабочего) и результатом этой подготовки – формированием общих и профессиональных компетенций.

Социально-экономическая значимость дуального творческо-педагогического взаимодействия заключается в том, что оно способствует повышению числа выпускников, работающих по профессии, когда реализуется основной принцип дуального обучения – профессиональная подготовка будущего работника, ориентированная под конкретное рабочее место.

В последнее время, по данным академика Е.В. Ткаченко, всего лишь половина выпускников учебных заведений СПО работают по освоенной профессии [6, с. 22]. Только 40% россиян работают по специальности. Исследователи приводят следующее соотношение специалистов, имеющих профильное образование (по отраслям): медицина – 75 %, нефтяники – 66 %, энергетики – 50 %, химики – 25 %, геологи – 22 %, биологии – 20 % [7, с. 4].

Таким образом, творческо-педагогическое взаимодействие учебного заведения и предприятия в творческой профессиональной подготовке современного рабочего является одним из инновационных направлений в реализации дуальной системы обучения в таких, совместно организо-

ванных творческих мероприятиях, как профориентация, конкурсы, творческий проект, система «кайдзен», бинарные занятия, подготовка выпускных квалификационных работ и др.

На основе рассмотренных направлений совместной деятельности, дуальное творческо-педагогическое взаимодействие можно определить как сотрудничество учебного заведения с предприятиями в реализации творческой профессиональной подготовки квалифицированного рабочего, обеспечивающее его компетенции, адекватные требованиям рынка труда и отвечающие интересам личности обучающегося, предприятия, государства.

Литература

1. Деминг, Э. Выход из кризиса: Новая парадигма управления людьми, системами и процессами [Текст] / пер. с англ. – 5-е изд. – М. : Альпина Паблишер, 2012. – 419 с.

2. Проект закона: обсуждение завершать рано [Текст] // Профессиональное образование. Столица. – 2012. – № 4. – С. 2–15.

3. Галагузова, М.А. Творческо-педагогическое взаимодействие учебного заведения и базового предприятия в конкурсах профессионального мастерства [Текст] / М.А. Галагузова, Э.Р. Гайнеев // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 252–257.

4. Гайнеев, Э.Р. Дуальное обучение ориентируется на личность. [Текст] // Профессиональное образование. Столица. – 2015. – № 11. – С. 20–22.

5. Николай Меркушкин открыл первый всероссийский конкурс «Национальный чемпионат WorldSkills Russia-2013» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: samara.ru/read/4887127.

6. Ткаченко, Е.В. проблемы подготовки рабочих кадров в РФ [Текст] / Е.В. Ткаченко // Педагогика. – № 6 –2014. – С. 22–31.

7. Будущие спецы [Текст] // Аргументы и факты. – № 47 (1826). – 2015. – С. 4.

О.Б. ИВАНОВ
Инновационная система
непрерывного корпоративного обучения кадров

Прежде всего, следует задаться вопросом: зачем нужна внутрикорпоративная система повышения квалификации? Каковы причины ее создания? Почему нельзя сразу воспользоваться знаниями и навыками выпускников университетов?

По экспертному мнению многих практиков, современная система университетского образования имеет серьезные недостатки (это утверждение касается не только российского образования, общение автора с множеством специалистов крупных компаний в разных странах показало, что претензии к профессиональному образованию в мире общие). Нередко получаемые знания не имеют необходимой связи с реальной жизнью. Система перегружена преподавателями, которые не в состоянии идти в ногу со временем, в первую очередь, потому что они оторваны от запросов бизнеса, реальной практики. Их курсы базируются только на книжных знаниях, нередко устаревших.

Университеты, даже при хорошей общетеоретической подготовке, не дают набора знаний и компетенций, необходимых для обеспечения современного эффективного функционирования конкретного бизнес-процесса (причем как на уровне самой бизнес-единицы, так и на уровне всей бизнес-структуры). При этом понятно, что университету, даже связанному с корпорацией, куда он направляет выпускников, трудно и практически невозможно адаптировать студентов к потребностям компании. В результате происходит выпуск массы высокообразованных специалистов с ограниченным мышлением и далеких от практической реализации полученных знаний. Тем более что современный бизнес развивается стремительно, тогда как образовательные структуры мало поворотливы.

Несмотря на государственные стандарты, программы разных университетов существенно различаются, и требования к качеству образования их выпускников также не одинаковы. Даже в университетах одного профиля подготовка ведется по весьма различающимся программам и учебным планам. С течением времени программы даже в одном и том же университете меняются, знания актуализируются, и выпускники разных лет одного и того же университета нередко говорят «на разных языках». Не надо забывать, что в науке и в образовательном процессе острой

является проблема терминологических расхождений. Кроме того, знания устаревают, компетенции меняются.

Всем этим и обуславливается необходимость создания в компании собственной системы постоянного (непрерывного) повышения квалификации, причем – всего контингента по синхронизированным программам. При разработке для различных категорий и уровней контингента собственных специальных программ они должны быть взаимосвязаны идеологически, методологически, технологически, терминологически.

Еще раз следует подчеркнуть, что внутрикorporативное повышение квалификации должно быть непрерывным, своевременно реагировать на любые вызовы, изменения внешней среды, рыночной ситуации, международного и национального законодательства, отражать технологические, организационные, структурные изменения внутри компании. Кроме того, система повышения квалификации должна учитывать мировые тенденции, лучшую зарубежную практику и передовой отечественный опыт, а также предлагать к изучению практики конкурентов.

Одной из современных corporативных систем подготовки и повышения квалификации кадров в крупной компании является система в ОАО «Российские железные дороги». За последние несколько лет в холдинге была создана такая целостная система, которая охватывает все категории работников, учитывает запросы компании и ее бизнес-единиц, включает все формы обучения.

Следует отметить, что если на уровне рабочих кадров и специалистов младшего звена она достаточно традиционна и консервативна, то для квалифицированных специалистов и руководителей всех уровней она многопрофильна, разнообразна и учитывает все современные тенденции.

Для создания эффективной и сбалансированной модели управления персоналом в ОАО «Российские железные дороги» сформирована система единых corporативных требований к персоналу (ЕКТ), что является важнейшей идеологической составляющей и основой corporативного управления компаний.

Система единых corporативных требований состоит из четырех блоков: «corporативные компетенции», «профессиональные компетенции», «потенциал и мобильность», а также «результативность и опыт работы».

Первый блок – Модель corporативных компетенций ОАО «РЖД» – это набор компетенций, знаний, полномочий, необходимых сотрудникам компании в различных сферах деятельности и на различных уровнях должностей для успешного выполнения функций, направленных на до-

стижение компаний своих стратегических целей. Корпоративные компетенции:

- определяют, как основные ценности бренда и стратегические приоритеты компании должны проявляться в профессиональной деятельности и поведении сотрудников;
- формируют единые корпоративные требования для всех сотрудников холдинга вне зависимости от сферы деятельности и с учетом должностного уровня;
- отражают повышение требований к управленческому стилю руководителей на различных уровнях с учетом возрастания компетенций в зависимости от расширения сферы деятельности и повышения ответственности по мере должностного роста.

Вторым блоком системы единых корпоративных требований является модель профессиональных компетенций. Она устанавливает и определяет области специальных знаний и навыков, которыми должны обладать работники для успешного выполнения своих функциональных обязанностей, реализации тактических решений и стратегических целей для обеспечения эффективной текущей деятельности компании, а также ее высокой конкурентоспособности на рынке.

Здесь относятся, в зависимости от целей, стоящих перед подразделением холдинга, и его потребностей, различные виды дополнительного профессионального образования: повышение квалификации, профессиональная переподготовка и стажировки.

Повышение квалификации направлено на развитие имеющихся или освоение новых компетенций, необходимых для профессионального развития специалистов и руководителей в рамках того же вида профессиональной деятельности в целях повышения ее эффективности.

Системная работа в указанном направлении проводится на основе ежегодно утверждаемых: Плана переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов холдинга «РЖД», Плана дополнительного профессионального образования руководителей и специалистов ОАО «РЖД» в университетах железнодорожного транспорта, Плана оказания консультационных услуг ОАО «РЖД» по тематике развития персонала, Плана повышения квалификации работников ОАО «РЖД» на базе АНО «Корпоративный университет ОАО «РЖД».

С целью закрепления на практике профессиональных знаний и умений проводятся стажировки, в ходе которых изучаются инновационные технологии подразделений холдинга «РЖД», передовых российских компаний,

лучшая зарубежная практика, приобретаются и развиваются профессиональные и управленческие навыки.

В третьем блоке системы ЕКТ – потенциал и мобильность – собрана совокупность параметров, необходимых для успешного профессионального и карьерного роста работника. Прежде всего, это способность к обучению и развитию, творческое мышление, дисциплинированность, высокая самодисциплина, стремление к профессиональной карьере и продвижению в компании, морально-этические качества. Сюда же относится мобильность, готовность к переезду в случае кадрового назначения (что очень важно для системообразующего холдинга, имеющего почти 1,2 млн работников, обладающего сетью железнодорожных путей, превышающей 85 тыс. км, расположенных в большинстве регионов страны).

Указанные критерии оцениваются исходя из интересов компании, самого работника и с учетом мнения непосредственного руководителя, для чего формируется специально подготовленный, структурированный набор вопросов. Измерение профессионального и интеллектуального потенциала сотрудника осуществляется на основе анкетирования и тестирования.

Четвертый блок единых корпоративных требований к персоналу включает такие параметры как результативность и опыт. Здесь для оценки индивидуальных качеств, профессиональных характеристик и способностей сотрудника разработаны специальные индикаторы, определяющие уровень успешности работника в достижении результатов и целей его деятельности, решении задач, находящихся в сфере его ответственности. Кроме того, данный блок предполагает оценку квалификации, профессионального кругозора и опыта сотрудника, его управленческой практики.

Надо подчеркнуть, что важнейшим элементом компетентностного подхода является оценка руководителей на входе (до обучения) и на выходе – после завершения курса, что позволяет оценить эффективность пройденных программ и способности слушателя.

Таким образом, внедрение компетентностного подхода и системы единых корпоративных требований к сотрудникам холдинга являются важнейшим направлением в сфере управления персоналом.

Особое место в системе повышения квалификации в холдинге отводится Корпоративному университету ОАО «РЖД», который создан в 2010 г. для обеспечения системы дополнительного корпоративного образования руководящих кадров и управленческого резерва в соответствии со «Стратегией развития железнодорожного транспорта в Российской Федерации до 2030 года» и «Стратегией развития кадрового потенциала ОАО «РЖД» на период до 2015 года». Важно подчеркнуть, что деятельность

Корпоративного университета ОАО «РЖД» строится с учетом методологии Международной ассоциации корпоративных университетов.

Стратегическая цель его создания – повышение управленческой эффективности руководителей холдинга через решение следующих главных задач: системное и планомерное развитие руководителей, входящих в целевые категории; формирование единых подходов к управленческой деятельности представителей целевых категорий; обучение формированию эффективных управленческих команд, работающих в ключевых направлениях деятельности холдинга; повышение уровня корпоративных компетенций и управленческих навыков в соответствии со спецификой бизнеса; формирование корпоративной культуры руководителей целевых категорий, а также стиля управления, основанного в большей степени на лидерских качествах; создание высокопотенциального кадрового резерва и работа с ним; формирование у руководителей всех уровней и ведущих специалистов компаний креативного мышления, наличие инновационных подходов в работе.

Особенностью и важным аспектом повышения квалификации кадров в Корпоративном университете является то, что обучение осуществляется по корпоративным целевым и индивидуальным программам. Слушатели проходят курсы корпоративного управления, стратегического планирования, управления ресурсами и бизнес-системами, предпринимательства, управления проектами и другие дисциплины, необходимые для современной эффективной управленческой деятельности. Особое место в системе отводится программе «Корпоративный лидер». Корпоративному университету отводилась ключевая роль в построении на основе компетентностного подхода системы бизнес-образования руководителей в холдинге. В целях расширения охвата контингента управленческого персонала компании корпоративным бизнес-образованием осуществлялось развитие региональной филиальной сети Корпоративного университета. На обучение в филиалы отбираются кандидаты из числа руководителей II уровня управления, показавшие лучшие результаты тестирования по корпоративным компетенциям, которое они проходят в специально организованных региональных центрах оценки и мониторинга персонала.

Данная оценка работников производится по единым критериям и стандартам, создаются объемные портреты, описывающие профессиональные, деловые и морально-этические характеристики работников, при этом каждый параметр оценки дополняет остальные. Полученные результаты ложатся в основу формирования кадрового резерва и планирования повышения его квалификации.

Кроме корпоративного университета обучение руководителей ОАО «РЖД» проводится в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, российских и зарубежных бизнес-школах и других образовательных организациях по программам MBA, Executive MBA и другим образовательным целевым и корпоративным программам.

Еще одним важным, неотъемлемым блоком непрерывной системы повышения квалификации является самостоятельная работа по получению и обновлению знаний, профессиональному и управленческому развитию сотрудников на основе индивидуальных планов под руководством непосредственного руководителя, который выполняет функции коуча. Этот процесс строится по принципу замкнутого круга – реализовав индивидуальный план, слушатель формирует новый план на более высоком качественном уровне, исполнив его, он формирует новый план следующего, еще более высокого уровня и т. д.

Таким образом, созданная в ОАО «Российские железные дороги» сбалансированная система переподготовки и повышения квалификации кадров позволяет эффективно воздействовать на повышение экономических и производственных показателей, меняет парадигму управленческого мышления и индивидуальную карьеру сотрудников через формирование индивидуальной образовательной траектории на основе внедрения системы непрерывного образования.

Формирование инновационной компетентности будущего учителя

Подготовка будущего педагога к инновационной деятельности является весьма актуальной темой, занимающей умы педагогической общественности. В последнее десятилетие по ряду политических, культурных и собственно образовательных причин понятия «инновационная деятельность», «инновационная компетентность» стали предметом повышенного внимания большого числа исследователей.

Понятие «инновационная деятельность», по мнению исследователей В.С. Лазарева, Б.П. Мартиросяна, служит для устранения несоответствия между желаемым и наличным, что требует определенных нововведений (инновационных изменений). Инновационная деятельность отвечает своему назначению, если она выполняет определенные функции по отношению к образовательной деятельности: выявление актуальных потребностей (выявление проблем) изменений в педагогической системе (образовательных программах, технологиях, кадрах, материально-технической базе и др.); выявление существующих разработок, использование которых потенциально могло бы повысить качество образовательной деятельности на каких-то ее участках (выявление возможностей развития педагогической системы); осуществление самостоятельной разработки новшеств; проектирование желаемого будущего и движения к нему; проектирование частных нововведений; практическое осуществление нововведений [1]. Важное значение для формирования профессиональной готовности будущего учителя к самостоятельной инновационной педагогической деятельности имеет инновационная образовательная деятельность университетов – ведущих социальных институтов информационного общества.

Таким образом, формирование готовности к инновационной деятельности является в условиях модернизации отечественного образования важным направлением работы студентов, преподавателей, административных работников сферы образования. И в современных социально-экономических условиях профессиональная подготовка представляет собой организационно-оформленный логически-структурированный дидактический процесс, целью и результатом которого является «определенный тип самостоятельного человека – профессионала», подготовленного, на уровне соответствующих знаний, умений и опыта решения профессиональных задач, к включению в конкретную социально-культурную среду.

Образование, действующее в режиме профессиональной подготовки, способно успешно (хотя и недостаточно быстро) реагировать на актуализацию в профессиональной реализации инновационной деятельности и появление на рынке труда новых профессий и специальностей. И, следовательно, – на внедрение новых технологий подготовки к профессиональной деятельности в образовательных учреждениях; на оперативное удовлетворение потребностей общества в переподготовке уже квалифицированных специалистов, формируя готовность к профессиональной инновационной деятельности.

Смысловой контекст терминов «подготовленный» и «подготовка» в этом случае приобретает особую значимость. По С.И. Ожегову, подготовка – это «запас знаний, полученный кем-то (специалистом)», а подготовить – значит, обучить, дать необходимые знания для чего-либо [2]. В. Даль толковал слово «готовый», по отношению к человеку, как собравшийся совсем, приспособившийся к чему-либо, могущий и желающий что-либо исполнить [3]. Для пояснения сущности и содержания процесса профессиональной подготовки педагогов к инновационной деятельности этимологический аспект рассматриваемых понятий очень важен, инновационная деятельность педагога выступает одновременно и как внешний, по отношению к личности будущего профессионала, процесс передачи соответствующих знаний, умений и навыков, и как внутренний процесс их присвоения, освоения и творческого использования.

Востребованным в реалиях XXI в. становится образование, ориентированное на подготовку специалиста, который отличается интересом ко всему новому, готовностью к изменениям, разнообразием взглядов, ориентацией на новую информацию, ответственным отношением ко времени и его измерению, планированием времени и собственной эффективности самореализации в нем, личным достоинством, оптимизмом (В.В. Козловский, А.И. Уткин, В.Г. Федорова и др.).

Уже в настоящее время обозначенные учеными перспективы профессионального образования требуют его серьезной перестройки. Указанное обстоятельство нашло свое отражение в Конституции РФ, Федеральном Законе «Об образовании в РФ», Национальной доктрине образования в РФ на период до 2025 г. Правомерно на инновационное развитие педагогического образования в настоящее время принципиально ориентирует нормативная база, регламентирующая функционирование современного профессионального образования. Такое развитие предполагает:

– поддержку региональных комплексных программ профессионального образования, направленных на достижение стратегических целей

инновационного развития и стимулирование взаимодействия организаций науки, высшего, среднего и начального профессионального образования, российских и зарубежных компаний в рамках проектов и программ развития;

- подготовку кадров по приоритетным направлениям модернизации технологического развития России;

- оснащение современным учебно-производственным, компьютерным оборудованием и программным обеспечением образовательных учреждений профессионального образования, внедряющих современные образовательные программы и обучающие технологии, организацию стажировок и обучение специалистов в ведущих российских и зарубежных образовательных центрах;

- повышение показателей академической мобильности студентов и преподавателей;

- кооперирование учреждений профессионального образования с внешней средой для формирования устойчивых всесторонних связей по трудоустройству выпускников и поддержанию процессов непрерывного образования для сотрудников предприятий [4].

Создание обновленной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов обеспечивает программа модернизации педагогического образования, связанная с готовностью университета к инновационной деятельности.

В системе высшего профессионального педагогического образования России уже реализованы важные мероприятия, направленные на активизацию образовательной, научной и инновационной деятельности университетов для успешной реализации ФГОС высшего профессионального образования:

1. Проведен федеральный конкурс на поддержку программ развития национальных исследовательских университетов.

2. Принят Федеральный закон от 2 августа 2009 г. № 217-ФЗ, позволяющий создавать малые инновационные предприятия при вузах, обеспечивший создание более 500 таких предприятий.

3. Привлечены дополнительные средства государственной поддержки для развития современных исследовательских, инновационных компетенций российских высших учебных заведений, выделены Правительством РФ в рамках Постановлений от 9 апреля 2010 г. № 218 (кооперация вузов и организаций, реализующих комплексные проекты по созданию высокотехнологичного производства), № 219 (развитие инновационной инфраструктуры вузов), № 220 (гранты вузам по привлечению ведущих мировых ученых).

4. Реализована Федеральная целевая программа «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2007–2013 годы».

5. Реализована федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы», которая обеспечила выделение грантов вузам на развитие научно-исследовательской и инновационной деятельности.

6. Реализована федеральная целевая программа «Развития образования на 2011–2015 годы».

7. Проведен федеральный конкурс Программ стратегического развития вузов на 2012–2016 годы, который обеспечил финансовой поддержкой инновационные проекты вузов – победителей.

8. Разработана и утверждена Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 «Инновационная Россия 2020», в которой определены цели, приоритеты и инструменты государственной инновационной политики. Вместе с тем Стратегия задает долгосрочные ориентиры развития субъектам инновационной деятельности, а также ориентиры финансирования сектора фундаментальной и прикладной науки и поддержки коммерциализации разработок.

9. Дополнительные возможности развития инициатив вузов в прикладной исследовательской деятельности предоставляются в рамках работ по реализации приоритетных направлений, определенных Комиссией по модернизации и технологическому развитию экономики России.

В вышеназванных нормативных и конкурсных документах определены основные цели, задачи, направления, некоторые критерии оценки результативности образовательной, научной и инновационной деятельности. Однако вуз определяет самостоятельно регламентацию названных видов деятельности университета.

К основным направлениям инновационной деятельности университета по реализации ФГОС ВПО можно отнести:

- развитие инновационной научно-образовательной среды в университете, как условия эффективной подготовки кадров;
- реализацию инновационных научно-образовательных проектов;
- внедрение и продвижение передовых научно-методических разработок, путем осуществления комплексного сопровождения образовательных учреждений, повышения квалификации работников образования, обеспечения трансфера результатов научно-исследовательской деятельности (правовая охрана результатов интеллектуальной деятель-

ности, лицензирование технологий, создание малых инновационных предприятий на базе университетских технологий);

- реализацию системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации и консультирования специалистов в сфере образования;
- организацию стажировок и повышения квалификации в университетах, имеющих эффективную инновационную инфраструктуру;
- развитие фандрайзинговой деятельности;
- развитие маркетинговой деятельности;
- развитие внутривузовской системы менеджмента качества;
- развитие системы содействия трудоустройству выпускников;
- развитие сетевого взаимодействия с ведущими образовательными и научными учреждениями;
- развитие академической мобильности участников научно-образовательного процесса.

В современных университетах формируется инновационная научно-образовательная среда – она является важнейшим условием подготовки будущего специалиста к инновационной деятельности, способного ответить вызовам современного общества.

Она включает в себя:

- методическое и программное обеспечение образовательного процесса: мультимедийные учебно-методические комплексы, методическое сопровождение дистанционного образования, современные образовательные программы;
- электронные образовательные ресурсы: образовательные сайты, электронные учебные пособия, электронная база тестовых заданий, виртуальные экскурсии, современная библиотека с электронной книговыдачей и электронными полнотекстовыми ресурсами и др.;
- развитая информационная среда: магистральная кабельная сеть, система web-сайтов факультетов и институтов; образовательные сайты, официальный сайт вуза, библиотека, а также современный издательско-полиграфический комплекс;
- аудитории, оснащенные современным мультимедийным и лабораторным оборудованием;
- многофункциональные компьютерные лаборатории;
- территория WIFI, которая обеспечивает доступ в интернет во всех учебных корпусах и общежитиях;
- ТВ-студия: создание учебных фильмов, проведение интернет-конференций, вебинаров;

- лаборатория компьютерного моделирования обеспечивает внедрение современных программно-технических средств в научно-образовательный процесс;
- языковые центры, осуществляющие внедрение современных технологий изучения иностранных языков;
- учебные центры «Bosch-сервис», осуществляющие организацию учебного процесса по специальности «Сервис» с использованием высокотехнологичного оборудования;
- центр содействия трудоустройству выпускников формирует систему социального партнерства с работодателями;
- ресурсный центр «Цифровая школа» обеспечивает активное использование информационно-коммуникативных технологий: дистанционное обучение, компьютерное моделирование, видео- и интернет-конференции, вебинары, online-тестирование, интерактивные системы опроса и др.;
- стажировочные и инновационные площадки на базе ведущих образовательных учреждений региона.

Важным фактором, детерминирующим подготовку педагога к инновационной деятельности, является всемерное развитие сотрудничества вуза и неправительственных, негосударственных организаций, общественных объединений. Это является важнейшим направлением развития и становления гражданского общества в России, формирования социальной инициативы граждан, формой объединения людей научной отрасли, включения их в социальную деятельность [5]. И педагогизация общественной жизни заставляет активизировать работу будущих педагогов по профессиональному становлению уже со студенческой скамьи. Они приобретают социальный опыт профессиональной деятельности, оказывают населению реальную практическую помощь, например, через участие в волонтерском движении.

Все большую популярность в активизации науки в вузе отводится сотрудничеству вузов с общественными академиями наук, общественными профессиональными организациями. Эти организации объединяют на добровольной основе педагогов, организации, учреждения, общественные объединения Российской Федерации в интересах социальной поддержки профессионального педагогического образования, повышения статуса педагогических профессий. Они стремятся оказывать профессиональную помощь педагогам. Общественные Академии наук курируют: создание профессиональных ассоциаций; организацию международных конгрессов, конференций, семинаров на международном, федеральном, региональном уровнях; развитие международного обмена идеями и специалистами

с целью изучения основных проблем инновационной профессиональной деятельности на национальном и международном уровнях; интенсификацию профессионального сотрудничества специалистов различных государств, вузов; развитие и внедрение в практику теоретического знания с помощью научных исследований, издательской деятельности, обмена документацией по вопросам инноваций в образовании, интенсификации сотрудничества между специалистами – теоретиками и практиками педагогики; сотрудничество с ООН и ее специализированными институтами, а также другими национальными и международными организациями, которые носят правительственный или неправительственный характер. В настоящее время на международном уровне предпринимаются попытки координировать деятельность общественных организаций и объединить их в Общероссийский национальный союз общественных организаций с целью повышения эффективности общественной работы, формирования основных гражданских инициатив и налаживания взаимодействия с властью путем консолидации всех усилий общественных организаций. Целевая платформа партнерских отношений в современном образовании весьма привлекательна.

Особо следует отметить влияние науки на образование, помощь науки в подготовке педагога к инновационной деятельности. Наука в XXI в. интенсивно интегрируется с педагогическим образованием, которое ориентируется на знания, которые многоотраслевая наука генерирует в процессе перехода к грядущему постиндустриальному обществу. Учитывая национальные и культурные различия разных стран, было признано необходимым корректно отнестись к уже сложившимся в тех или иных странах терминам, обозначающим инновационную деятельность, новый вид деятельности. Так, например, активизировалось использование новых терминов «teacher», «pedagogue», «educator», с признанием других равноценных и равнозначных терминов: «social teacher», «social pedagogue», «social educator».

Взаимодействие педагогов с профессиональным педагогическим сообществом позволяет получать извне обобщенный социально-педагогический опыт, новшества, которые передаются общественными профессиональными сообществами через преподавателя (члена этого сообщества) студентам. В качестве иллюстрирующего сказанное примера можно привести Международную академию наук педагогического образования. Это профессиональное сообщество сегодня объединяет около четырех тысяч кандидатов и докторов наук, которые сотрудничают в области научных исследований и педагогического профессионального образования.

Готовность к инновационной деятельности позволяет педагогу быть конкурентоспособным на рынке труда, компетентным, т. е. свободно владеющим своей профессией и одновременно ориентированным в смежных областях деятельности. Такого специалиста отличают ответственность, способность к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовность к постоянному профессиональному росту, социальная и профессиональная мобильность.

Следует заметить, что включение России в формирующееся общеевропейское пространство высшего образования требует сохранения уникальности национальной культуры и диктует необходимость разворачивать инновации в образовании на основе сохранения лучших традиций отечественного образования. Сегодня в России существуют предпосылки, соответствующие задачам Болонского процесса, определяющего формирование общеевропейского образовательного пространства: Государственные образовательные стандарты; создание процедур, обеспечивающих качество образования; переход к реализации многоуровневых программ по различным направлениям подготовки; формирование общественных академических объединений, играющих ведущую роль при разработке стандартов (УМО, ИМС). Вместе с тем, все это нуждается в систематической серьезной работе по совершенствованию и требуется согласование отечественных процедур оценивания качества подготовки специалиста (в том числе и готовности к инновационной деятельности) с европейскими аналогами; необходимо выявление российских критериев квалификаций.

Результаты образования на каждом этапе должны оцениваться в терминах зачетных единиц (кредитов). В.И. Байденко, В.М. Филиппов, В.Н. Чистохвалов отмечают необходимость в качестве результата образования рассматривать обладание компетенциями (общими и специальными). Если определены образовательные модули, освоение которых позволяет овладеть соответствующими компетенциями инновационной деятельности, объем программ может быть оценен в терминах зачетных единиц. Напомним: под системой зачетных единиц понимается системное определение всех основных аспектов организации учебного процесса на основе использования кредита в качестве меры трудоемкости учебной работы, выражающей совокупность всех составляющих, связанных с организацией учебного процесса. Сложность организации подготовки педагога к инновационной деятельности заключается и в том, что инновационная компетентность – как результат готовности к реализации педагогических инноваций – не обозначена в компетентностном ряду.

В контексте нашего исследования категория «инновационная компетентность» рассматривается через общее видовое понятие «инновационная деятельность» и понятие «профессиональная компетентность педагога». Инновационная компетентность есть результат теоретической и практической готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности с использованием эффективных новшеств.

Обращение к таким понятиям, как «социально-профессиональная компетентность», «трудовая компетентность», «педагогическая компетентность», «образовательная компетентность», «культурная компетентность» и «социокультурная компетентность», и сопоставление с существенными характеристиками понятия «инновационная компетентность» позволило нам выявить четыре подхода к рассмотрению содержания и структуры инновационной компетентности.

Первый подход (функциональный) связан с практикой построения и организации образовательного процесса. В работах С.Н. Новикова, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина, В.А. Хуторского система профессиональной подготовки педагога к инновационной деятельности анализируется в проектно-нормативном отношении, то есть с точки зрения нормативных требований ее построения и организации образовательного процесса в вузе.

Сторонники функционального подхода инновационную компетентность трактуют как механизм реализации ценностно-смысловых ориентиров и содержания продуктивной профессиональной подготовки, которые реализуются через, выстраивающие профессиональную подготовку, организационно-педагогические условия. В силу того, что учеба является основным трудом студента, а «формирование инновационной компетентности» рассматривается как составная часть единого образовательного процесса в виде формирования готовности к инновационной деятельности через продолжение учебы.

Формирование инновационной компетентности будущего педагога связывают с такими видами деятельности как обучение, воспитание, развитие, профессиональное совершенствование; самообразование; участие в программах академической мобильности и знакомство с научными школами, инновациями в образовании; участие в грантах; выполнение специальной учебной программы (специализированные магистерские программы); прохождение ознакомительной, производственной и преддипломной практики; управление собственной образовательной деятельностью; следование собственной образовательной траектории учения; обмен опытом;

активность будущего педагога в самоактуализации и получение возможности хорошего трудоустройства и др.

В рамках функционального подхода отмечается взаимосвязь инновационной компетентности и трудовой компетентности. Связь, по мнению В.И. Бойко, Н.В. Васильева, И.О. Мальцевой, проявляется через ценностно-смысловые ориентации профессиональной подготовки. «Трудовая компетентность – специфическая форма социального поведения в сфере занятости, заключающаяся в приобщении работников к профессиональному сообществу в сфере занятости, роднящемуся по характеру труда (сложности, квалифицированности). Трудовая компетентность как целостность, через которую могут реализоваться как один, так и несколько видов профессиональных и общекультурных компетенций» [6, с. 20].

И.О. Мальцева отмечает, что значительное влияние на трудовую компетентность, как и на инновационную компетентность студента, оказывают многочисленные институциональные факторы, такие как функционирование института трудовой занятости, степень развитости использования инноваций, законодательство, регулирующее перемещение индивидов внутри страны и при въезде или выезде за ее пределы и т. п. [там же]. Это существенно повышает, или снижает, потребность в инновационной компетентности педагога. Следует учесть то, что преобразования в технологии производства, социальных и экономических структурах заметно опережают динамику смены человеческих поколений, т. е. большинству населения предстоит осваивать новые виды профессиональной деятельности неоднократно, кроме того, постоянно в «непрерывно обучающемся обществе» повышать свою квалификацию.

По мнению С.Н. Новикова, именно уникальное (инновационного характера) образование является одной из главных ступеней на пути к высшему социальному статусу: дает возможность человеку развить свои способности, достойно овладеть профессией и, соответственно, подняться выше по социальной лестнице, получив хорошее образование. При этом инновационная компетентность иллюстрирует качественность процесса его достижения. В силу этого инновационная компетентность в образовании в значительной степени обуславливает социальную мобильность личности студента и способствует ее самореализации [7, с. 18].

Инновационная компетентность, являясь составляющей частью образовательного процесса, выполняет ряд функций: способствует адаптации студентов к новой социальной и образовательной среде, раскрытию профессиональных и общекультурных способностей, получению мастерства и новых возможностей для самореализации в современном глобальном мире.

Таким образом, с позиции функционального подхода, инновационная компетентность рассматривается с точки зрения ее продуктивности, что соответствует отсроченному результату функционирования системы профессиональной подготовки педагога. Продуктивность, как известно, отражает способность человека создавать социально значимые продукты (вещи, услуги). В данном случае продуктивность инновационной деятельности оценивается с позиции владения педагогом основным инструментарием инновационной деятельности, а также с позиции активности, результативности и эффективности. Основными единицами анализа здесь являются: инструментарий (технологии, способы, приемы) инновационной деятельности педагога; инновационная активность педагога; результативность инновационной деятельности педагога; эффективность инновационной деятельности педагога.

Представителями второго подхода (личностного) являются Е.И. Артамонова, Л.К. Гребенкина, Л.П. Илларионова и др., определяющие инновационную компетентность как инструмент саморазвития, профессионального совершенствования личности педагога. Подготовка будущего педагога к инновационной деятельности анализируется в личностно-стратегическом отношении, акцентируются как наличные, актуальные, так и потенциальные возможности и способности личности к саморазвитию.

Исследователи рассматривают «инновационную компетентность», прежде всего, как способ самореализации индивидуума и видят ее основную роль в формировании и развитии личностных качеств педагога. Сторонники данного подхода полагают, что «инновационная компетентность» способствует: появлению молодых людей с широким кругозором, высоким интеллектуальным уровнем, готовых к профессиональному общению; предоставляет прекрасную возможность для получения и передачи знаний и является инструментом культурного и интеллектуального обмена; развивает знания, навыки и способности студента; поощряет его стремление к непрерывному образованию и самообразованию; способствует культурному и академическому обмену и сотрудничеству, росту личностного капитала, получению новых умений и навыков будущего специалиста для успешного участия в жизни общества после окончания учебы.

Инновационная компетентность также может считаться формой избирательной биографии (автобиографии) и способствовать появлению более свободного в своем творческом проявлении человека. Инновационная компетентность укрепляет веру человека в то, что он в состоянии справиться с изменившейся окружающей обстановкой, контролировать себя

и не находиться под контролем других, влиять на жизненные ситуации рефлексивным способом, воспринимая риски как новые побуждающие движущие силы. Познавательный интерес и познавательная активность дают импульсы для личностного роста и независимости студентов.

Инновационная компетентность, следовательно, расширяет горизонты личности, стимулирует интеллектуальную маневренность и поднимает общий уровень знаний. Кроме того, инновационная компетентность – это мобильность мыслей, идей и методов. Это неотъемлемая форма существования интеллектуального потенциала личности, отражающая его реализацию в движении в пространстве социальных, экономических, культурных, политических взаимоотношений и взаимосвязей. Инновационная компетентность расширяет границы сотрудничества студента и вуза и пролонгирует его по времени [8].

Говоря об определениях, данных представителями второго подхода, следует отметить, что понятие инновационной компетентности зачастую подменяется понятием самосовершенствования личности, игнорируя при этом конкретные механизмы и условия реализации инновационной компетентности студентов. Инновационная компетентность студента рассматривается как индивидуальный ответ субъекта образовательной деятельности на вызов изменяющейся современной системы образования, как личностная характеристика, проявившаяся в процессе реализации духовного потенциала личности.

Инновационную компетентность рассматривают как мобильность студентов в образовательной среде своего вуза, уделяя при этом значительное внимание развитию их личностных качеств – совершенствованию профессиональных компетенций, способствующих карьерному и жизненному росту будущего педагога. В данном случае существует некоторая опасность подмены понятия «инновационной компетентности» понятием «социально-профессиональной компетентности». Так, две стороны видит в проявлении инновационной компетентности Л.Н. Лесохина: с одной стороны, это смена позиций, обусловленная внешними обстоятельствами (такими, как отсутствие рабочих мест, низкая заработная плата, бытовая неустроенность и т. д.), когда «инновационная компетентность» продиктована необходимостью адаптироваться к реальным жизненным ситуациям; с другой стороны – социально-профессиональная компетентность – это внутреннее самосовершенствование личности, основанное на стабильных ценностях и потребности в самосовершенствовании. В ее основе лежат такие понятия, как грамотность, образованность и профессиональная компетентность. Как результат – внутренняя свобода и раскрепощен-

ность личности, которая способна быстро реагировать на происходящие в социуме и образовании изменения [9, с. 15].

Таким образом, инновационная компетентность подается исследователями как свободный выбор студентом образовательной траектории, создающий условия для реализации права каждого на получение востребованного и более качественного образования, делая акцент на развитии знаний, формировании навыков и способностей при равных возможностях доступа к образованию.

Исследователи отмечают взаимосвязь инновационной компетентности с понятием социально-профессиональной компетентности, которую связывают с проявлением способности быстрой профессиональной и личностной переориентации как при сохранении профессиональной и социальной идентичности, так и при ее смене, при обязательном соотношении прошлого опыта и новой деятельности [3, с. 26]. Инновационная компетентность характеризуется сменой позиций личности, обусловленных такими внешними обстоятельствами, как участие в грантах по научным исследованиям или создание индивидуальной траектории обучения, а также необходимостью адаптации студента к построению новых межличностных отношений и участию в процессе коммуникации.

Таким образом, с позиции личностно подхода, инновационная компетентность приобретает смысл и значение личностной готовности выпускников вуза к решению задач инновационного характера. Данный подход предполагает целенаправленную работу в вузе на формирование целостной личности будущего педагога. Особенное внимание уделяется работе по самосовершенствованию будущего педагога. Самопознание и самоопределение педагога уже с первых шагов обучения в вузе становятся значимыми направлениями процесса обучения и далее – саморазвитие личности.

Третий подход (культурологический) – Е.И. Артамонова, И.Ф. Исаев, Е.Г. Силяева, Е.Н. Шиянов и др. – предполагает, что инновационная компетентность представляет собой сложный комплекс, состоящий из овладения профессиональной и другими видами культуры, культурой самостоятельной работы. Она дает прекрасную возможность для получения и передачи знаний и является механизмом культурного и интеллектуального обмена. Кроме того, инновационная компетентность является формой интернационализации профессионального образования посредством идентификации в профессии педагога. Инновационная компетентность студентов с позиции культурологического подхода высвечивает интересные для исследователя характеристики изучаемого явления: направленность личности, профессиональная позиция личности, стиль профес-

сиональной жизнедеятельности, а также – международные студенческие обмены, академическая мобильность, которые готовят будущего педагога к общению с новым образовательным пространством, иноязычной культурной средой.

Исследователи сходятся в том, что инновационная компетентность включает период нетрадиционного обучения или практики, что является важным для заинтересованности личности в приобретении социально-педагогического опыта через дополнительное образование, академическую мобильность. Обращается внимание на педагогический инструментарий профессиональной подготовки. При этом исследователи обращаются к понятию академической мобильности, выводящей процесс овладения педагогом инновационной компетентностью даже на международный уровень. При этом следует отметить, что инновационная компетентность в области международного сотрудничества высшей школы не может быть сведена лишь к конкретным действиям, технологиям и механизмам, связанным с получением возможности ознакомиться с новшеством через систему обмена студентами, а также учеными и преподавателями из учебных заведений разных стран. Здесь имеет место сложный и многоплановый процесс развития и самореализации личности в новой для нее среде, приобретение ею общекультурных компетенций и возможности профессионального роста. Инновационная компетентность как готовность и способность к восприятию и трансляции новшества проявляется через видовой ряд общекультурных компетенций.

Инновационная компетентность педагога как раз и позволяет создавать новые возможности для самореализации творческого потенциала педагога. В силу этого степень развитости инновационной компетентности определяется многими факторами: общий объем общеобразовательной подготовки, уровень теоретических и профессиональных познаний и производственных навыков, сложившаяся социальная структура общества и закономерности ее динамики.

Показателями инновационной компетентности личности могут служить способности человека влиять на события, управлять событиями, использовать их для своего саморазвития. Современное образовательное пространство должно быть заполнено значимыми для личности событиями, провоцирующими ее к самосовершенствованию, развитию умений работать с реалиями и возможностями. насыщение профессионально-образовательного пространства событиями требует нестандартных механизмов и технологий, примером которых может служить проявление инновационной компетентности студентов.

Таким образом, инновационная компетентность в контексте культурологического подхода подлежит рассмотрению как социальное явление, обусловленное внешними обстоятельствами и детерминирующее проявление личностных образований интегративного характера (направленности личности, позиции и стиля профессиональной жизнедеятельности) будущего педагога как субъекта культуры. Согласно требованиям комплексной оценки единицами анализа здесь становятся основные компоненты образовательного процесса, которые должны обеспечивать формирование у будущих педагогов инновационной компетентности: ценностно-смысловые ориентиры профессиональной подготовки; структура процесса профессиональной подготовки; содержание процесса профессиональной подготовки; педагогический инструментарий профессиональной подготовки; организационно-педагогические условия профессиональной подготовки.

Четвертый подход (виртуальный) позволяет исследователям рассматривать понятие «инновационная компетентность» и подготовку педагогических кадров к инновационной деятельности через организацию виртуальной образовательной среды, поиск средств и резервов повышения эффективности подготовки педагога через использование возможностей локальных, корпоративных и глобальных компьютерных сетей. Сторонники этого подхода (М.Е. Вайндорф-Сысоева, В.Б. Моисеев, В.И. Нечаев, С.А. Шаронова) расценивают виртуальную мобильность студентов, в условиях развернутой широким фронтом киберсоциализации личности, основным механизмом формирования инновационной компетентности будущего педагога и дистанционное обучение как средство подготовки будущего педагога к инновационной деятельности.

Безусловно, виртуальный подход расширяет образовательное пространство подготовки будущего педагога к инновационной деятельности, дает возможность участвовать в краткосрочных мероприятиях иного для студента вуза (научная конференция, научный семинар, круглый стол и др.), а также использовать новейшие технологии проектирования, моделирования педагогических ситуаций и использования эффективных педагогических условий. При этом снимается необходимость в организации физического перемещения для ознакомления с новшеством или проведения педагогического эксперимента.

В качестве основных принципов педагогического менеджмента по подготовке педагога к инновационной деятельности можно выделить:

- четко поставленные идеалы и цели образования;
- педагогическое проектирование инновационной деятельности;

- компетентная консультация;
- нормирование; оперативный, надежный (объективный), полный, точный и постоянный учет; справедливое отношение к студентам;
- взаимная дисциплинированность преподавателей и студентов;
- вознаграждение (в баллах и/или с использованием моральных средств, стимулирующих мотивацию к инновационной деятельности) за качественное и своевременное выполнение заданий;
- наличие у преподавателей и студентов четко отработанных стандартных инструкций и строгое их соблюдение, что способствует повышению качества обслуживания студентов преподавателями, объективности взаимного контроля преподавателей и студентов, предсказуемости получаемых студентами оценок.

Для оценки состояния дел по формированию инновационной компетентности будущего педагога в отечественном высшем педагогическом образовании сотрудниками лаборатории анализа инновационных процессов в профессиональном образовании ФГНУ «Институт инновационной деятельности в образовании» Российской академии образования в декабре 2013 г. проведен опрос 52 экспертов (30 – докторов педагогических наук, профессоров и 22 – кандидатов педагогических наук, доцентов), работающих в области подготовки педагогических кадров (16 вузов России).

Мнение респондентов едино в признании необходимости специально готовить будущих педагогов к инновационной деятельности. 69% экспертов, оценивая состояние сложившейся в настоящее время системы подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности, отметили только частичное ее соответствие современным требованиям. Как утверждают 54% экспертов, меньшая часть выпускников педагогического профиля выходит из вуза подготовленной к инновационной деятельности и имеет сформированные компетенции, ее обеспечивающие.

Основные недостатки низкого уровня подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности связывают:

во-первых, с содержанием реализуемых в системе подготовки педагогических кадров программ, не обеспечивающих формирование у будущих педагогов инновационной компетенции. 54% экспертов считает, что содержание программ требует значительных изменений; 31% – только локальных изменений; 8% – содержание необходимо формировать «с нуля». При этом 58% экспертов отмечают значительные возможности общепрофессиональных дисциплин, 54% – специальных, 65% гуманитарного циклов, элективных курсов (50%);

во-вторых, с отсутствием у студентов готовности к обсуждению проблем совершенствования образования отметили 50 % респондентов, к профессиональному саморазвитию и совершенствованию – 19 %;

в-третьих, недостаточным уровнем организации педагогической практики. Эксперты отметили ряд таких недостатков:

- отсутствие в программах педагогической практики задач участия студентов в инновационной деятельности образовательного учреждения – 73 %;

- отсутствие необходимых условий для включения практикантов в инновационную деятельность образовательного учреждения – 65%;

- отсутствие информации по актуальным проблемам деятельности образовательного учреждения – 42 %;

- наличие у практикантов затруднений в налаживании творческого взаимодействия с педагогическим коллективом образовательного учреждения – 31 %;

- отсутствие специальных заданий, предусмотренных программой педагогической практики: практиканты не ориентированы на анализ развития образовательного учреждения (включая оценку просчетов и неудачных решений) – 54 %;

- регламент педагогической практики не способствует приобретению студентами опыта инновационной деятельности в сфере образования – 50 %;

- слабая мотивация практикантов на решение задач совершенствования образовательного процесса – 50 %;

- руководители педагогической практики недостаточно подготовлены к планированию и организации инновационной деятельности студентов в условиях педагогической практики – 12 %;

- руководители образовательных учреждений (на базе которых проводится практика) не стремятся включать практикантов в инновационную деятельность – 69 %;

в-четвертых, недостаточным использованием возможностей научно-исследовательской деятельности студентов: эксперты отметили, что возможности НИРС задействованы полностью – 19 %; возможности НИРС задействованы лишь частично – 31 %, возможности НИРС фактически не задействованы – 8 %.

Все вышеназванное, как признают 69 % экспертов, характерно для большинства вузов. При этом эксперты называют ряд других причин низкого уровня подготовки будущих учителей к инновационной деятельности: в государственном стандарте высшего педагогического образования

нечетко определены требования к такой подготовке – 35 %; руководители вузов не видят необходимости такой подготовки при обучении в вузе – 15 %; профессорско-преподавательский состав вузов не обладает для этого нужной готовностью – 27 %; содержание образовательных программ не обеспечивает формирования необходимых компетенций – 35 %; отсутствие в учебных планах вузов специальных дисциплин по формированию у студентов инновационной компетентности – 54 %; отсутствие специальных образовательных технологий – 27 %, четких показателей и критериев готовности – 69 %, системы оценки – 38 %, дидактических средств – 19 %; перегруженность учебных программ – 19 %; неэффективное использование потенциала преподавателей и работников вуза – 27 %; слабая скоординированность взаимодействия кафедр – 50 %.

Как видим, соответствие подготовки выпускников педагогических вузов требованиям готовности их к инновационной деятельности сталкивается с многочисленными проблемами. Вместе с тем, быстро меняющийся социум, как на региональном, так и на международном уровнях диктует педагогическим вузам необходимость более качественной подготовки педагога, в частности, необходимость формирования инновационной компетентности педагога.

Литература

1. Лазарев, В.С. Педагогическая инноватика [Текст] / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян. – М., 2006; Лазарев, В.С. Модернизация механизмов инновационной деятельности образовательных учреждений [Текст] // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 5. – С. 6–17; Лазарев, В.С. Инновационная деятельность в школах развивающего обучения [Текст] / В.С. Лазарев, Т.П. Афанасьева, И.А. Елисеева. – М. : Авторский Клуб, 2015.
2. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Текст]. – М. : Азбуковник, 1998.
3. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] : в 4 т. – СПб. : Диамант, 1997.
4. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы [Текст] // Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2011. – № 4. – С. 28–34.
5. Артамонова, Е.И. Подготовка будущего учителя к инновационной деятельности: детерминанты процесса [Текст] // Профессионализм пе-

дагога: сущность, содержание, перспективы развития. – М. : МАНПО, 2015. – С. 3–13.

6. Мальцева, И.О. Трудовая мобильность в России: гендерный аспект [Текст] : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05. – М., 2004. – 26 с.

7. Новиков, С.Н. Социальная мобильность выпускников вузов в условиях модернизации российского общества [Текст] : автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. – Ставрополь, 2005. – 24 с.

8. Buhm, A. Global Student Mobility 2025: Analysis of Future Labour Market Trends and the Demand for International Higher Education [Текст] / A. Buhm, D. Meares. – Australia : IDP, 2003. – 6 p.

9. Лесохина, Л.Н. Образование в структуре человеческой деятельности [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 22.00.06. – СПб., 1991. – 26 с.

А.С. МАГАУОВА

**Профессиональная подготовка будущего учителя
к инновационной деятельности**

В начале XXI в. система образования претерпевает значительные изменения, которые характеризуются мощными инновационными процессами, востребовавшими массового участия педагогов в этих процессах. В среднесрочной стратегии ЮНЕСКО в качестве основы для дальнейшего развития системы образования определяется удовлетворение потребностей в подготовке педагогических кадров, готовых к работе в условиях высокотехнологичной образовательной среды.

В результате инновационных процессов, происходящих в современном обществе, развивается новая система образовательных ценностей. Во «Всемирном докладе ЮНЕСКО по образованию. Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни» было провозглашено: «Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности, наиболее ценных его качеств и укреплению чувства уважения к правам человека и основным свободам» [1, с. 1].

Современные преобразования в обществе, новые стратегические ориентиры в развитии экономики, открытость общества, его быстрая информатизация и динамичность кардинально изменили требования к образованию и привели к переосмыслению сути образовательного процесса. Новые парадигмы повлекли за собой пересмотр подходов к разработке стратегии образования, потребовали ее четкой ориентации на запросы личности и общества.

На XX сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО был определен новый подход к пониманию образования как процесса и результата совершенствования способностей и поведения личности, при котором она достигает социальной зрелости и индивидуального роста [2, с. 3]. Таким образом, новая парадигма образования базируется на ведущих ценностях, выработанных многими науками на протяжении всей истории человечества: самоценность человека, его уникальность, отношение к нему как субъекту познания, общения и творчества, бережное отношение к его интересам и потребностям. Развитие образования, смена его философской и психологической парадигм предполагает принципиальные изменения в организации высшего педагогического образования в соответствии с социальным заказом современного общества на учителя нового инновационного типа.

Системы большинства ведущих стран мира отреагировали на эти вызовы тем, что стали основывать цели, содержание и технологии образования на ожидаемых от него результатах. В этих условиях глобальной задачей системы образования Республики Казахстан становится создание, апробация и внедрение новой конкурентоспособной модели образования, соответствующей требованиям нового исторического этапа и потребностям развития личности. Модернизация педагогического образования Республики Казахстан, связанная с осуществлением перехода от традиционной парадигмы трансляций знаний к компетентностной, внедрением в практику современных школ инновационных технологий обучения, индивидуальных образовательных траекторий, требует изменения всей системы профессиональной подготовки будущих педагогов. Переход на 12-летнюю модель среднего образования требует формирования актуальных компетенций педагога, его способности решать задачи, обусловленные особенностями развития системы образования Республики Казахстан. В перспективе основным результатом реализации компетентностного подхода должна стать обновленная подготовка кадров, мотивированных к педагогической профессии и готовых к инновационной деятельности в условиях реформирования отечественной системы образования [3, с. 2].

Как отмечено в «Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы», уровень конкурентоспособности современной инновационной экономики определяется качеством профессиональных кадров, необходимостью внедрения инновационных технологий в образование [4, с. 1]. Непрерывность изменений в образовании обуславливает современные требования государства и общества к профессиональному развитию учителя, ориентированного на выполнение инновационной деятельности. В связи с этим важной задачей системы высшего профессионального педагогического образования становится подготовка учителя к инновационной деятельности.

Следует отметить, что разработка различных аспектов подготовки учителя к инновационной деятельности находится в центре внимания ученых. Так, проблемы, касающиеся введения инноваций в образование как одного из основных механизмов развития системы образования, рассматривали И.Г. Богуславская, Т.К. Клименко, С.В. Наумов, А.М. Новиков, Т.Г. Новикова и др.; базовые положения педагогической инноватики – О.Г. Хомерики, А.В. Хуторской, Н.Р. Юсуфбекова и др.; подготовку учителя к инновационной деятельности – К. Ангеловски, Л.С. Подымова, В.А. Слостенин и др.; различные аспекты педагогических инновационных явлений – Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, В.С. Ла-

зарев, В.Я. Ляудис, В.М. Полонский, М.М. Поташник, В.И. Слободчиков и др.

Однако сегодня в педагогической науке и практике назрели противоречия между потребностью государства и общества в учителе, подготовленном к решению задач инновационного образования, и недостаточной готовностью педагога к данному виду профессиональной деятельности; между необходимостью подготовки учителя к инновационной деятельности, направленной на его профессиональное развитие, и недостаточной разработанностью теоретических основ и методики подготовки учителя к данной деятельности. В связи с этим актуальной является исследование педагогических условий, обеспечивающих эффективность подготовки учителя к инновационной деятельности в условиях современной образовательной парадигмы.

Реализации этих приоритетных направлений способствуют педагогические инновации. Инновации в образовательной деятельности – это использование новых знаний, приемов, подходов, технологий для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью. Инновационный или новаторский опыт связан с осознанием педагогом необходимости перемен, нововведений. Применительно к педагогическим процессам инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности преподавателей и студентов [5, с. 24].

Анализ исследований по педагогической инноватике (Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, В.С. Лазарев, В.Я. Ляудис, В.М. Полонский, М.М. Поташник, В.И. Слободчиков и др.) позволил определить инновационную деятельность учителя как мотивированный процесс освоения, апробации и использования учителем педагогических новшеств, направленных на достижение целей современного образования. По мнению ученых, она представляет собой комплекс принимаемых мер, обеспечивающих реализацию и целенаправленный характер инновационного процесса.

К личности учителя, осуществляющего инновационную деятельность, предъявляется ряд требований, среди них – сформированная готовность к инновационной деятельности. В работах А.А. Деркача, С.И. Десненко, В.С. Лазарева, О.В. Михайлова и др. определены существенные характеристики готовности учителя к инновационной деятельности. Под готовностью учителя к инновационной деятельности понимается интегративное профессионально значимое качество личности учителя, в состав которого входят структурные (мотивационно-ценностный, когнитивный, опера-

ционально-деятельностный, эмоционально-волевой) и функциональные (функции – побудительная, исполнительная, регулирующая) компоненты. Мотивационно-ценностный компонент отражает соответствие личностного смысла инновационной деятельности для учителя ее объективному значению. Содержание когнитивного компонента выражается в теоретической подготовленности учителя к инновационной деятельности. Операционально-деятельностный компонент предполагает практическую подготовленность учителя к инновационной деятельности. Эмоционально-волевой компонент проявляется в способности учителя к самоуправлению при реализации инновационной деятельности, способности преодолевать внешние и внутренние препятствия в достижении поставленной цели. Сформированность компонентов готовности к инновационной деятельности определяется реализацией функций готовности к данной деятельности. Побудительная функция характеризуется положительным отношением учителя к инновационной деятельности и обеспечивает формирование у него мотивов, побуждающих к реализации инновационной деятельности; исполнительная функция предполагает сформированную систему знаний и умений, а также определенный уровень развития индивидуальных, личностных и субъектных качеств и свойств личности учителя; регулирующая функция обеспечивает сознательное регулирование учителем своего поведения при осуществлении инновационной деятельности. В проведенных исследованиях показано, что структура готовности учителя к инновационной деятельности коррелируется со структурой инновационной деятельности.

Важной особенностью инновационной деятельности педагогов-практиков является ее исследовательская направленность. Инновационная деятельность учителя является творческой деятельностью. Инновационная направленность деятельности педагога, по мнению В.А. Сластенина, включает также такую важную составляющую, как внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований [6, с. 34]. Процесс подготовки педагога к инновационной деятельности, по мнению ученого, включает следующие этапы.

Первый этап – развитие творческой индивидуальности педагога, развитие у обучающихся способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие педагогические задачи, а также развитие общей технологии творческого поиска, самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видение проблемы в знакомой ситуации, новой функции объекта, комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новой, применительно к возникшей проблеме, развитие критичности мышления.

Второй этап – овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, введения в инновационную педагогику. Ознакомление с предпосылками возникновения инновационной педагогики, с ее основными понятиями; изучение основных источников развития альтернативной школы, ознакомление с различными типами инновационных учебных заведений и т. д.

Третий этап – освоение технологии инновационной деятельности. Ознакомление с методикой составления авторской программы, этапами экспериментальной работы в образовательном учреждении. Анализ и прогнозирование дальнейшего развития новшеств, трудностей внедрения.

Четвертый этап – практическая работа по внедрению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции, отслеживание результатов эксперимента, самоанализ профессиональной деятельности. На этом этапе формируется инновационная позиция педагога как система его взглядов и установок в отношении новшеств.

Анализ проведенных исследований позволяют выделить следующие педагогические условия, обеспечивающие эффективность подготовки учителя к инновационной деятельности.

Первое условие – проектирование индивидуального образовательно-профессионального маршрута (ИОПМ) подготовки учителя к инновационной деятельности (О.В. Акулова, Н.А. Лабунская, Е.В. Пискунова, Е.В. Попова, А.П. Тряпицына и др.). При этом уделяется внимание самоопределению и самостоятельности учителя в процессе подготовки к инновационной деятельности и предусматривается предоставление учителю возможности осваивать профессиональную образовательную программу на основе выбора вариативных модулей; активное участие каждого учителя в проектировании собственного маршрута.

Второе условие – сопровождение подготовки учителя к инновационной деятельности. Под сопровождением подготовки учителя к инновационной деятельности вслед за В.А. Адольфом и Н.Ф. Ильиной понимается педагогическая стратегия, обеспечивающая формирование готовности к инновационной деятельности как интегративного профессионально значимого качества личности учителя, ориентированного на осуществление инновационной деятельности. Учет многоаспектного характера сопровождения позволил выявить его составляющие: педагогическое сопровождение, психологическое сопровождение и методическое сопровождение.

Третье условие – мониторинг процесса подготовки учителя к инновационной деятельности. Мониторинг реализован по ряду направлений: осуществление внешнего мониторинга подготовки учителя к инноваци-

онной деятельности; содействие в осуществлении учителем внутреннего мониторинга посредством организации рефлексивного самоанализа результатов целенаправленной подготовки учителя к инновационной деятельности при систематическом проведении рефлексивных тренингов и организации самоанализа профессионального портфолио учителя.

В целях усиления подготовки будущих учителей к инновационной деятельности нами был разработан и внедрен в целостный педагогический процесс университета авторский учебный курс «Инновационные образовательные технологии в высшей школе», который входит в систему научно-профессиональной подготовки магистрантов по педагогическим специальностям и логически взаимосвязан с основными теоретическими курсами и магистерской практикой [7].

Необходимость введения данного учебного курса в профессиональную подготовку магистрантов обусловлен следующими причинами:

- углубленное изучение особенностей образовательных технологий станет действенным фактором развития аналитических способностей и творческого мышления студентов;

- овладение педагогическими технологиями поможет магистрам определить свою личностно-профессиональную траекторию и разработать собственную технологию профессиональной деятельности;

- освоение курса окажет существенное влияние на формирование потребности в постоянном творческом совершенствовании своей профессиональной деятельности;

- курс расширяет и углубляет знания в области современных педагогических технологий в процессе обучения, ориентированных на развитие ключевых компетентностей обучающихся;

- овладение педагогическими технологиями позволяет повысить эффективность образовательного процесса, обеспечить ориентацию на развитие личностного потенциала обучающихся, раскрытие их творческих способностей, реализовать на практике гуманистическую функцию, ориентироваться в педагогических инновациях.

Цель курса: формирование технологической компетентности будущего специалиста в реализации целостного педагогического процесса на основе внедрения инновационных образовательных технологий.

Задачи курса:

1. Раскрыть сущность современных инновационных образовательных технологий и их значение для практики современного образования.

2. Обосновать концептуальные положения, содержание и особенности современных инновационных технологий обучения.

3. Рассмотреть инновационные образовательные технологии, предлагаемые в современной зарубежной и отечественной педагогике и методике преподавания.

4. Сформировать у будущих учителей умение использовать на практике инновационные образовательные технологии.

5. Способствовать развитию у студентов креативного мышления, творческого подхода к будущей профессионально-педагогической деятельности.

Изучение курса должно способствовать овладению обучающимися следующими компетенциями:

- целесообразно применять различные виды педагогических технологий в учебно-воспитательном процессе,

- выделять компоненты инноватики в образовательной технологии;

- уметь анализировать и обобщать опыт применения в своей практической деятельности;

- планировать и проводить занятия на основе выбранных педагогических технологий;

- определить личностные детерминанты готовности к инновационным процессам.

Таким образом, современные инновационные преобразования в обществе, новые стратегические ориентиры в развитии инновационного образования, открытость общества, его быстрая информатизация и динамичность обуславливают необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии подготовки учителя к инновационной деятельности, направленной на создание, освоение и использование в целостном педагогическом процессе педагогических новшеств, направленных на достижение целей современного образования.

Литература

1. Всемирный доклад ЮНЕСКО по образованию. Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни» [Текст]. – [б. и.], 2000.

2. XX сессия Генеральной конференции ЮНЕСКО [Текст] // *Alma mater*. – 1997. – № 1. – С. 5.

3. Концепция 12-летнего среднего образования Республики Казахстан [Текст]. – Астана : МОН РК, 2010.

4. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы [Текст]. – Астана : МОН РК. – [б. г.].

5. Давыдов, Л.Д. Модернизация содержания среднего профессионального образования на основе компетентностной модели специалиста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 26 с.

6. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений [текст] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

7. Магауова, А.С. Инновационные образовательные технологии в высшей школе [Текст] : учеб. пособие для магистрантов / А.С. Магауова, Ж.К. Ермекова. – Астана : изд-во ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2016. – 189 с.

Л.К. ГРЕБЕНКИНА
Интерактивный подход к формированию
профессиональной компетентности будущего педагога в вузе

Как известно, развитие высших образовательных учреждений невозможно без использования новых идей, инновационных подходов, систем и моделей, содержания и педагогических технологий, без взаимодействия, совместной работы ученых, педагогов-практиков, преподавателей и студентов. Каждая инновация требует научного обоснования и апробации, проверки временем. Создание нового опыта, поиск оптимальных решений осуществляется на основе интеграции информационно-образовательной, исследовательской и экспериментальной деятельности, которая основана на научном анализе методологических подходов, существующих теорий, концепций, практик образования и направлена на создание в образовательных учреждениях условий для эффективной реализации социально-педагогических инициатив с целью модернизации образовательных учреждений и дальнейшего качественного развития целостного педагогического процесса в вузе.

В современных условиях интерактивный подход все чаще используется учеными и практиками при научных исследованиях и организации практической деятельности в различных областях научных знаний. Применение интерактивного подхода в педагогической науке, на наш взгляд, следует рассматривать как с точки зрения методологии педагогики, так и с точки зрения теории и практики педагогической деятельности.

Анализ таких понятий, как «интеракционализм», «интерактивный подход», «интеракция», «интерактивная стратегия», «интерактивность», «интерактивный режим», «интерактивное обучение», «интерактивный диалог», «интерактивные средства, формы и методы», «интерактивные технологии», «интерактивность общения», «интерактивная среда», убеждает в том, что в философии, психологии и педагогике они рассматриваются как категории одного ряда, сущностной основой которых является «взаимодействие».

Интеракционализм (от англ. *interaction* взаимодействие) – теоретико-методологическое направление в современной западной социологии и социальной психологии. В рамках социальной психологии изучаются структура личности, процессы социализации, ролевое поведение и др.

«С точки зрения интеракционализма развитие личности происходит в ходе взаимодействия с другими людьми в обществе и трактуется как

система непосредственных коммуникаций, причем структура личности содержит компоненты, обеспечивающие ее активность, а также контроль над собственным поведением соответственно нормам, социальным ролям и установкам социальных партнеров по взаимодействию» [1, с. 173].

Интеракция – «процесс и отдельные акты взаимодействия людей друг с другом» [2, с. 49].

Интеракция в философии рассматривается как методологическая закономерность, в то же время общение как явление более частного порядка, включено во всеобщий процесс взаимодействия событий, действий, состояний [2].

Интеракция в психологии – это способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или с кем-либо [1, с. 172–173].

Интеракция в педагогике предусматривает организацию целостного педагогического процесса в учебном заведении на основе сотрудничества, диалогового взаимодействия и совместной деятельности преподавателя и обучающихся [3, т. 1, с. 239–278].

Интеракция в образовании рассматривается как способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся. Все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, решают проблемы совместно, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем.

Интерактивность – принцип организации системы образования, раскрывающий характер и степень взаимодействия между объектами и субъектами деятельности.

Интерактивное обучение – это обучение с хорошо организованной обратной связью субъектов и объектов обучения, основанное на активном взаимодействии преподавателя с обучающимися [там же, т. 2, с. 183–185].

Интерактивное воспитание предполагает взаимодействие, совместную деятельность и отношения преподавателя и обучающихся в целостном педагогическом процессе вуза с целью формирования гармонически развитой личности будущего специалиста.

Интерактивные средства, формы и методы – виды, формы и способы обучения, материальные условия учебного процесса, обеспечивающие активное взаимодействие в совместной деятельности субъектов и объектов обучения.

Интерактивные технологии – вид коммуникативных технологий, обеспечивающий взаимодействие и обратную связь субъектов и объектов

обучения, с двухсторонним обменом информацией между ними. Интерактивные технологии, по В.В. Гузееву, – это вид информационного обмена учащихся с окружающей информационной средой. По определению В.В. Краевского, интерактивные технологии являются интегрирующей инновацией, включающей технологии взаимодействия субъектов деятельности образовательного процесса. В энциклопедии образовательных технологий (Г.К. Селевко) дается разносторонняя характеристика интерактивных технологий: раскрываются классификационные параметры, концептуальные позиции, приводятся примеры конкретных технологий: технологии дистанционного обучения, компьютерные технологии, технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо», технология проведения дискуссий, технология «Дебаты», тренинговые технологии (дискурсия, «семейный круг», урок – проблемный семинар, психолого-педагогическое консультирование) [там же, т. 1, с. 239–278].

Таким образом, сущность и содержание рассматриваемых понятий объединяет общее смысловое значение – общение, взаимодействие, воздействие людей друг на друга и, соответственно, сотрудничество, диалог и совместная деятельность.

Гуманитарный словарь преподавателя гражданского образования трактует взаимодействие как «процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь» [2, с. 22].

Е.В. Коротаева, изучая историю становления и развития категории «педагогическое взаимодействие», совершенно справедливо подчеркивает неоднозначность понимания данной категории и приходит к выводу, что данное определение следует рассматривать с двух позиций: теоретико-методологической (концептуальной) и практико-ориентированной (технологической), интеграция которых может быть представлена как интерактивное обучение и интерактивные технологии [4, с. 31–32, 97].

Анализ понятийного аппарата позволил выявить и теоретически обосновать взаимосвязь и взаимозависимость ведущих понятий интерактивного образования в педагогической деятельности, а также обеспечить создание необходимых условий их использования с целью организации учебно-познавательной деятельности в вузе на более высоком качественном уровне.

В современных условиях в учреждениях высшего профессионального образования происходит обновление всей программной системы на основе ФГОС ВПО, главная цель которых – формирование профессионализма будущих специалистов на компетентностной основе, при использовании

в учебном процессе инновационных, интерактивных технологий, включающих активные (интерактивные) средства, формы и методы обучения. Компетентностный подход в образовании ориентирует на формирование у студентов готовности к качественному осуществлению самостоятельной деятельности, на достижение выпускниками вуза достаточно высокого уровня знаний, умений и навыков, креативности, профессиональных и личностных качеств, опыта информационной осведомленности и двустороннего общения и взаимодействия в различных областях и сферах экспериментальной, социокультурной и педагогической деятельности.

На основе интерактивного подхода кафедра педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (в 2015 г. признана лучшей кафедрой в университете) была разработана и реализуется модель инновационной деятельности в образовании, содержание которой включает обоснование цели интерактивного обучения и воспитания, расширение у обучаемых возможностей для взаимодействия, диалога и самостоятельной работы студентов, отражающая инновационное мышление, духовно-нравственное содержание мировоззрения, патриотическую и гражданскую позицию, физическое развитие (ЗОЖ), творческую среду для формирования сотрудничества путем совершенствования профессиональных и социокультурных компетенций. Особое внимание уделялось использованию интерактивных средств, форм и методов обучения и воспитания, инновационных развивающих и воспитательных технологий, развитию активности и самостоятельную работу студентов. Вместе с тем были выявлены возможности взаимодействия преподавателей и студентов высшей школы в процессе организации целостного педагогического процесса на основе реализации требований ФГОС ВПО. В частности, изучалось влияние интерактивных форм и методов обучения и воспитания на повышение профессиональной компетентности будущего педагога [5].

Заявляя о применении интерактивных технологий, мы имели в виду инновационные технологии, предполагающие максимальное применение в образовательном процессе активных форм и методов обучения, обеспечивающих взаимодействие и совместную деятельность преподавателей и обучаемых. К ним были отнесены образовательные технологии, основанные на активизации и интенсификации деятельности обучаемых – развивающие, игровые, проблемные, компьютерные, коммуникативные, творческие, поисковые, исследовательские, продуктивные, проектные и др.

Мы убедились, что проведение аудиторных и внеаудиторных активных форм обучения и воспитания (диалоги, дискуссии, блиц-игры, ана-

лиз ситуаций и решение педагогических задач, конкурсы инновационных проектов, презентации, подготовка и защита портфолио, разработка программ творческого саморазвития студентов и др.), организуемых на основе ФГОС ВПО с учетом современного учебно-методического комплекса, интерактивных технологий, как нельзя лучше способствует профессионально-личностному росту будущих педагогов. Преподаватель при подготовке и проведении интерактивных занятий совместно со студентами разрабатывает план и реализует его в учебно-воспитательном процессе, выстраивая путь студента по достижению определенных цели и задач в обучении и воспитании. При этом преподаватели поддерживают, так называемые, «вертикальные» взаимосвязи. Например, студенты старших курсов становятся организаторами и участниками учебных занятий и внеаудиторной деятельности на младших курсах, что позволяет успешно вырабатывать профессиональные умения, изменять социальный статус студента, формировать адекватную самооценку собственного развития. Включение в педагогическую деятельность позволяет студентам корректировать и свою мотивационную сферу, у них развивается мотивация достижения успеха в будущей профессии, проявляется активность и инициатива, укрепляется осознание правильности профессионального выбора и, как правило, – желание продолжать свою работу в сфере образования, в школе и вузе.

Учитывая потребности развития инновационного образования, в университете на протяжении ряда лет особое внимание обращается на творческую инновационно-проектную исследовательскую деятельность, которая отвечает требованиям времени и направлена на формирование профессиональной и исследовательской компетентности каждого студента.

В настоящее время университетской традицией является проведение конкурса студенческих инновационных проектов «Взгляд в будущее: моя инициатива». Целью данных конкурсов является привлечение студентов к развитию инновационной деятельности в РГУ им. С.А. Есенина, воспитание компетентной личности будущего специалиста с инновационным мышлением и открытостью к восприятию нового в сфере будущей профессиональной деятельности, формирование инновационной среды на всех факультетах и в университете в целом. Значимость данного вида инновационной деятельности подтверждается исключительной заинтересованностью и растущим из года в год количеством участников конкурса инновационных идей и проектов (ежегодно разрабатывается более 70 проектов). Замечено, что многие студенты становятся ее активными участниками на протяжении всех лет обучения. Так, например, студентка

Е.С. Воронова (ныне учитель школы № 7 г. Рязани) ежегодно принимала участие в исследовании проблемы патриотического и гражданского воспитания средствами Интернет-технологий. Ею были разработаны инновационные проекты и опубликованы научные статьи «Современные Интернет-технологии как инновационный ресурс патриотического воспитания молодежи», «Образовательный и воспитательный потенциал социальных сетей», «Интернет-энциклопедия «Дети-герои Великой Отечественной войны», «Региональный патриотический блоггер-клуб «Патриот» и др. [6].

В декабре 2015 г. был проведен конкурс студенческих проектов «Моя инициатива – региону. Нам – 100 лет», посвященный 100-летию со дня основания РГУ им. С.А. Есенина. Целью данного конкурса было привлечение студентов к проектно-творческой деятельности вуза и формирование у них основ проектной культуры на основе изучения истории и развития университета. Одной из задач конкурса является поиск новых, интерактивных и креативных стратегий повышения социально-позитивной активности студентов, формирования у них профессионально-личностной стратегии, стремления трудиться на благо социокультурного и образовательного развития региона. В положении конкурса были учреждены 3 блока номинаций: «Университет в региональном социуме: путь длиною в век»; «Вклад РГУ имени С.А. Есенина в изучение и развитие социально-экономической сферы Рязанской области: от прошлого к современности»; «Роль РГУ в развитии региональной системы образования: от женского епархиального училища к классическому университету».

Под руководством преподавателей кафедры было подготовлено более 10 инновационных проектов. Среди них проекты, посвященные истории образования в Рязанском крае; становлению и развитию нашего вуза, рязанскому учительству и выпускникам вуза в годы Великой Отечественной войны и по настоящее время; вклад РГУ в культурное наследие России и региона, сохранение традиций национальной культуры и гражданско-патриотического воспитания населения Рязанского региона и многие другие. Итоги конкурса подводились в форме защиты проектов на основе презентации. Критерии оценки включали актуальность, социально-экономическую и культурную значимость, оригинальность и инновационность заявленной темы, реалистичность и практическую направленность. Победители, лауреаты и участники конкурса студенческих проектов были награждены грамотами и ценными подарками. Материалы конкурса студенческих проектов, посвященного 100-летию РГУ имени С.А. Есенина опубликованы в ежегодном сборнике «Моя инициатива региону» (восьмой выпуск). Рассматривая конкурсы как одну из продуктивных форм

интерактивной, исследовательской деятельности студентов, убеждаемся в целесообразности ее проведения с целью развития профессиональной компетентности у каждого ее участника.

В заключение следует подчеркнуть целесообразность использования инновационных технологий интерактивного образования, непосредственно связанных с взаимодействием субъектов образовательного процесса, поскольку именно они обеспечивают высокий уровень сформированности информационно-коммуникативной компетентности специалиста и качества его профессиональной подготовки.

Литература

1. Новейший психологический словарь [Текст] / под общ. ред. В.Б. Шапаря. – Ростов н/Д : Феникс, 2005. – 808 с.
2. Гуманитарный словарь преподавателя гражданского образования [Текст] : учеб. пособие / под общ. ред. А.А. Романова, Б.В. Царькова. – М. : Пресс Бюро, 2015. – 176 с.
3. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2-х т. – М. : НИИ шк. технологий, 2006.
4. Коратаева, Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия [Текст]. – М. : Профит Стайл, 2007. – 224 с.
5. Гребенкина, Л.К. Компетентностный подход в образовании как основа совершенствования деятельности субъектов педагогического взаимодействия [Текст] / Л.К. Гребенкина, Н.А. Копылова // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы IV Междунар. науч.-практической конф., посвящ. памяти В.А. Сластенина. – Белгород : Белгород, 2013. – С. 276–281.
6. Гребенкина, Л.К. Современные Интернет-технологии как информационный ресурс патриотического воспитания молодежи [Текст] / Л.К. Гребенкина, Е.С. Воронова // Инновационно-проектная деятельность в научно-образовательной сфере: ежегодник. – Рязань, 2015. – Вып.6. – С. 45–50.

О.В. ЕРЕМКИНА
Диагностическое сопровождение
профессионально личностного развития будущего специалиста
на основе самопознания

Процесс самопознания сопровождает человека в течение всей жизни, но наиболее значимым он становится в периоды активного личностного развития. На наш взгляд, исключительно важен процесс самопознания в период профессионального и личностного развития будущего специалиста, особенно в первые годы обучения в вузе. В современных условиях система высшего образования из-за большого количества вузов сталкивается с ситуацией, в которой абитуриент выбирает вуз и факультет, на который просто легче поступить, а из-за демографической ситуации почти любой, даже слабый выпускник общеобразовательной школы может стать студентом вуза. Это реальная ситуация, с которой приходится мириться и учитывать ее особенности. В связи с этим становится еще более актуальным диагностическое сопровождение профессионального и личностного развития будущего специалиста, так как большинство студентов младших курсов нуждаются в специальной помощи педагогов и психологов. Необходимость в диагностическом сопровождении процесса профессионального и личностного развития будущего специалиста обусловлена неуверенностью в своем профессиональном выборе, низким уровнем профессиональной готовности, неумением устанавливать отношения со сверстниками и преподавателями, незнанием своих особенностей и возможностей, недостатком знаний о процессе самовоспитания, саморазвития и самосовершенствования.

Диагностическое сопровождение профессионального и личностного развития особенно значимо для будущих педагогов и психологов. Деятельность тех и других тесно связана с познанием ребенка, обеспечивающим не только понимание мотивов его поступков, но и возможность осуществлять безопасное личностное развитие школьника. Формирование знаний, умений и диагностических компетенций будущего специалиста тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены с процессом собственного личностного и профессионального развития студента в период обучения в вузе, и этот процесс активизируется за счет организации его самопознания в рамках диагностического сопровождения профессионального и личностного развития.

В процессе самопознания будущего специалиста в определенной степени формируется его психодиагностическая культура, которую мы характеризуем как подструктуру общей профессиональной культуры, представляющую собой психологическое образование личности учителя или психолога, стержнем которого является ценностно-смысловая характеристика, определяющая направленность его профессиональной деятельности на осуществление диагностического сопровождения безопасного личностного развития ребенка. Основой для формирования психодиагностической культуры студентов является интерес к саморазвитию, профессиональному самосовершенствованию, диагностическая направленность личности как устойчивая мотивация, осознанная необходимость диагностического сопровождения личностного развития, которой присущи стремление к самопознанию, познанию других людей, интерес к накоплению психодиагностических методик, умение подбирать релевантный инструментарий.

Диагностическая направленность как мотивация возникает на основе потребностей. Формирование потребности в самопознании и познании будущим учителем своих учеников, будет зависеть от создания специальных объективных и субъективных условий в образовательном процессе, предусматривающих дополнение и структурирование содержания, интеграцию психолого-педагогических дисциплин; разработку и реализацию специальных педагогических, смыслообразующих технологий [1].

Как известно, активность разветвляется тогда, когда происходит «встреча» потребности с предметом ее удовлетворяющим. С позиции теории деятельности А.Н. Леонтьева логичным становится процесс превращения предмета диагностической деятельности будущего учителя в ее действенный мотив. Изучение своих психологических особенностей стимулирует собственное профессиональное и личностное развитие, а, как следствие, познание детей, получение достоверной информации об их личности, что делает деятельность педагога и психолога осознанной, значимой и высоко профессиональной.

Практическая реализация профессионального и личностного развития будущего специалиста на основе самопознания может осуществляться в вузе через диагностическое сопровождение, осуществляемое психологической службой вуза и кураторами групп, которым предоставляется возможность специального обучения технологии диагностического сопровождения. В ряде вузов проводятся специальные семинары, курсы повышения квалификации для кураторов, на которых педагоги и психологи обучают их проведению диагностических методик и решению прак-

тических ситуаций, связанных с разрешением проблем адаптации, организации взаимодействия, личностного и профессионального развития и саморазвития и др. Кураторам предоставляется возможность на основе самопознания научиться создавать программы личностного и профессионального развития. В Рязанском государственном университете в такой работе хорошим подспорьем является специально разработанная методика для кураторов, содержащая описание основных направлений диагностического сопровождения личностного и профессионального развития будущего специалиста [2].

Диагностическое сопровождение, которое наиболее актуально и значимо на младших курсах, можно кратко охарактеризовать как получение психологической информации о развитии отдельных сторон личности и профессиональных качеств студенческой молодежи для создания индивидуальных программ личностного и профессионального развития.

Одним из важнейших направлений диагностического сопровождения является изучение жизненной перспективы в выбранной области профессионального труда (изучение профессиональных склонностей и профессиональной готовности, осознание студентами своих профессиональных перспектив, самооценки себя как профессионала и т. д.). В связи с этим начинать следует с определения уровня профессиональной готовности будущего специалиста, выявления его профессиональных склонностей, так как одна из главных причин неудовлетворенности студентов положением дел, наличия тревожности и отсутствия интереса к учебе – это несформированная профессиональная направленность, слабый интерес к избранной профессии. Другими словами, студент выбрал не свой факультет и ему требуется профессиональная консультация. Куратор может использовать методику «Профессиональная готовность» А.П. Чернявской, которая выявляет: способности личности как морального субъекта к самоопределению на основе собственных ценностей; способности выбирать пути профессионального развития, ставить конкретные цели, определить пути и средства их достижения; способности прогнозировать возможные препятствия и построить возможные запасные варианты, эмоциональное отношение к профессии [3]. Хорошим дополнением к данной методике служит широко известный диагностический опросник Е.А. Климова «ДДО», выявляющий профессиональные склонности. Будущий специалист даже самостоятельно сможет соотнести характер избранной специальности и ее требования с наличием у себя профессиональных склонностей и уровнем профессиональной готовности.

Для организации профессионального и личностного развития будущего специалиста нужно четко представлять, в каких социальных условиях

развертывается процесс формирования личности будущего профессионала, какие особенности психической организации студента обнаруживают себя в этих условиях с тем, чтобы целенаправленно влиять на их изменение в нужную сторону. Для этого необходимо изучение студенческой группы как коллектива и межличностных отношений студентов в этой группе; определение лидеров; выявление отношения студентов к учебной деятельности, что, в свою очередь требует учета характера взаимоотношений с преподавателями, работающими в группе.

Другое важнейшее направление связано с диагностикой психологических особенностей студента (темперамент, экстраверсия-интроверсия, характерологические особенности, уровень развития коммуникативной компетентности и т. д.). В соответствии с этими направлениями определяются следующие важные аспекты диагностического сопровождения профессионального и личностного развития студентов как будущих специалистов:

- 1) психологический климат и межличностные отношения в группе;
- 2) индивидуально-типологические особенности студентов;
- 3) характерологические особенности студентов;
- 4) мотивационно ценностные особенности студентов;
- 5) профессиональная готовность и профессионально значимые свойства личности студентов.

Для реализации диагностического сопровождения используются психодиагностические методики, которые относятся к разряду экспресс-методик, т. е. требуют немного времени. Все предлагаемые методики используются в психодиагностике и соответствуют критериям валидности и надежности.

Для оценки психологического климата, сплоченности студенческой группы, ценностно-ориентационного единства членов коллектива, выявления лидера группы наиболее подходят биполярные шкалы взаимоотношений. Подобная семиточечная шкала предложена Ф. Фидлером и адаптирована Ю.Л. Ханиным. Для изучения сплоченности студенческой группы более всего подходит тест В.С. Ивашкина и В.В. Онуфриевой, который позволяет определить опосредованность групповой сплоченности целям и задачам совместной деятельности и ценностно-ориентационное единство группы.

Сплоченность студенческой группы, а главное, возможность устанавливать доброжелательные и продуктивные отношения с людьми, зависит от коммуникативной компетентности будущих специалистов, которая определяется наличием коммуникативных умений. Определению уровня

коммуникативной компетентности и качеств сформированности основных коммуникативных умений способствует тест коммуникативных умений Л. Михельсона в переводе и адаптации Ю.З. Гильбуха. Тест Михельсона представляет собой разновидность теста достижений, т. е. построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. Наши исследования в группах будущих психологов показали, что только треть студентов (31,2 %) первых и вторых курсов проявляют коммуникативные умения, у большей части студентов преобладали показатели «зависимости в общении» (38,3 %) и «агрессивности» (30,5 %). Для них были рекомендованы специальные тренинговые занятия по развитию коммуникативных умений, которые включили в свои занятия и педагоги и психологи.

Изучение индивидуально-типологических особенностей студентов создает предпосылки для учета индивидуальных особенностей студента в учебной работе, для построения индивидуальной программы профессионального и личностного развития студента, для коррекции отдельных черт характера, осознания студентом своих возможностей. Для этой цели более всего подходят методики: определения качеств личности, влияющих на общение в группе (тест Лири); определение акцентуированных черт характера (тест Леонгарда-Шмишека), изучение экстраверсии-интроверсии, стабильности-нестабильности (тест-опросник Айзенка) [2].

Построение жизненной и профессиональной перспективы теснейшим образом связано с системой ценностей личности, задающих направление деятельности будущего специалиста. Ценности являются устойчивыми характеристиками личности и не теряют актуальности и значимости для человека, в силу этого они наиболее значимы для профессионально-личностного становления студентов. Тест М. Рокича позволяет выяснить: какая иерархия ценностей сложилась у испытуемых к настоящему времени; насколько устойчивы ценности, и от каких факторов зависит их реализация; в какой мере сложившаяся иерархия ценностей соотносится с практическим включением субъекта в коллективную деятельность, в которой эти ценности могут быть реализованы.

Не менее важной характеристикой мотивационной сферы личности студента является уровень субъективного контроля. Методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткинды предназначена для определения степени личностного контроля своей деятельности, степени ответственности и собственной активности в достижениях, удачах и преодолении неудач, т. е. экстернальности или интернальности. Интернальность характеризует субъектность личности, о которой также можно судить, изучая рефлексивность будуще-

го учителя при помощи теста «Методика определения индивидуальной меры рефлексивности» А.В. Карпова. Субъектность проявляется также в умении студента планировать свою жизнь. Для стартовой диагностики таких умений можно использовать структурированное сочинение «Мои жизненные планы на ближайшие 10 лет» (Ю.Л. Еремкин) [2].

Диагностическое сопровождение профессионального и личностного развития, осуществляемое автором данного раздела в рамках проекта «Исследование формирования профессионально-личностной стратегии современной студенческой молодежи» (15-16-62004; года выполнения – 2015–2016), позволило убедиться в значимости и инновационности диагностического сопровождения профессионального и личностного развития будущего специалиста, а также дало возможность представить некоторые результаты, которые имели большое значение в первую очередь для кураторов групп, а, главное, для самих студентов.

Изучение ценностей студентов (по Рокичу) показало, что для первокурсников в их жизни значимы общечеловеческие ценности, и это характерно для большинства людей. На первые пять мест они поставили последовательно следующие терминальные ценности: здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей, уверенность в себе. Инструментальные ценности на первых пяти местах представлены так: воспитанность, честность, образованность, ответственность, жизнерадостность. Эти ценности дают возможность представить вполне определенный портрет идеального студента. В реальной жизни, разумеется, не каждый студент соответствует данным характеристикам. Отрадно, что на шестое место студенты поставили ценность развития (работа над собой, постоянное духовное и физическое совершенствование), но совершенно не приемлемо, что возможность творческой деятельности студенты не видят для себя как ценность, поставив на последнее место. Зато современный студент большое значение придает самоконтролю, сдержанности и дисциплине, при этом высоко ценит смелость в отстаивании своего мнения.

Изучение характера субъективного контроля показало, что у 78 % студентов сформировался интернальный тип локус-контроля, у 10 % – экстернальный, а 12 % студентов являются не определившимися, т. е. они набрали равное количество баллов для обоих типов контроля. Наглядно иллюстрируют эти данные способы реализации своих жизненных планов. Для экстерналов характерны либо отсутствие планов на будущее, неумение представить, что будет через год, три и более лет, либо планы слишком нереальные, «завиральные», вроде того, что через десять лет мои дети

отправятся учиться в Англию, а я сама буду лучшей в своей профессии. В том и другом случае экстерналы и не определившиеся придают мало значения саморазвитию, работе над собой, расширению своего кругозора, зато определенно ставят свои успехи в зависимость от везения. Характерно, что 50 % из них низко ценят материальную и моральную поддержку близких. Это свидетельствует о том, что либо они действительно ее не получают, либо, придавая этой поддержке такое малое значение, не в состоянии сами решать свою судьбу. В данном случае для оказания помощи студентам потребовалась адресная помощь, технология оказания которой была предоставлена кураторам и самим студентам.

Перечисленные диагностические методики служат основой для самопознания будущего профессионала, пополняют копилку диагностических тестов будущего специалиста и выступают средством формирования его психодиагностической культуры. Результаты диагностического обследования позволяют создать для каждого студента программу личностного и профессионального развития, а иногда и индивидуальную образовательную траекторию.

Таким образом, диагностическое сопровождение профессионального и личностного развития студентов позволяет оказать целевую и адресную помощь в построении своего перспективного развития для каждого студента, будущего специалиста, а в процессе подготовки будущего психолога и учителя способствует осуществлению безопасного личностного развития школьника. Этот процесс будет эффективнее, если осуществляется в единой и взаимосвязанной системе диагностического сопровождения и стимулирования самопознания и саморазвития студентов путем создания для них индивидуальных программ профессионального и личностного развития, и в процессе формирования психодиагностической культуры.

Литература

1. Понятийный аппарат педагогики и образования [Текст] : колл. моногр. – Вып. 8. – Екатеринбург, 2015. – 368 с.
2. Еремкин, Ю.Л. Диагностика в воспитательной работе куратора студенческой группы [Текст] : учеб.-методическое пособие / Ю.Л. Еремкин, О.В. Еремкина. – Рязань, 2008. – 68 с.
3. Чернявская, А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации [Текст]. – М. : ВЛАДОС-Пресс, 2004. – 208 с.

С.А. МИНЮРОВА, Н.О. ЛЕОНЕНКО
Педагогическая интернатура
как инновационная форма практической подготовки учителя

Термин «интернатура» (от лат. *internus* внутренний) использовался традиционно для обозначения формы годичной последипломной стажировки выпускников медицинских вузов по выбранной специальности на базе клиник. В педагогическом образовании такая форма непрерывной стажировки не применялась ранее, однако исходя из стратегических ориентиров проекта модернизации педагогического образования, идея педагогической интернатуры стала актуальной для отечественной системы высшего образования.

Впервые вопрос о введении педагогической интернатуры для учителей, имеющих степень бакалавра и приступивших к работе в образовательных учреждениях, был поставлен Президентом Д.А. Медведевым на заседании Совета по науке, технологиям и образованию 22 октября 2008 г. [1]. В 2010 г. директор департамента государственной политики в образовании Министерства образования и науки РФ И.М. Реморенко, выступил с предложением о введении института педагогической интернатуры в форме обязательной годичной педагогической практики после окончания вуза с последующим получением диплома [2]. В государственной программе РФ «Развитие образования на период 2013–2020 гг.» также зафиксирована ориентация на использование интернатуры как инновационной формы подготовки педагогических кадров [3]. В проекте модернизации педагогического образования идея разработки и внесения предложения о педагогической интернатуре в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» также выделена в качестве ключевой [4, с. 55].

Педагогическая интернатура направлена на приведение содержания и технологий подготовки учителей в соответствие с утвержденными Профессиональным стандартом педагога (2013) и новыми федеральными стандартами школьного образования. Ключевым элементом нового формата педагогического образования является усиление развития практических компетенций посредством введения системы практик (стажировок) на базе образовательных организаций-партнеров.

Значимость усиления практической подготовки будущих учителей обусловлена осознанием несоответствия профессиональных компетенций выпускников педагогических программ требованиям, предъявляемым к деятельности современного учителя и качеству образования школьников.

О дефиците практической подготовки свидетельствуют данные опросов выпускников педагогических вузов, работодателей, а также образовательные результаты школьников [5]. Результаты международных сравнительных исследований читательской грамотности (PIRLS), математической и естественнонаучной грамотности (TIMSS) свидетельствуют о высоком уровне владения российских школьников предметными знаниями. Этот факт указывает на качественную предметную подготовку педагогов в российских вузах. Вместе с тем, исследование навыков применения предметных знаний в решении школьниками практических задач (PISA) показало, что российские старшеклассники испытывают серьезные затруднения в реализации своего знаниевого потенциала [6]. Аналогичная тенденция была выявлена и при исследовании качества подготовки будущих учителей математики (TEDS 2008): успешно справляясь с большинством математических заданий, требующих воспроизведения изученного материала, российские студенты затруднялись при выполнении заданий, требующих самостоятельного анализа математической ситуации. А.Г. Каспаржак квалифицирует данную проблему как базовую для педагогического образования и обусловленную архаичностью организации образовательного процесса, что приводит к подготовке учителя «знающего», но не всегда «умеющего» [7]. Подготовка учителя «умеющего» не представляется возможной в рамках традиционного репродуктивного обучения и без усиления практической составляющей.

В этой связи, первоочередной задачей становится насыщение программ педагогического образования разветвленной системой практик и стажировок на принципах школьно-университетского партнерства. Успешное вхождение в педагогическую профессию возможно исключительно в условиях образовательной организации, представляющей, с одной стороны, образцы профессиональных действий и технологий, с другой – поле для наработки опыта решений педагогических проблем [8]. Важно отметить, что принцип партнерства исключает принятую ранее пассивную и подчиненную роль школы в отношениях с вузом. Напротив, школа оказывается ключевым источником важнейших компонентов содержания профессионально-ориентированных программ подготовки и может рассматриваться в них в качестве равного, если не главного партнера университета [там же, с. 114].

В большинстве развитых стран вхождение в педагогическую профессию предполагает обязательную последиplomную стажировку непосредственно в образовательном учреждении под руководством опытного наставника [9–12]. Так, в США интернатура – это обязательная годичная

стажировка будущих педагогов, в Германии подтверждение индивидуальных профессиональных умений производится в рамках референдариата длительностью до двух лет. В Великобритании в течение первого года учительской карьеры обязательным является программа «Вхождение в должность». В Японии обязательной для учителей на протяжении первого года работы в школе является программа интенсивной подготовки с целью овладения практическими навыками преподавания, предусматривающая включение стажера в штат и консультативную помощь наставника до двух дней в неделю. В Канаде стажировка реализуется от одного до двух лет в рамках программы «Вхождение в профессию». Канадский опыт интересен тем, что включает взаимодействие стажера как с опытными наставниками на базе школы, так и представителями профессиональной федерации, аттестационных органов и вуза. Такой комплексный характер сопровождения максимально способствует преодолению разрыва между содержанием профессиональной подготовки и реальными требованиями к педагогической деятельности в условиях образовательной организации. Кроме того, целью канадской программы является развитие способности не только к преподаванию конкретного предмета, но и других аспектов работы в школе: управление классом, взаимодействие с учителями, родителями и коллегами; ориентация в учебном плане конкретной школы и округа и т. п. В итоге достигаемая степень социально-психологической адаптации выпускника к профессиональной деятельности позволяет решить проблему оттока молодых учителей из школ в течение первого года работы. Анализ зарубежного опыта позволяет констатировать, что общим для практической стажировки будущих педагогов является ее обязательный характер, наставничество (тьюторство, менторство, супервизия) и продолжительность не менее одного года.

В нашей стране апробированы две модели реализации педагогической интернатуры: последовательная и параллельная.

Последовательная модель предполагает первичную последипломную специализацию выпускников бакалавриата по одной из педагогических профессий, проводимую на базе образовательных организаций под наблюдением и руководством соответствующей кафедры вуза [13]. Опыт реализации этой модели представлен в Московском городском педагогическом университете, Забайкальском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. Н.Г. Чернышевского. В Московском государственном психолого-педагогическом университете разработана программа трехгодичной интернатуры для педагогов-психологов. Зачисление в интернатуру производится по итогам входного квалификацион-

ного испытания с использованием разработанной в вузе методики «Профессиональная компетентность педагога-психолога». В соответствии с выявленными проблемными зонами для каждого интерна разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут, подбираются базы стажировки. Индивидуальный подход к разработке программ стажировки ориентирует на целенаправленное развитие конкретных образовательных результатов, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность каждого специалиста.

Параллельная модель предполагает параллельное с вузовским обучением практическое погружение студента в профессию в рамках углубленной практики по основной образовательной программе и в рамках дополнительного образования [14–15]. В Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева интернатура интегрирована в учебный процесс вуза в форме годичной практики по индивидуальному образовательному маршруту (четвертый год бакалавриата), предполагающему реализацию теоретических курсов в пространстве образовательной организации и включение студентов в решение практических задач школы. Под интернатурой понимается «единый учебно-профессиональный цикл вузовского образования, базирующийся на принципах открытости, диалогичности, событийности, рефлексивности, полисубъектности, проектности, который предполагает не только активное разноуровневое включение студентов в профессиональную реальность, но и ее конструирование совместно с работодателем в пространстве инновационного социального учреждения» [16, с. 108]. Интернатура реализуется в рамках единой модульной программы, включает сопровождение со стороны выпускающей кафедры, ориентирована на участие интернов в разных видах профессиональной деятельности, а также выполнение ими разных типов заданий и выпускной квалификационной работы.

В.Л. Дубининой предложен другой вариант реализации параллельной модели педагогической интернатуры в контексте дополнительного образования – программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров. Площадка стажировки интернов расширяется от одной образовательной организации до совокупности «творческих мастерских учителей-наставников республиканского, районного и школьного уровней, обладающих определенной материальной базой (специальными лабораториями, множительной и компьютерной техникой, дидактическими материалами), деятельностью наставников и начинающих учителей» [14, с. 15]. Программа интернатуры вариативна и может быть предложена как студентам (параллельно с обучением), так

и специалистам после обучения в вузе. В.Л. Дубининой разработана модель подготовки учителя, реализуемая с первого по пятый курс обучения в вузе параллельно освоению теоретических знаний.

В рамках параллельной модели обучения на платформе дополнительного образования нами разработана и апробирована в Уральском государственном педагогическом университете модульная программа педагогической интернатуры [17] на следующих принципах:

- набор в интернатуру наиболее мотивированных к профессиональной педагогической деятельности студентов;
- индивидуализация образовательной траектории за счет вариативности содержания и объема с учетом реальных потребностей обучающегося;
- привлечение финансовых средств для оплаты инновационной деятельности педагогов-наставников с помощью механизмов дополнительного образования;
- предоставление выпускникам интернатуры возможности получить диплом установленного образца о профессиональной переподготовке по выбранному профилю.

Программа интернатуры включает пять модулей, разработанных совместно с работодателями и направленных на формирование определенного набора трудовых функций, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога и отраслевой специфике образовательной среды.

Модуль 1 «Углубленная профильная подготовка» направлен на формирование трудовых функций, позволяющих успешно осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с требованиями ФГОС общего образования по конкретному педагогическому профилю обучения. Спектр данных профилей не является фиксированным и может варьироваться в соответствии с запросами интернов, потребностями образовательной организации.

Модуль 2 «Психолого-педагогические технологии работы с различными контингентами обучающихся» нацелен на формирование трудовых функций, обеспечивающих владение современными педагогическими технологиями работы с обучающимися с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Модуль 3 «Практическая педагогическая деонтология» включает теоретическое освоение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики, основ психологии общения и конфликтологии. На основе усвоенных знаний предполагается практическая отработка навыков владения технологиями выявления и профилактики

конфликтных ситуаций, тренинг коммуникативной компетентности на всех уровнях профессионального взаимодействия (педагог-педагог, педагог-администрация, педагог-ученик, педагог-родитель, ученик-ученик, ребенок-родитель и т. п.). Важной составляющей модуля является обучение интернов навыкам профессиональной рефлексии и проектирования личностно-профессионального развития.

Модуль 4 «Современные формы и методы воспитательной работы» нацелен на формирование у интернов трудовых функций, направленных на практическое овладение технологиями организации культурно-образовательных, досуговых проектов, экспедиций, экскурсий, походов и т. п. Этим трудовым функциям в современной концепции образования уделяется особое внимание как средству формирования у обучающихся ценностных установок, развития инициативности, способности творчески мыслить, находить нестандартные решения, умений выбирать профессиональный путь, готовности обучаться в течение всей жизни.

Модуль 5 «Информационно-документационное обеспечение деятельности учителя» предусматривает обучение интернов работе с информационными системами, нормативной базой, которые являются неотъемлемой частью деятельности в современной образовательной организации. Опыт показывает, что недостаточная сформированность умений организовать этот аспект профессиональной деятельности вызывает у начинающих педагогов значительные трудности, являясь одной из причин увольнения в первый год профессиональной деятельности.

Каждый модуль включает теоретические дисциплины (30 % от общего объема модуля) и практическую подготовку (70 % от общего объема модуля).

Практика реализуется в двух вариантах: рассредоточенная и методом погружения. Это позволяет закрепить как отдельные образовательные результаты каждого модуля, так и интегрированно реализовать накопленный в ходе интернатуры опыт в реальной профессиональной деятельности под руководством опытного наставника. Такое насыщение обучения системой практик соответствует деятельностной парадигме модернизации педагогического образования.

Научно-исследовательская деятельность как основание для развития рефлексии представлена в программе интернатуры в двух формах: коллективной и индивидуальной. В первом случае обсуждение проблемных вопросов происходит на научно-исследовательских семинарах с участием интернов, педагогов образовательной организации-базы интернатуры и преподавателей вуза. Индивидуальная работа интерна заключается в пла-

нировании и реализации исследования педагогической проблемы, проектировании технологий ее решения. Итогом научно-исследовательской деятельности является защита выпускной квалификационной работы, тема которой формулируется в соответствии с практическими профессиональными задачами и утверждается совместно представителями образовательной организации и вуза.

Таким образом, педагогическая интернатура – это инновационная форма практической подготовки начинающих педагогов посредством скоординированного взаимодействия образовательных организаций на принципах школьно-университетского партнерства с целью формирования в соответствии с требованиями профессионального стандарта и отраслевой квалификационной рамки профессиональных компетенций, необходимых для успешной самостоятельной практической деятельности педагога.

Литература

1. www.kremlin.ru/events/president/transcripts/1749.
2. Учебно-методический портал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.uchmet.ru/news/650/125331> (дата обращения 25.08.2015).
3. Государственная программа РФ «Развития образования на период 2013–2020 гг.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3409> (дата обращения 25.08.2015).
4. Марголис, А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ [Текст] // Психологическая наука и образование. 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 41–57.
5. Социология образования [Текст]: тр. по социологии образования. – Т. XIV. – Вып. XXIV / под ред. В.С. Собкина. – М.: Ин-т социологии образования РАО, 2010. – 191 с.
6. Болотов, В.А. К вопросам о реформе педагогического образования [Текст] // Психологическая наука и образование. – М., 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 32–40.
7. Каспаржак, А.Г. Задачи проекта «Модернизация педагогического образования» [Электронный ресурс] // Проект модернизации педагогического образования. – Режим доступа: <http://педагогическоеобразование.рф/documents/show/137> (дата обращения: 15.07.2015).
8. Марголис, А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагоги-

ческих кадров [Текст] // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 105–126.

9. Грачева, Е.Ю. Педагогическая интернатура в развитых странах мира [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rusnauka.com/28_PRNT_2011/Pedagogica/2_94004.doc.htm (дата обращения: 10.09.2013).

10. Лучкина, Т.В. Особенности содействия профессиональному становлению начинающего учителя в Канаде [Текст] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 36–45.

11. Лучкина, Т.В. Роль интернатуры в профессиональном становлении начинающего учителя в Германии [Электронный ресурс] / Т.В. Лучкина, Е.Ю. Грачева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 9. – Режим доступа: www.publikacia.net/arhiv/092010.pdf [дата обращения: 20.07.2015].

12. Плеханова, Е.М. Педагогическая интернатура в подготовке бакалавров в контексте ФГОС: проблемы и противоречия [Электронный ресурс] / Е.М. Плеханова, Е.В. Гордиенко, З.У. Колокольникова [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – Вып. 5.

13. Геворкян, Е.Н. Интернатура как форма организации последипломной практики в системе высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / Е.Н. Геворкян, А.И. Савенков, И.В. Егоров [и др.]. – Режим доступа: www.km.ru/referats/335013-internatura-kak-forma-organizatsii-poslediplomnoi-praktiki-v-sisteme-vysshego-professionalnog (дата обращения 16.07.2015).

14. Дубинина, В.Л. Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования (в системе «вуз – интернатура») [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2010. – 43 с.

15. Фураева, Т.В. Интернатура как альтернативная форма практического обучения бакалавров социальной сферы [Текст] // Международный журн. прикладных и фундаментальных исследований. – № 7. – 2014. – С. 105–109.

16. Педагогическая интернатура в действии [Текст] : учеб. пособие / под общ. ред. Ю.Ю. Бочаровой, Н.В. Пилипчевской. – Красноярск : КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013. – 210 с.

17. Минюрова, С.А. Педагогическая интернатура как инновационный проект вуза [Текст] / С.А. Минюрова, Н.О. Леоненко // Высшее образование в России. – 2015. – № 10. – С. 37–47.

Т.А. АРТАШКИНА
Учебно-методические комплексы:
история внедрения в учебный процесс,
основные проблемы их разработки и использования

Проблема разработки учебно-методических комплексов дисциплин (УМКД) хорошо знакома преподавателям всех российских вузов. Однако не все знают, что эти всем хорошо знакомые УМКД уже имеют собственную историю.

Как известно, в советские годы обязательными учебно-нормативными документами были учебные планы и учебные программы, утвержденные Министерством образования. Обязательными методическими документами, разрабатываемыми преподавателями вузов, являлись рабочие учебные программы, которые, по сути, были календарными планами изучения учебного курса, и программы / билеты семестровых экзаменов и программы / задания для сдачи зачетов. К этому необходимо добавить нормативные требования для учебных библиотек: студенты дневных отделений должны были быть обеспечены учебной литературой по всем учебным предметам в пропорции один учебник для двух студентов, а студенты заочной формы обучения должны были быть обеспечены учебной литературой по всем учебным предметам в полном объеме.

Но уже в конце 1970-х – в 1980-е гг. стали появляться учебники по различным учебным предметам с грифом Министерства образования, написанные разными авторами и в разных количествах. Поэтому обязательным требованием к рабочим учебным программам, составляемым преподавателями, стало наличие списка рекомендуемой студентам литературы: обязательной и дополнительной. А начиная со второй половины 1980-х гг. обязательным разделом учебной рабочей программы становятся методические рекомендации и методические материалы к самостоятельной работе студентов. Для студентов гуманитарных специальностей принципиально изменяется список источников, подлежащих самостоятельному изучению. Цель появления методических рекомендаций и методических материалов к самостоятельной работе студентов – повышение качества подготовки молодых специалистов. В самостоятельную научно-педагогическую проблему проблема повышения качества подготовки молодых специалистов стала оформляться, начиная с 1960-х гг., одновременно с формированием педагогики высшей школы как самостоятельной отрасли знания.

В 1990-е гг. система образования Российской Федерации, как и институт культуры, по сути, перестали финансироваться. По некоторым оценкам, бюджетное финансирование отечественного образования сократилось в 10 раз, а финансирование Российской академии наук и российской науки – в 7 раз. Несмотря на то, что при аттестации вузов Министерство образования по-прежнему сохраняло нормативные требования к учебным библиотекам вузов по обеспеченности студентов учебной литературой, учебная литература как таковая студентам практически стала недоступна. Советская учебная литература не приветствовалась, как в те годы не приветствовалось все советское, и, следовательно, библиотеки начали ее списывать, а учебники в магазинах стали не доступны из-за их высокой стоимости и очень малых тиражей. Чаще всего в те годы издавали свои учебники преподаватели московских, реже – санкт-петербургских вузов.

Кроме того, очень часто под грифом учебников стала издаваться монографическая литература как результат научных исследований: если издание учебников хоть как-то финансировалось, то издание научных работ финансировалось еще хуже. Правда, иногда в учебные библиотеки все же попадала новая учебная литература, которую, как правило, на собственные деньги покупали преподаватели. Чтобы восполнить отсутствие учебной литературы, преподаватели начинали писать и размножать тексты собственных лекций. Эти тексты очень часто издавались также за счет личных средств преподавателей, либо попадали к студентам в записи на электронных дисках, которые также в подавляющем большинстве случаев покупались преподавателями на собственные деньги. Поэтому вовсе не случайно, что в таких изданиях в качестве владельцев интеллектуальной собственности авторы указывали только себя.

В те же, а затем и в последующие, годы вузы столкнулись еще с двумя проблемами: массовые пропуски занятий студентами и появление большого количества студентов, обучающихся на платной основе. В первом случае преподаватели нередко со своими студентами впервые встречались только на экзаменах и зачетах. Во втором случае у студентов зачастую был настолько низкий уровень общеобразовательной подготовки, что усвоение научной терминологии было для них непосильной задачей. В этих условиях сами вузы, чтобы сохранить студенческий контингент и штат квалифицированных преподавателей, стали переводить индивидуальные учебно-методические материалы преподавателей (конспекты лекций, материалы к самостоятельной работе студентов, материалы к семинарским и практическим занятиям и т. д.) в разряд нормативных учебно-методических работ. Так появилась одна из первых и наиболее важных

проблем УМКД – нормозатраты рабочего времени преподавателя на их разработку.

В те же 1990-е гг. в Российской Федерации началось, сначала медленно, затем все активнее, освоение компьютерной техники и ресурсов Интернет в учебных целях.

Всегда, с момента реального появления тех или иных технических средств для обработки и хранения информации, эти технические средства непосредственно применялись или шли поиски их применения в учебном процессе. В начале 1990-х гг. начинается новый этап применения компьютеров в сфере образования. Отличительные особенности этого этапа определяются появлением сравнительно недорогих, удобных в эксплуатации персональных компьютеров, которые обладают следующими характеристиками: резко возросло количество способов предъявления информации учащимся; усовершенствовался инструментарий, облегчающий составление обучающих программ; расширился круг лиц, которые могли бы составлять такие программы, не имея специальной подготовки.

Прошедший в 1996 г. Конгресс ЮНЕСКО показал, что многие страны видели дальнейшее развитие национальных образовательных систем в активном использовании дистанционных технологий. Россия также представила свою программу развития дистанционного обучения. Одним из первых нормативных документов, в котором была выражена позиция Российской Федерации по проблемам глобализации в области образования, является Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 1995 г. № 498 «О развитии системы высшего и среднего профессионального образования в Российской Федерации» [1]. Исполнение, даже хотя бы частичное, данного Постановления означало начало систематической внешней государственной политики России в области образования.

В июле 1997 г. в России был начат эксперимент по обучению студентов отдельных вузов с применением дистанционных технологий. Эксперимент проводился в два этапа: отработка и совершенствование технического, технологического, учебно-методического и организационного обеспечения дистанционного обучения (1997–1999); создание проектов нормативно-правовых документов, регламентирующих применение дистанционных технологий (1999–2002). Пятилетний эксперимент показал, что методика применения дистанционных технологий не отработана, а в вузах очень много нарушений при организации занятий. Основные замечания были отражены в специально разработанной Министерством образования Методике применения дистанционных образовательных технологий [2].

Человечество вступило в информационное (постиндустриальное) общество и постмодернизм стал признаком новой эпохи. С одной стороны, телевидение и информационные технологии выступили в роли модели, интерпретирующей реальность новой эпохи, а с другой – сама эта модель может быть интерпретирована с помощью средств постмодернизма. В обоих случаях человечество столкнулось с одним из наиболее ярких феноменов, иллюстрирующих переплетение технологических, культурных и мировоззренческих новаций, которые не могли не отразиться на организации учебного процесса.

Линейный принцип передачи информации был основой книжной культуры, которая является величайшим завоеванием эпохи Возрождения и Нового времени. Именно появление книжной культуры, отражающей рациональные формы мышления, сделало возможным революционные изменения в технологии обучения того времени. Рационализм книжной культуры эпохи Возрождения позволил преодолеть теологию и мистику Средневековья, что было, вне всякого сомнения, прогрессивным шагом в развитии цивилизации. Применение компьютерной техники и информационных технологий в обучении позволило двигаться дальше.

Однако большинство современных учебных пособий, разработанных для учебного процесса, построенного на основе информационных технологий, представляют собой компьютерный вариант обыкновенной книги. Разница заключается лишь в том, что в книге излагаемая информация располагается постранично, «горизонтально», а на экране компьютера та же информация, как правило, разбита на те же страницы (или без них), но располагается уже «вертикально». В лучшем случае такое учебное пособие снабжено гиперссылками, которые принципиально не меняют способа подачи учебного (или иного) материала. Описанная ситуация возникла из-за того, что разработчики электронных учебных пособий не используют во всем объеме разрешающих возможностей компьютерной техники. Эти разрешающие возможности широко используются современными средствами массовой информации и ресурсами Интернет, основу которых составляет уже «культура экранная». Поэтому вовсе не случайно компьютерные сети и ресурсы Интернет во многих случаях заменили современным студентам так надоевшие им учебные пособия.

Для того, чтобы создать учебные пособия, адекватно отвечающие требованиям информационной эпохи, преподаватель обязан:

- в совершенстве знать разрешающие возможности компьютерной техники;
- быть системным программистом;

- быть широко эрудированным в своей профессиональной деятельности;
- быть профессионально-грамотным преподавателем;
- на высоком уровне владеть знаниями по психологии и быть широко эрудированным в этой отрасли научного знания;
- уметь легко и быстро налаживать контакты с любой студенческой аудиторией.

Исходя из изложенного, можно сформулировать очередную проблему УМКД: к какой отрасли профессиональной деятельности преподавателя необходимо отнести разработку УМКД – к учебно-методической или научной?

В последние годы во многих вузах работают курсы повышения квалификации (не меньше 72 час.) для преподавателей, использующих в учебном процессе информационные технологии или разрабатывающие УМКД с использованием информационных технологий. Обычно на этих курсах решаются проблемы размещения разработанных УМКД в некоей информационной оболочке и формализации процесса использования учебно-методической информации на основе УМКД, и не решаются проблемы создания принципиально нового учебника или учебного пособия, отвечающего реалиям информационного общества.

В сентябре 2003 г. Россия присоединилась к Болонской конвенции по высшему образованию [3]. Напомним, что это решение не имело и не имеет до сих пор однозначной оценки в российской педагогической среде и российском обществе.

Болонский процесс как процесс интеграции национальных образовательных систем в общеевропейскую начался задолго до принятия Болонской декларации. Среди целей, которые стремилось достичь европейское движение за Единое европейское пространство в сфере высшего образования, были задачи повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования, соизмеримости и конкурентоспособности с американским образованием, обеспечение мобильности студентов во время обучения и выпускников высших учебных заведений после окончания обучения по избранной специальности.

Для решения поставленных задач предлагалась система мер, направленная на разработку сопоставимых критериев и методологий оценки качества преподавания. Среди этих мер важное место отводилось системе зачетных баллов по типу ECTS – Европейской системы перезачета кредитов. Единицы ECTS рассматривались в качестве единиц измерения образования и навыков обучающихся. Однако в российской системе образования эти зачетные единицы превратились в единицы измерения учебного времени (1 зачетная единица = 36 академических часов).

Другой отличительной особенностью Европейского образовательного пространства стало изменение традиционной предметной системы образования, когда от учебного предмета переходят к образовательному модулю – совокупности образовательных задач, решаемых либо через несколько видов учебной работы, либо через несколько близких, но разных предметов. Модуль, например, может состоять из курса лекций, из практических заданий по написанию историографических обзоров или из спецсеминаров и спецкурсов по разным направлениям соответствующей отрасли знания. В российской системе образования модуль превратился в единицу измерения содержания учебной дисциплины, а требование к наполнению содержания «европейского модуля» трансформировалось в Учебно-методические комплексы (УМКД).

Ныне можно смело констатировать, что в наибольшей степени в Болонском процессе реализованы те решения и постановления, которые связаны с нострификацией дипломов о высшем образовании (нострификация – юридическое решение проблемы конвертируемости диплома), в наименьшей степени – те, что связаны с отбором содержания образования. Эта ситуация указывает на то, что в практике Болонского процесса родилась искусственная антиномия, так как система перезачета кредитов вводилась в качестве регулятора содержания высшего образования, а обслуживает юридическую процедуру нострификации дипломов об образовании.

Так или иначе, но все проблемы разработки и использования современных УМКД в учебном процессе, группируются в несколько категорий.

I. Проблемы методологического характера, основными из которых являются следующие:

1) необходимость перехода от образования информационного к образованию методологическому; при этом никакие УМКД с этой проблемой не справятся;

2) моральное устаревание УМКД к моменту завершения работы над ним;

3) принципиальная смена роли учебной литературы, по крайней мере, в гуманитарной сфере.

Проблемы данного уровня детерминированы информационным взрывом и резким сокращением периода удвоения знаний. Суть этих явлений определяется не только темпами прироста научных знаний, но и интервалом, в течение которого знания накапливались. В настоящее время общие периоды удвоения научных знаний сократились до полутора-двух лет практически по всем отраслям. Особенно это заметно в гуманитарной сфере и в сфере информатики.

Отрицательные последствия принятых мер для стабилизации лавинообразного процесса накопления знаний только усугубляются. Напрашивается только один вывод: каким бы престижным ни было учебное заведение, какими бы совершенными ни были учебные планы, если специалист, закончивший это учебное заведение, хочет обеспечить себе дальнейший карьерный рост, то он обязан постоянно доучиваться и переучиваться. С точки зрения разработки УМКД это означает, что эти комплексы должны перманентно обновляться и трансформироваться.

Заметим, что одной из важнейших характеристик современной науки является постоянная включенность познающего субъекта внутрь объекта его субъективной деятельности, что не исключает права исследователя на собственную точку зрения об объекте и собственную интерпретацию результатов исследований, но зато возникает объективная необходимость оценки степени доверия к этим результатам. Эту ситуацию очень точно охарактеризовал известный российский культуролог Г.С. Кнабе в форме апории современного гуманитарного знания: «невозможность последовательно научно исследовать неуловимое течение исторической жизни, текучую многозначность духовного бытия, и необходимость это делать» [4, с. 123]. В учебной литературе по гуманитарным наукам эта апория не только реализуется в полном объеме, но и непосредственно приводит к нарушению нормативных требований, предъявляемых к учебной литературе быть учебником по соответствующей отрасли знания. Нельзя утверждать, что нормативные требования нарушаются полностью. Напротив, нормативные требования, предъявляемые к учебной литературе, как правило, реализуются конкретным научно-педагогическим сообществом, где этот учебник был написан или используется в учебном процессе. Однако за границами такого научно-педагогического сообщества учебная или справочная литература по отдельным отраслям знания приобретает статус научного источника личного происхождения.

II. Проблемы педагогического и методического характера.

Здесь можно назвать две основных проблемы: (1) проблема структуры и содержания УМКД и (2) проблема содержания измерительных материалов.

Как известно, единых требований к содержанию «европейского модуля» и российского УМКД нет. Но обычно в вузах руководствуются следующими требованиями к структуре УМКД:

- аннотация;
- рабочая программа дисциплины;
- конспекты лекций (на выбор автора: разбитые по темам полные конспекты; краткие опорные конспекты; развернутый план лекции, вклю-

чающий проблемные вопросы; медиаматериалы по темам; видеолекции и др.). Объем текстового материала по теме лекции определяется преподавателем, читающим курс;

- материалы для практических занятий (темы семинаров и коллоквиумов, задания для практических и лабораторных занятий, кейсы и др.);
- материалы для организации самостоятельной работы студентов (полные тексты заданий самостоятельной работы, методические указания по их выполнению);
- контрольно-измерительные материалы;
- список литературы (в том числе Интернет-ресурсы);
- глоссарий;
- дополнительные материалы: учебники (в том числе электронные), монографии, статьи, демонстрационный материал, медиаматериалы, законодательные и нормативные акты, образовательные Интернет-ресурсы и др.

Если выполнить все рекомендации по структуре и содержанию УМКД, то, в зависимости от специальности, направления подготовки и учебного курса объем УМКД составит от 5 до 15–20 авторских листов. Это соответствует объему учебника или монографии.

В наилучшем положении среди вузовских преподавателей, которые обязаны вести учебные занятия, заниматься научной и методической работой, окажутся те, кто профессионально занимается педагогической деятельностью как отраслью научного знания, для которых разработка УМКД по какой-либо учебной дисциплине адекватно соответствует научной специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» (см. [5]).

Одним из обязательных требований к структуре и содержанию УМКД является наличие контрольно-измерительных материалов. В связи с переходом выпускных экзаменов в средней школе на систему ЕГЭ существует негласное требование включения тестов в содержание указанного раздела УМКД. Однако такая система тестов по любой отрасли знания должна удовлетворять определенным психолого-педагогическим требованиям, эти тесты должны пройти апробацию в учебном процессе, должны быть надежными, должны удовлетворять требованию валидности.

Одно из требований валидности тестов – адекватное их соответствие определенному учебному материалу. Смена учебника может привести к нарушению этого требования.

Поэтому вовсе не случайно в большинстве случаев в преподавательской среде наблюдается формальный подход к разработке УМКД.

III. Проблемы юридического характера.

Основные проблемы разработки УМКД нормативно-юридического характера таковы:

- 1) учет в индивидуальной нагрузке преподавателя временных затрат на разработку и апробирование УМКД в учебном процессе;
- 2) планирование разработки УМКД в штатном расписании кафедры;
- 3) сохранение авторских прав и прав на интеллектуальную собственность у преподавателей, занимающихся разработкой УМКД.

Выше мы уже отмечали, что полный текст УМКД в зависимости от специальности, направления подготовки и учебного курса колеблется от 5 до 15–20 авт. листов. Таким образом, временные и фактические затраты преподавателя, являющегося его разработчиком, эквиваленты подготовке приличного по объему учебника или полноценной научной монографии. Но если автору учебника или научной монографии на их написание планируется нагрузка во вторую половину дня, то автор УМКД, какого бы объема оно ни было, такими правами не обладает. Более того, вузы считают, что именно они обладают правом интеллектуальной собственности на УМКД.

В настоящее время практически каждый преподаватель имеет в своем распоряжении собственный компьютер, и поэтому при создании УМКД вполне может справиться без использования ресурсов вуза. Однако по закону разработчик УМКД не обладает ни авторскими правами, ни правом интеллектуальной собственности, поскольку в соответствии со ст. 1225 Гражданского кодекса Российской Федерации (ч. IV) [6] к охраняемым результатам интеллектуальной деятельности относятся: «1) произведения науки, литературы и искусства; 2) программы для электронных вычислительных машин (программы для ЭВМ); 3) базы данных» и т. д.

В настоящее время в России действует Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. До его принятия деятельность вузов регламентировалась Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. В соответствии с п. 4 ст. 20 этого Федерального закона научно-педагогические работники высшего учебного заведения имели право: «4) определять содержание учебных курсов в соответствии с государственными образовательными стандартами высшего и послевузовского профессионального образования; 5) выбирать методы и средства обучения, наиболее полно отвечающие их индивидуальным особенностям и обеспечивающие высокое качество учебного процесса». Одновременно те же работники, в соответствии с п. 5 той же статьи, были обязаны «1) обеспечивать высокую эффективность педагогического и научного процессов; ... 4) развивать у обучающихся самостоятельность, инициативу, творческие способно-

сти». А в п. 6 той же статьи говорится о том, что «научные работники высшего учебного заведения имеют право выбирать методы и средства проведения научных исследований, отвечающие мерам безопасности, наиболее полно соответствующие их индивидуальным особенностям и обеспечивающие высокое качество научного процесса» [7].

И действительно, преподаватель сам принимал решение, какими методическими материалами ему пользоваться, что ему необходимо разработать, в какой форме, какие материалы готовить к публикации или разрешать студентам пользоваться ими на электронных носителях.

Ныне действующим Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» вузам дается право самим разрабатывать собственную образовательную стратегию. Например, этим Законом предусматривается сетевая форма обучения, аналогичная общеевропейским соглашениям (см. ст. 15): «1. Сетевая форма реализации образовательных программ ... обеспечивает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций... 2. Использование сетевой формы реализации образовательных программ осуществляется на основании договора между организациями... такие организации также совместно разрабатывают и утверждают образовательные программы». А ст. 13 этого Закона предусматривается, что «2. При реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение. 3. При реализации образовательных программ организацией, осуществляющей образовательную деятельность, может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий» [8].

Понятно, что в таком случае должно использоваться нестандартное методическое обеспечение учебного процесса. При этом предполагается широкое использование компьютерной техники и информационных технологий. Но и в этом случае возникает все та же проблема охраны авторских прав и права интеллектуальной собственности. Статьей 1261 Гражданского кодекса (см. [6]) предусматриваются авторские права «на все виды программ для ЭВМ (в том числе на операционные системы и программные комплексы), которые могут быть выражены на любом языке и в любой форме, включая исходный текст и объектный код, охраняют-

ся так же, как авторские права на произведения литературы. Программой для ЭВМ является представленная в объективной форме совокупность данных и команд, предназначенных для функционирования ЭВМ и других компьютерных устройств в целях получения определенного результата, включая подготовительные материалы, полученные в ходе разработки программы для ЭВМ, и порождаемые ею аудиовизуальные отображения». Но методическое обеспечение учебного процесса, разработанное в форме УМКД, даже предусматривающее применение информационных технологий, к компьютерным программам не относится. Правда, управление конкретными формами учебной работы студентов может быть реализовано в форме компьютерной программы, и в такой форме будет являться охраняемым объектом интеллектуальной собственности. Но это всего лишь какая-то часть УМКД, а то и вовсе не входит в состав УМКД.

Статьей 47 действующего Закона «Об образовании в Российской Федерации» предусматриваются среди прочих следующие права и свободы педагогических работников: «1) свобода преподавания, свободное выражение своего мнения, свобода от вмешательства в профессиональную деятельность; 2) свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания; 3) право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы, отдельного учебного предмета, курса, дисциплины (модуля); 4) право на выбор учебников, учебных пособий, материалов и иных средств обучения и воспитания в соответствии с образовательной программой и в порядке, установленном законодательством об образовании». Особо отметим, что в этой же статье предусматривается право преподавателя на использование в своей деятельности методических материалов из базы данных учебного заведения: «8) право на бесплатное пользование образовательными, методическими и научными услугами организации, осуществляющей образовательную деятельность» [8].

И здесь снова возникает очередная проблема: если методические материалы, разработанные одним преподавателем (например, УМКД), вошли в базу данных вуза, а преподаватель-разработчик не обладает ни авторскими правами, ни правом интеллектуальной собственности, то разработчик УМКД и другой преподаватель-пользователь этим УМКД находятся в неравном положении.

Однако все проблемы и сложности этой категории можно избежать, если воспользоваться ст. 1288 и 1295 Гражданского кодекса [6]. Это статьи о необходимости заключения договора авторского заказа (ст. 1288)

и договора на создание / разработку служебного произведения (ст. 1295). Разработка УМКД адекватно соответствует обеим этим статьям Гражданского кодекса. Но если такой договор заключается, то в нем должны быть оговорены не только обязанности, но и права преподавателя-разработчика, а в структуре его нагрузки должны быть предусмотрены временные затраты на разработку УМКД.

При этом в обоих случаях договор вуза на разработку УМКД должен заключаться с каждым преподавателем индивидуально, а не коллективно с кафедрой, как это обычно делается, если делается вообще.

IV. Проблемы организационного характера.

1) Обычно после разработки УМКД преподаватель обязан сдать свою работу в некий банк методических материалов вуза. При этом приемку УМКД, как правило, осуществляет человек, весьма далекий от преподавательской деятельности, а если даже это и преподаватель, проверяющий кафедру, у него нет времени не только тщательно проверить педагогические и методические качества УМКД, но и исследовать специфику учебного процесса по конкретному учебному предмету. Поэтому такая проверка УМКД осуществляется формально, без учета специфики специальности и учебного предмета. Преподаватель-разработчик в этой ситуации просто обязан формально выполнить все требования принимающей стороны. Поэтому говорить о высоком качестве разработанных УМКД и их конкурентоспособности зачастую не приходится.

2) При использовании информационных технологий в обучении уже давно возникла масса сложнейших вопросов, исчерпывающие ответы на которые до сих пор отсутствуют. Где лучше использовать компьютеры (в какой учебной группе, в преподавании какого учебного предмета)? Каковы области использования компьютерных технологий и специфика их применения (обучение работе на компьютере, управление учебным процессом, применение в лабораторно-исследовательской деятельности и т. д.)? В какой степени оправдана передача технике функций преподавателя? Как построить обучающий режим, чтобы добиться наивысших результатов? Поиск ответов на эти вопросы носит не методический, а психолого-педагогический и научный характер.

3) Практический опыт рядовых преподавателей по применению информационных технологий у нас в стране позволяет выявить еще одну очень важную проблему, слабо освещаемую в печати. Это – изменение мотивации учащихся при обучении по данной технологии: не научиться чему-либо, а сдать любым путем. Реально это означает рост количества студенческих хакерских атак на контрольно-измерительные материалы

и широкое использование студентами текстов размещенных в Интернете рефератов, курсовых и дипломных работ и т. д. Использование в учебном процессе программ «Антиплагиат» не всегда является оправданным. При этом временные затраты преподавателя на дополнительную работу, связанную с блокировкой отрицательных последствий использования Интернета в учебном процессе, никак и нигде не учитываются.

4) Образовательный процесс в отечественной высшей школе строится на основе Государственных образовательных стандартов, определяющих требования государства к профессиональной подготовке учащихся. Если под обученностью понимать готовность к профессиональной деятельности, то многие принципы открытого образования при такой организации учебного процесса просто не могут быть реализованы.

Литература

1. О развитии системы высшего и среднего профессионального образования в Российской Федерации [Текст] : постановление Правительства РФ от 23 мая 1995 г. № 498 // Поиск. – 1995. – № 24 (318). – С. 7.

2. Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования РФ [Текст] // Поиск. – 2003. – № 4. – С. 8–9.

3. Зона европейского высшего образования: Совместное заявление европейских министров образования (г. Болонья, 19 июня 1999) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf (дата обращения: 17.02.2016).

4. Кнабе, Г.С. Строгость науки и безбрежность жизни [Текст] // Вопросы философии. – 2001. – № 8. – С. 113–124.

5. Паспорт специальности 13.00.08 Теория и методика профессионального образования [Электронный ресурс] // ВАК при Министерстве образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: <http://vak.ed.gov.ru/316> (дата обращения: 13.02.2016).

6. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) № 230-ФЗ от 18.12.2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru (дата обращения: 17.02.2016).

7. О высшем и послевузовском профессиональном образовании [Электронный ресурс] : фед. закон № 125-ФЗ от 22.08.1996. – Режим доступа: www.consultant.ru (дата обращения: 17.02.2016).

8. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : фед. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012. – Режим доступа: www.consultant.ru (дата обращения: 17.02.2016).

В.А. ДЕГТЕРЕВ, И.А. ЛАРИОНОВА
Самостоятельная работа студента
как обязательный компонент освоения
основной образовательной программы

Человек учится с малых лет и до глубокой старости, желает он того или нет, так было всегда и так будет и дальше. Причем образование может быть как организованным в рамках какой-либо образовательной организации, так и в рамках самостоятельного получения знаний. Для обеспечения достойного качества жизни себе и своей семье человек постоянно повышает не только свой профессиональный уровень, приобретая или развивая профессиональные знания, умения, навыки и компетенции, но и развивает свой интеллект, расширяет свой культурный и социальный кругозор. Тенденции в европейском и мировом образовании таковы, что, даже обучаясь очно, студент много времени занимается самостоятельно, а преподаватель выступает в роли консультанта.

Самостоятельность как одно из ведущих качеств личности, выражается в умении поставить определенную цель, настойчиво добиваться ее выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений. Самостоятельность не дается человеку от рождения.

Значительный рубеж в развитии самостоятельности – начало обучения ребенка в школе. У школьников становление самостоятельности протекает сравнительно спокойно, без скачков. О ней можно уже говорить как о качестве личности. Как правило, старшеклассники и студенты первых курсов с высоким уровнем самостоятельности дисциплинированы, прилежны, трудолюбивы, хорошо учатся. Им уже присуща самостоятельность мышления – способность самому увидеть вопрос, требующий решения, и самостоятельно найти ответ на него. Самостоятельный ум не ищет готовых решений, и не стремится без надобности опираться на чужие мысли и положения. Он творчески подходит к познанию действительности, ищет и находит новые пути ее изучения, новые факты и закономерности, выдвигает новые гипотезы и теории. Самостоятельность мышления тесно связана с его критичностью, как важной чертой творческой личности. Задача вуза – развитие самостоятельности у студентов, будущих профессионалов.

Вхождение России в Европейскую систему образования потребовало разработки федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Кроме того, Европейская система образования требует перехода от формата *teaching* («обучаемый») к формату *learning* («обучающийся»), что изменяет парадигму высшего образования в России. В традиционной системе образования студент накапливал знания «на всю жизнь», а новый формат предполагает приобретение им базовых знаний, необходимых «для жизни», т. е. «обучаемый» становится «обучающимся» (если раньше студента учили, то сейчас он должен учиться сам) [1].

В современном мире наукоемких технологий знания, полученные в образовательных учреждениях и организациях, очень быстро устаревают. Кроме этого, все люди – разные по способностям, по таланту, по интересам и т. п., а это говорит об индивидуализации процесса обучения, который может происходить в режиме самообразования, что перед образовательными организациями ставит задачу научить обучающихся самостоятельному приобретению знаний.

Концептуально новый взгляд на профессиональную подготовку в высшей школе предусматривает увеличение самостоятельности субъектов взаимодействия в процессе обучения. На сегодня востребованными становятся:

- целенаправленный отбор содержания учебного материала, ориентированный на формирование и закрепление требуемых компетенций, осознание будущим специалистом необходимости такого отбора в ходе самообразования;
- расширение спектра творческого поиска в познании и усвоении нового обучающимися, формирование теоретико-прикладного фундамента профессионального становления, активно реализуемого и развиваемого «сейчас» и в перспективе;
- обеспечение готовности будущих специалистов не только усваивать знания, но и систематически вырабатывать навыки владения этими знаниями при выполнении и, в случае необходимости, неоднократном повторении разнообразных упражнений;
- активная позиция студента в выявлении и раскрытии собственных самостей в процессе познания, их постоянное совершенствование и развитие с целью достойного представления своей индивидуальности в профессии.

Все это предполагает выявление и реализацию новых дидактических связей между элементами образовательного процесса, между такими вза-

имодельствующими педагогическими явлениями, как обучение, учение, преподавание и самообразование. Овладение дидактическим инструментарием профессиональной подготовки становится объективной потребностью не только преподавателей – специалистов, не имеющих педагогического образования, но и самих обучаемых – студентов как заказчиков образовательных услуг и как субъектов образовательной деятельности, несущих определенную ответственность за процесс и результаты освоения образовательной программы.

Об актуализации педагогических знаний в развитии современной экономики, а, следовательно, общества в целом, свидетельствует появление таких словосочетаний, как менеджмент знаний, педагогика экономики, экономика знаний, действенное знание, обучающая организация и пр. Обучение с опережением предполагает, что уже на этапе бакалавриата будущему специалисту необходимо вооружиться арсеналом дидактических средств, который позволит ему успешно овладеть профессией и обеспечить готовность к учению на протяжении всей жизни.

В связи со сменой социальных приоритетов, связанных, в том числе, с вхождением в общемировое образовательное пространство, в стандартах высшего образования все более значимое место отводится самостоятельной работе студентов.

По мнению В.В. Байлука, словосочетание «„самостоятельная работа студентов“ состоит из трех слов: „самостоятельный“, „работа“, „студент“. В слове „самостоятельный“ его первая часть „само“ означает направленность на самого себя, совершение чего-нибудь без постороннего участия. Работа – это трудовая деятельность, создающая определенный продукт. Слово же „студент“ в переводе с латинского означает „усердно работающий, занимающийся“. Следовательно, самостоятельная работа студентов – это труд, направленный на создание самого себя, чтобы твердо стоять на Земле» [2, с. 6].

П.И. Пидкасистый считает, что самостоятельная работа студентов характеризуется: а) выделением цели деятельности; б) определением предмета деятельности; в) выбором средств деятельности [3].

В тоже время В.С. Торохтий считает, что самостоятельная работа студентов (внеаудиторная работа студентов) – это планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеаудиторное время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Целью самостоятельной работы студентов является овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности

по профилю, опытом творческой, исследовательской деятельности. Самостоятельная работа студентов способствует развитию самостоятельности, ответственности и организованности, творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровня [2, с. 39].

Самостоятельная работа студента при всей ее автономности от преподавателя и других внешних воздействий не может быть автономной по отношению к социальной среде. Напротив, в самостоятельной работе студент максимально использует потенциал окружающей социальной среды – социума: возможности и ресурсы, которыми располагают отдельные специалисты различного профиля; педагогические, студенческие коллективы; различные учреждения социального предназначения (библиотеки, музеи, организации дополнительного образования, учреждения социальной защиты населения и т. д.); формальные и неформальные общественные организации, объединения и движения. Каждый из этих элементов социума несет в себе определенную возможность решить задачи самостоятельной работы студента.

Самостоятельная работа студентов – процесс активного приобретения студентом новых для него знаний, умений, навыков и компетенций, который может быть организованным и хаотичным, целенаправленным и спонтанным без непосредственного участия в этом процессе преподавателей, а может быть и под их руководством.

В то же время самостоятельная работа студентов как компонент учебного процесса:

- формирует у студента на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, навыков, умений и компетенций для решения определенного класса познавательных задач и развития мыслительной деятельности;

- вырабатывает психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной, учебной и иной информации при решении познавательных задач;

- является важнейшим условием самоорганизации и самодисциплины обучающегося в овладении различными методами и технологиями профессиональной деятельности;

- является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью студента в процессе обучения.

Самостоятельной можно считать только ту работу, которая требует от обучающегося активности и самостоятельности. Она может выполнять-

ся при отсутствии точного инструктажа, разъяснения со стороны преподавателя, без контроля в открытой форме за ее выполнением, а может проводиться и по инструкции или методическим рекомендациям. От студента самостоятельная работа требует сосредоточенности, умственных и практических действий, самостоятельности, степень которой зависит не только от содержания материала, но и от индивидуальных возможностей студента. Поэтому даже самые простые виды самостоятельных работ обуславливают активные действия, которые приходится совершать самостоятельно. Одна из особенностей самостоятельной работы – это побуждение, вовлечение обучающихся в активное познание.

Правильно спланированная, организованная и контролируемая аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа студентов имеет огромное образовательное и воспитательное значение. Она является условием для достижения высоких результатов воспитания и обучения и превращает полученные знания в устойчивые умения, навыки и компетенции. Именно самостоятельная работа студентов в процессе обучения выявляет их мотивы, познавательные профессиональные и личностные интересы, обуславливает их поисковую деятельность, учит самоконтролю, самооценке и закладывает основу для дальнейшей творческой деятельности.

Немаловажное значение в повышении профессиональной культуры будущего специалиста имеет и информационная компетентность, т. е. способность использовать информационно-коммуникационные технологии в самостоятельной профессиональной деятельности. С этой целью в образовательной среде вуза применяются различные электронные средства обучения, такие как электронные учебники, задачки, тренажеры, лекции с применением мультимедийных средств и т. д. Обучение в условиях информационной образовательной среды, когда учебная программа, задания и все необходимые учебно-методические материалы размещены на образовательном сайте, позволяет обеспечить индивидуальную скорость продвижения по курсу, т. е. дает возможность студентам формировать индивидуальные образовательные траектории и выбирать собственный темп изучения материала и все это выполняется самостоятельно.

В таких условиях на первый план при подготовке специалистов выходит и направляемая работа по самообучению, что формирует не только ценностное отношение к информации, но и к процессу познания, самостоятельной работе, являющихся источником новых знаний.

В новых условиях обучения электронные учебно-методические комплексы (УМК) являются одним из основных средств организации учебного процесса при различных формах обучения, но и мощным средством

управления и контроля самостоятельной внеаудиторной работы студентов. Правильно спланированная, организованная и контролируемая аудиторная и внеаудиторная самостоятельная работа студентов имеет огромное образовательное и воспитательное значение. Она является условием для достижения высоких результатов обучения и превращает полученные знания в устойчивые умения и навыки. Именно самостоятельная работа студентов в процессе обучения выявляет их мотивы, познавательные профессиональные и личностные интересы, обуславливает их поисковую деятельность, учит самоконтролю, самооценке и закладывает основу для дальнейшей творческой деятельности.

Все эти факторы, связанные с организацией самостоятельной работы студентов способствуют формированию необходимых деловых и нравственных качеств будущего специалиста, так как повышают ответственность и уровень учебной мотивации, развивают стремление к познавательной деятельности и управлению своим обучением на любом уровне в течение всей жизни, воспитывают в нем способность адаптироваться к любым изменениям на рынке труда.

Формы и виды самостоятельной работы студентов определяются в УМК по каждой учебной дисциплине, входящей в основную образовательную программу. Методическое обеспечение самостоятельной работы студентов создает предпосылки и условия для реализации самостоятельной работы студента, которое предусматривает обеспечение каждого студента:

- информационными ресурсами (справочники, учебно-методические пособия, банки индивидуальных заданий, обучающие программы, пакеты прикладных программ и т. д.);
- контролирующими материалами (тесты);
- временными ресурсами;
- консультациями преподавателей;
- возможностью публичного обсуждения теоретических и/или практических результатов, полученных студентом самостоятельно (конференции, олимпиады, конкурсы).

Возможные виды самостоятельной работы студентов разнообразны:

- проработка дополнительных тем, не вошедших в лекционный материал, но обязательных к изучению в соответствии с учебной программой дисциплины;
- проработка пройденных лекционных материалов по конспекту лекций, учебникам и пособиям на основании вопросов, подготовленных преподавателем;

- подготовка творческих работ,
- конспектирование первоисточников и оригинальных текстов в рукописном варианте;
- составление библиографий, рецензий;
- анализ ситуации из произведений художественной и специальной литературы;
- участие студентов в грантовой деятельности;
- научные исследования, результаты которых выполняются в виде курсовых и выпускных квалификационных работ;
- другие виды работ в соответствии с имеющимися типами и формами самостоятельной работы студентов.

Методические материалы по организации самостоятельной работы студентов разрабатываются преподавателем, читающим данную дисциплину, согласовываются на заседании кафедры и представляют собой методические указания или рекомендации для студентов по организации самостоятельной работы по данной дисциплине для каждого модуля (темы), каждого вида самостоятельной работы.

Методические рекомендации, которые имеет каждый студент по выполнению отдельных видов самостоятельной работы, раскрывают:

- содержание и цели выполнения работы;
- исходную информацию;
- последовательность выполнения;
- требования к структуре и оформлению работы;
- порядок представления и защиты работы;
- критерии ее оценки.

Самостоятельная работа студентов имеет определенный потенциал в освоении требований образовательных и профессиональных стандартов и в освоении студентом социального опыта поколений.

Слово «потенциал» происходит от лат. *potentia*, прямой перевод которого – «возможность, ресурсы, мощность». Само слово имеет двойное смысловое содержание: первое – это физическая характеристика – величина, характеризующая запас энергии тела, находящегося в данной точке поля; второе – в переносном смысле – степень мощности (скрытых возможностей) в каком-либо отношении.

Потенциал самостоятельной работы студента имеет два уровня: перспективный потенциал и ситуативный потенциал. Перспективный потенциал или постоянный, заключенный в имеющихся длительное время ресурсах, возможностях социума, обеспечивающих ему определенное постоянство (прежде всего это педагоги и сотрудники вуза; библиотеч-

ные, научные, материальные фонды образовательной организации; научные разработки, методики и технологии деятельности, программы, образ и традиции отношений и т. д.), представленных как нечто стабильное, имеющееся в распоряжении студента. Ситуативный потенциал представляет собой ресурсы, возможности социального института или социальной деятельности, способные появиться или реализоваться в конкретной социальной ситуации. Он носит динамический характер по сравнению с перспективным потенциалом и включает ситуативные возможности и ресурсы (мобильные знания, навыки, умения, личностные качества и адаптивные возможности специалистов, способствующие решению внезапно возникающих проблем личности, в нестандартных или жизненно сложных ситуациях). Он выступает как некий побудитель активности, как стартер во включении перспективного потенциала к разрешению ситуативных проблем личности в различных условиях ее жизнедеятельности.

Потенциал студента как личности по своему содержанию имеет многоуровневую и многоуровневую структуру и включает: воспитательный потенциал, физический потенциал, материальный потенциал, интеллектуальный потенциал, производственный потенциал, организационный потенциал, духовно-нравственный потенциал, правовой потенциал, социокультурный потенциал, личностный потенциал, групповой потенциал, профессиональный потенциал, образовательный потенциал и т. д.

Успешность современного человека предполагает сознательное отношение к своей жизни, ее проектированию, наличия *стратегии жизни*. В советское время у человека были заранее прописанные перспективы: школа, вуз, распределение с гарантированным трудоустройством. Сегодня ничего этого нет, молодому человеку самому предстоит искать место работы, заботиться о повышении квалификации и т. д. При этом многие не умеют проектировать свою жизнь и устраиваются работать в сферу, которая зачастую никак не связана с полученной в вузе профессией.

Известно, что основным отличием вузовского обучения от школьного является частичное самостоятельное изучение дисциплин, а также обязательное выполнение таких самостоятельных внеаудиторных заданий, как написание рефератов, контрольных работ, курсовых и выпускных квалификационных работ, предусмотренных учебным планом любого направления подготовки специалистов в вузе. Следовательно, для повышения эффективности умственного труда студента и увеличения уровня его самостоятельности и работоспособности необходимо создать собственную систему организации труда. Знания должны не только преподаваться, но главное – приобретаться. Наряду с мотивацией обучения и культурой

умственного труда, обеспечению успешности современного студента, его умению организовать свою самостоятельную работу способствует самоменеджмент.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что самостоятельная работа студента – это деятельность студента по освоению требований ФГОС ВО в аудиторной и внеаудиторной работе, досуговой сфере и организуется как преподавателем, так и студентом совместно с преподавателем или самостоятельно и направлена на получение знаний, умений, навыков и компетенций, а также на освоение социального и профессионального опыта. Частично самостоятельная работа студента регламентируется учебным планом и основной образовательной программой и в то же время может планироваться и выполняться студентом самостоятельно.

Таким образом, самостоятельная работа студентов является неотъемлемым компонентом освоения основной образовательной программы, а самостоятельность студента – необходимым личностным качеством, которое способствует в дальнейшем профессиональной самореализации личности.

Литература

1. Девисилов, В.А. Стандарты высшего профессионального образования компетентностного формата – вопросы структуры и содержания [Текст] // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9.
2. Самостоятельная работа студентов в современном вузе [Текст] : колл. моногр. – Екатеринбург : изд-во УрГПУ, 2013. – 211 с.
3. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-воспитательной деятельности студентов [Текст]. – М., 2004. – 111 с.

Т.Б. ИСАКОВА

**Инновационные технологии организации
самостоятельной работы студентов в дистанционном обучении**

Одна из основных задач стоящих перед современной педагогической наукой – внедрение инноваций, направленных на обеспечение модернизации и развития системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации.

Как подчеркивается в статье 20 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1] и других нормативных актах [2–3], инновационная деятельность образовательных организаций ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования.

Поскольку сфера образования аккумулирует и порождает основные тенденции общественного развития, следовательно, она призвана быть инновационной. В данной статье мы рассмотрим некоторые аспекты научно-педагогического и учебно-методического обеспечения инноваций в образовании, в частности, в организации самостоятельной работы студентов в вузе.

«Инновация – это механизм формирования новых технологий и новых моделей поведения, которые создают предпосылки для социокультурных изменений. Это способность общества к адаптации, которая делает возможным разрешение непосредственно стоящих и насущных для общества и человека проблем. Инновации зависят от человеческой способности к творчеству и возможностей сообщества принимать или адаптировать результаты этого творчества» [4].

Существенными характеристиками инноваций, а, следовательно, и их критериями являются:

- во-первых, актуальность, отражающая своевременность и необходимость изучения проблемы в новых ракурсах, а также уровень изученности и недостаточность разработанности проблемы в имеющихся исследованиях;
- во-вторых, новизна, проявляющаяся в качественном своеобразии, оригинальности выдвинутой идеи, гипотезы, концепции, а также наличии существенных признаков, отличающих данную идею (гипотезу, концепцию) от подобных;

– в-третьих, технологичность, заключающаяся в степени разработанности технологии внедрения инновации, описания возможных сложностей и путей их преодоления, а также возможность распространения и использования в массовой практике;

– в-четвертых, практическая значимость, заключающаяся в востребованности инновации;

– в-пятых, эффективность: инновационный продукт должен давать эффект (экономический, социальный, индивидуальный), который определяется при помощи фиксации результатов использования продукта [5].

В соответствии с выделенными критериями проанализируем организацию самостоятельной работы в вузе.

В словаре «Профессиональное образование. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика» в статье, посвященной инновациям, указывается, что в педагогике инновации направлены на преобразование традиционного учебного процесса, а также на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности. «Соответствующий поисковый подход к обучению предполагает, прежде всего, формирование у учащихся опыта самостоятельного поиска новых знаний и их применения в новых условиях, формирование опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентации» [6]. Иными словами, акцент делается на умения самостоятельно добывать необходимые знания, находить источники их получения, на готовность к освоению новых знаний и умений.

На формирование данных умений обычно направлены различные формы самостоятельной работы студентов. Предполагается, что самостоятельная работа – это такое средство обучения, которое:

– формирует у обучающегося, на каждом этапе его деятельности, необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач и соответственного продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;

– вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач [7, с. 315].

Тем не менее, практика показывает, что ни в прошлом, ни в настоящее время самостоятельная работа реально не обеспечивает достижение декларируемых результатов. Доказательством этого служит то, что проблема формирования у студентов вузов готовности к «самообразованию, творческому саморазвитию, профессиональному и личностному самосо-

вершенствованию» и т. д. сегодня является особо актуальной, что соответствует первому критерию инноваций в образовании.

Самостоятельная работа включает в себе значительный потенциал с точки зрения формирования готовности к самообразованию, «именно в ней более всего может проявляться мотивация, целенаправленность, а также самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества человека. Именно самостоятельная работа учащегося может служить основой перестройки его личностной позиции в учебном процессе» [8, с. 61].

Технико-технологическая модернизация образования, осуществляемая в настоящее время, создает оптимальные условия для появления и активного развития выше названных качеств. Дистанционное обучение, различные формы которого становятся возможными с широким внедрением в учебный процесс вузов телекоммуникационных и компьютерных технологий, может обеспечить качественное своеобразие организации самостоятельной работы [9].

Дистанционное обучение – это особая «организация учебного процесса на основе методов обучения в условиях опосредованного взаимодействия обучающегося и преподавателя с преимущественным использованием средств информатизации и телекоммуникаций (технологий дистанционного обучения)» [10].

Дистанционное обучение строится на основе новейших технических возможностей (видео трансляции и конференции, блоги, дистанционное тестирование, вебинары и др.) и не предполагает непосредственного контакта преподавателей со студентами, обеспечивая им возможность обучения без посещения учебного заведения. Так могут осваиваться фрагменты образовательной программы, отдельные курсы, темы и т. д. Хорошо развитая ресурсная база дистанционного обучения обеспечивает возможности для реализации индивидуальной траектории обучения студента при координирующей и направляющей роли преподавателя [9].

При дистанционном обучении взаимодействие участников учебного процесса всегда «опосредовано» средствами информатизации и телекоммуникаций, однако оно может быть организовано по-разному: синхронно либо асинхронно.

Для синхронного обучения необходимостью является видеосвязь. Такое обучение может быть осуществлено как из специально оборудованных помещений (видео-конференцзалов), так и с персональных компьютеров либо других устройств учащихся. Используются также такие технологии, как «он-лайн чат», «вебинар». Принцип такого подхода за-

ключается в синхронном, непосредственном обмене информацией между участниками учебного процесса, взаимодействующими в режиме реального времени. Следовательно, субъекты образовательного процесса, хотя и не находятся в «живом» контакте, могут обмениваться мнениями, задавать вопросы и получать ответы абсолютно мгновенно. Присутствие или отсутствие обучающихся фиксируется с помощью системы регистрации. Синхронный подход практически стирает грань между аудиторным обучением и виртуальным, и тем самым обеспечивает максимальное приближение к условиям традиционного лекционного очного образования [9].

Асинхронное обучение не предполагает регулярного непосредственного он-лайн взаимодействия участников учебного процесса. Обучающийся имеет только четкие сроки изучения дисциплин, сдачи зачетов и экзаменов, различные учебные материалы. Студент сам выстраивает образовательный процесс в зависимости от времени, которым располагает. В процессе асинхронного обучения, в основном, используются такие ресурсы, как электронная почта, списки рассылки, вики-системы, блоги и т. п. В качестве технической формы обучения чаще всего используются видеозаписи лекций, возможность обмениваться записанными видео-обращениями, форумами, электронными письмами. Используются также и синхронные он-лайн ресурсы (видео-конференции, он-лайн конференции и др.). Достоинством асинхронного подхода является независимость от времени, возможность обучения в разных временных зонах, с учетом разного темпа усвоения учебного материала [там же].

Рассмотрим сложности внедрения данных форм дистанционного обучения и организации самостоятельной работы.

Синхронное дистанционное обучение связано с техническими трудностями. Оно оказывает серьезную нагрузку на сеть и нуждается в хорошем соединении, которое иногда дает сбой. В таком случае студент может на время «выпасть» из учебного процесса и отстать, поскольку на повторное подключение может понадобиться время, иногда значительное. Кроме того, такое обучение нередко требует приобретения обучающимися дополнительного оборудования иногда дорогостоящего [там же].

Асинхронное обучение осложнено отсутствием общего учебного пространства, коммуникации с преподавателями и другими обучающимися. Оно требует от обучающегося предельной целеустремленности, самостоятельности и самоорганизации, причем намного большей даже по сравнению с традиционным заочным обучением, которое предполагает периодическое участие обучающихся в сессиях, организованных в формате обычного очного обучения. По сути, асинхронное дистанционное

обучение – это форма самообразования человека, которую они осваивают уже в процессе вузовской подготовки.

Следует отметить, что самостоятельная работа в данном случае становится организующим началом, центральной, ведущей формой обучения студентов. Именно асинхронное дистанционное обучение позволяет в наиболее полной мере реализовать педагогические условия для формирования у студентов социально востребованных в современном мире умений и навыков самообразования и самообучения.

Перенос акцентов в подготовке студентов на их самостоятельную работу меняет роль преподавателя в процессе обучения. Она сводится к функции модератора общения.

В основе модерации лежит использование специальных приемов, методов и техник, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих обучающегося к принятию грамотного решения за счет реализации его внутренних возможностей. Модерация групповой работы направлена на раскрытие внутреннего потенциала обучающихся, она помогает потенциальное сделать актуальным [11].

Роль преподавателя-модератора подразумевает выполнение следующих функций:

- создание и администрирование виртуальной дидактической среды, установка правил и норм коммуникаций в виртуальной среде, обеспечение обратной связи, включая санкции за нарушение норм общения в среде;
- ориентация студентов в содержании предметной области, выходящей за рамки стандарта, но включенной в сферу индивидуальных интересов студента;
- поддержание педагогического дискурса;
- рекомендации по эффективному обучению с помощью информационно-коммуникативных технологий.

Создание виртуальной дидактической среды включает в себя в некоторых случаях установку, настройку «виртуальной классной комнаты», заведение пользователей, при использовании элементов синхронного он-лайн обучения (вебинары) – их организацию и проведение. Правильно созданная техническая среда минимизирует помехи, способствует точному представлению учебного материала. Понятно, что это требует как общих технических навыков подготовки электронного презентационного материала, так и частных, связанных с эксплуатацией программных платформ для обучения. Поэтому такие функции вообще может выполнять

не преподаватель вуза, а специалист со специфическими педагогическими функциями – тьютор [9].

Так или иначе, инновации в организации самостоятельной работы приведут к изменению субъектной позиции студента, который фактически становится самообучающимся, и соответствующее изменение позиции преподавателя как субъекта обучения.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] : фед. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016). – Режим доступа: <http://www.pravo.gov.ru> (Дата обращения 02.03.2016).
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Текст] // Высшее и среднее профессиональное образование. – 2000. – № 11.
3. Об утверждении порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования [Текст] : приказ от 23 июля 2013 г. № 611 // Рос. газ. – 2013. – 20 авг. – № 183.
4. Большой толковый словарь по культурологии [Текст] / под ред. Б.И. Кононенко. – М., 2003.
5. Багаутдинова, А.Ш. Инновационные образовательные технологии в высшем образовании [Текст] / А.Ш. Багаутдинова, И.В. Клещева // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». – 2014. – № 1.
6. Профессиональное образование [Текст] : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / под ред. С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999.
7. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для учащихся пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1995. – 638 с.
8. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.
9. Дьяконов, Б.П. Новые функции самостоятельной работы студентов в асинхронном дистанционном обучении [Текст] / Б.П. Дьяконов, Т.Б. Исакова // Вестник Волжского ун-та им. В.Н. Татищева. Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1(12). – С. 73–79.
10. http://cnit.mrsu.ru/do_1.php.
11. <http://do.gendocs.ru/docs/index-332982.html>.

Б.П. ДЬЯКОНОВ

Геймификация: новое понятие и явление в непрерывном профессиональном образовании

Ныне живущие поколения людей являются свидетелями и участниками поистине кардинальных изменений в развитии цивилизации, обусловленных появлением и стремительным проникновением во все сферы жизни информационно-коммуникационных технологий. Они оказывают настолько тотальное влияние на все социальные процессы и отношения, что это влияние уже сегодня практически невозможно объективировать, поскольку оно стало «плотью и кровью» жизни современного человечества. Причем проникновение в жизнь информационных технологий произошло так быстро, что сегодня еще находятся в профессионально активном возрасте люди, которые «вступали во взрослую жизнь», получали образование и профессию в мире, где не было ни компьютеров, ни мобильной связи, ни Интернета, ни цифровой аппаратуры.

В отличие от поколения молодых людей, которые «общаться» с компьютером и «мобильником» научились раньше, чем читать и писать, старшее поколение хорошо, на личном опыте помнит все этапы компьютеризации и «информатизации» социального пространства, сопровождавшиеся подчас непростыми мировоззренческими и психологическими перестройками в сознании людей. Образовательная сфера с этой точки зрения характеризуется целым рядом особенностей, обусловивших сложность и многогранность проблемы компьютеризации образования, в частности профессионального.

Появление в экономически развитых странах и широкое распространение персональной компьютерной техники, доступность которой для массового использования и обусловила возможность «информационной революции», совпало в нашей стране с периодом социально-экономических реформ начала 1990-х годов. В условиях перехода к рыночной экономике образование, традиционно дотационная сфера общества, как известно, оказалось в сложной финансовой ситуации, а поэтому процесс компьютеризации образовательных учреждений, требующий немалых финансовых вложений, проходил намного медленнее, чем во многих других отраслях экономики. Еще каких-нибудь 20 лет назад компьютеры можно было встретить практически только в административно-управленческих структурах вузов и немногочисленных «продвинутых» школ, осваивавших коммерческие механизмы деятельности. В качестве

технического средства обучения компьютеры применялись, главным образом, при подготовке специалистов в области информатики и программирования.

Такая ситуация в высшей школе – помимо прочего – была опасна тем, что она не стимулировала преподавательский состав к повышению своей «компьютерной грамотности», к освоению новых информационных образовательных технологий, а главное, к перестройке своего сознания людей «доинформационной» эпохи. Как результат, к середине 2000-х гг. в вузах стал все очевиднее проявляться разрыв в мировидении студентов, родившихся в мире компьютерных и цифровых технологий, и преподавателей, которые в своей основной массе продолжали придерживаться традиционных «книжных» форм и методов обучения. И хотя на сегодняшний день компьютеры в вузах уже перестали быть «элитным» техническим средством обучения, этот разрыв не только не сокращается, но где-то даже увеличивается, основным негативным следствием чего является то, что студентам скучно учиться, а преподавателям скучно их учить.

Вместе с тем, по мнению всех экспертов, именно информационно-коммуникационные технологии, которые становятся неотъемлемой частью образования, являются тем основным фактором, который обуславливает определяющие тренды в его развитии и саму возможность (даже неизбежность) их реализации в недалеком будущем [1; 2]. Никакое инновационное развитие образования на сегодняшний день невозможно вне применения и раскрытия образовательного потенциала информационных технологий, которые к тому же сами непрерывно и стремительно развиваются.

Нельзя отрицать, что в настоящее время различные информационно-коммуникационные технологии начинают все более широко применяться в непрерывном профессиональном образовании. Причем они используются не только с целью дополнения традиционных форм и методов обучения новыми видами практических заданий и наглядности, но и как средство организации дистанционного, иначе говоря виртуального, обучения.

Отличительной особенностью дистанционного обучения, которое строится на основе новейших технических возможностей (видео трансляции и конференции, совместное-вики-редактирование документов, блоги, дистанционное тестирование и др.), является то, что оно не предполагает непосредственного контакта преподавателей со студентами, обеспечивая последним возможность обучения без посещения учебного заведения. Дистанционное обучение может применяться как основная форма

обучения в дистанционном образовании, которое постепенно вытесняет когда-то широко распространенную заочную форму обучения. В очном вузовском и дополнительном профессиональном образовании дистанционно могут осваиваться какие-то фрагменты образовательной программы, отдельные учебные предметы, курсы, темы и т. д.

Кроме того, хорошо развитая в вузе ресурсная база дистанционного обучения (соответствующее оборудование и техника, методики и технологии, владеющие ими преподаватели и т. д.) обеспечивает реальные возможности для реализации индивидуальной траектории обучения для студента при координирующей и направляющей роли преподавателя. Это в свою очередь свидетельствует о том, что системное развитие дистанционных форм обучения в вузе позволяет заложить фундамент для создания целостной виртуальной образовательной среды, полноценно обеспечивающей освоение студентами образовательной программы без применения традиционной аудиторной модели вузовского обучения.

Развитие дистанционных форм обучения в профессиональном образовании обуславливает возникновение множества новых понятий и явлений, требующих глубокого осмысления. Так, появились и постепенно закрепляются в понятийном аппарате педагогики понятия «синхронное обучение» и «асинхронное обучение». В традиционном образовании в этих понятиях не было необходимости, поскольку фактически все обучение было «синхронным» – осуществлялось в непосредственном взаимодействии педагога и обучаемого. В дистанционном обучении это условие не является обязательным.

Более того, именно асинхронное обучение, которое по своей сути не предполагает регулярного непосредственного он-лайн взаимодействия участников учебного процесса, является наиболее перспективным с точки зрения инновационного развития образования, поскольку обеспечивает условия для самоорганизации студентом собственной учебной деятельности в рамках установленных сроков и методических параметров освоения учебного материала. Эти особенности асинхронного обучения и позволяют сделать обучающегося полноценным и полноправным субъектом образования и в наиболее полной мере реализовать «все многообразие гибких индивидуализированных подходов и способов нелинейного построения учебного процесса – от вариативных учебных планов до тьюторского сопровождения индивидуальных образовательных траекторий, являющихся сегодня одним из основных мировых трендов в развитии системы образования» [3].

Вместе с тем расширение асинхронных форм обучения в образовании фактически переводит общение обучающихся и обучающихся в виртуальный формат, а виртуальная реальность имеет свои специфические характеристики и законы функционирования и развития, которые современное человечество только начинает познавать. Возможно, и даже скорее всего, в будущем нам придется столкнуться с множеством сложностей организации и управления виртуальным образовательным процессом, которые сегодня мы в полной мере пока еще даже не можем прогнозировать. Однако сама тенденция виртуализации образовательной реальности не становится от этого менее объективной. И какие-то ее особенности мы можем и должны учитывать уже сегодня в образовательной практике.

На современном этапе основная трудность расширения виртуальных форм обучения обусловлена тем, что поколения обучающихся и обучающихся имеют разный опыт взаимодействия с виртуальной средой. Современные школьники и студенты – это в значительной своей части люди, которые играть в компьютерные игры и пользоваться новыми средствами связи научились еще в дошкольном возрасте. Они легко включаются в социальные виртуальные сети и разные формы виртуального взаимодействия, хорошо в них ориентируются. Преподаватели, основная часть которых осваивала компьютерные технологии уже в «сознательном» и даже «зрелом» возрасте, а многие и сегодня остаются на уровне не очень умелого пользователя компьютерной техникой, недоверчиво и даже враждебно относятся к виртуальным формам коммуникации. Такая «несостыковка» технологических возможностей и приводит к тому, что одним скучен и неинтересен сам процесс обучения, а другим собственная профессиональная деятельность не приносит удовлетворения (и «студент пошел не тот», и «вот в наше-то время как было замечательно учиться...», и т. д.).

Это противоречие может быть устранено посредством геймификации (от англ. *game* игра) образования, которая уже получила достаточно широкое распространение в зарубежной образовательной практике. Этот новый тренд в образовании обусловлен массовым включением различных компьютерных игр и симуляторов в учебные курсы. Более того, игра начинает использоваться не только как элемент учебного процесса, но и как форма его организации, когда освоение курса или дисциплины приобретает черты и характер игры.

Следует отметить, что игра как дидактический феномен находит широкое применение в современном образовании. В основном, она и в об-

разовании детей, и в профессиональном образовании используется как средство активизации учебного процесса, способствующее не только реализации конкретных целей обучения, но и развитию целого комплекса личностных качеств обучаемого [4, с. 114–116]. С этой точки зрения геймификация может рассматриваться как развитие потенциала игрового метода обучения на основе применения информационных технологий.

За рубежом геймификация уже сегодня в той или иной степени применяется и во многих ведущих университетах мира, и в школьной практике, и в корпоративном обучении, и в неформальном образовании. Примерами таких курсов, построенных на основе геймификации, могут служить Dualingo – полностью асинхронный, виртуальный курс изучения иностранных языков онлайн; Goalbook, который помогает визуализировать цели учащихся и преподавателей и в геймификационной форме показывать их прогресс; Coursera – тоже геймифицированный способ передачи серьезной профессиональной, постпрофессиональной информации и курсов для учащихся.

Последние зарубежные исследования показывают, что геймификация учебного процесса создает его высокую аддитивность, т. е. учащиеся становятся психологически зависимыми от образовательного процесса, тем самым глубже и эмоциональнее вовлекаясь в него. Аддитивность достигается за счет использования баллов, очков, прохождения уровней, страхов потерять уже достигнутый уровень через использование систем штрафов.

Другая цель, которая достигается за счет геймификации, – это минимизация негативных коннотаций с учебным процессом. В контексте профессионального образования взрослые могут испытывать очень много негативных коннотаций с образовательным процессом. Сама идея того, что нужно учить что-то новое, потом это как-то сдавать в форме отчетности, как правило, у многих вызывает отторжение на глубинном психологическом уровне. Геймификация, придание игровых элементов учебному процессу, позволяет вовлекаться в него и относиться к нему с большой долей энтузиазма. Как результат, учащиеся неосознанно преодолевают свои негативные коннотации, и, наоборот, образовательный процесс приобретает много положительных, веселых, увлекающих аддитивных игровых элементов [5].

Для преподавателей грамотное применение геймификационных техник может превратить передачу учебной информации и навыков из скучной задачи в аддитивный образовательный процесс, помогает преодолеть естественное сопротивление учащихся и тратить меньше усилий

на подачу материала, особенно в условиях асинхронного образования [6, с. 49].

Конечно, такой подход к организации образовательного процесса идет вразрез с традиционными представлениями, что образование требует напряженной работы, усердия, усидчивости. Если когда-то знания в учебных заведениях вбивались розгами, а совсем недавно – страхом «неудовлетворительной» оценки, то идея о том, что обучаться можно «играючи», безусловно, не сможет легко и просто утвердиться в общественной системе ценностей. К тому же практика геймификации потребует серьезной апробации, особенно в формальном образовании, где она должна будет подтвердить свою эффективность и результативность.

Но элементом образовательной реальности она уже стала, и ее развитие как нового перспективного метода виртуального обучения, способствующего созданию целостной асинхронной образовательной среды, рассматривается в ряду ведущих трендов образования [7].

Некоторые точки зрения на геймификацию асинхронного образовательного процесса явным образом предполагают дифференциацию «украшательства» учебного процесса и «заигрывания» с обучающимися от сущностного переопределения сути самого образования и поддерживающих его процессов. Так, большую роль получает методология дизайна обучения как дизайна игры, с присущими игровому дизайну элементами аддитивности, ролями, препятствиями, достижениями и интегрально встроенной оценкой [8, с. 256].

Таким образом, виртуализация образовательной среды и образовательного процесса с неизбежностью ведет к их наполнению новыми смыслами, к формированию новых образовательных ценностей, обновлению методологии и технологического арсенала образования. И это уже не только его будущая реальность, но и настоящая, требующая глубокого и всестороннего осмысления.

Литература

1. Форсайт: основные тренды образования будущего [Электронный ресурс] // Новости ТПУ. – Режим доступа: <http://news.tpu.ru/actual/2013/09/09/20082.html>.
2. Левин, М. Как технологии изменят образование : пять главных трендов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.forbes.ru/tehnobudushchee/82871>.
3. Корневский, А.В. Асинхронная модель обучения и опыт ее реализации в Южном федеральном университете [Электронный ресурс] /

А.В. Корневский, В.В. Гривцов, Г.В. Куповых, А.В. Байлов // Программа междисциплинарного индивидуального гуманитарного образования. – Режим доступа: <http://migo.sfedu.ru/publication.html>.

4. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / авт.-сост. В.А. Мижерилов ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.

5. Reiners, T. Gamification in Education and Business [Текст] / T. Reiners, L.C. Wood. – Switzerland, Springer International Publ., 2015. – P. 165.

6. Kapp, К.М. The Gamification of Learning and Instruction [Текст] : Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Implications and Importance to the Future of Learning. – Pfeiffer Publ., 2012.

7. «Форсайт-флот 2013»: прогноз развития образования [Электронный ресурс] // ToWave: издание о стартапах. – Режим доступа: <http://www.towave.ru/pub/forsait-flot-2013-prognoz-razvitiya-obrazovaniya.html>.

8. Sheldon, L. The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game [Текст]. – US : Cengage Learning Publ., 2012.

**Предметно-языковое интегрированное обучение иностранным языкам
в техническом вузе**

Сегодня конкурентоспособность будущего инженера в значительной мере определяется не только высоким уровнем его общей подготовки, но и готовностью к осуществлению профессиональной деятельности в иноязычной бизнес-среде.

Важнейшую роль в реализации требований к выпускнику инженерного вуза, сформулированных мировым сообществом в XXI в., играют инновационные изменения в содержании действующих основных образовательных программ и методик их освоения, а также предоставление определенной свободы обучаемым в выборе форм и методов обучения.

Переход на двухуровневую образовательную систему болонского типа не может снижать роль профессиональной направленности в изучении естественнонаучных и гуманитарных предметов. Поэтому успех обучения во многом определяется степенью, а главное, уровнем научности, педагогической обоснованности применяемых методик.

Противоречие между высокими требованиями к подготовке современных компетентных специалистов и сложившимися в силу объективных причин условиями обучения иностранному языку (далее – ИЯ) в техническом вузе приводит к тому, что в структуре базовых компетенций не получает своего должного развития коммуникативный компонент для осуществления совместной профессиональной, учебно-научной и творческой деятельности.

В вузе возрастают требования к уровню иноязычной подготовки специалиста: помимо навыка перевода специализированной литературы от него ожидается владение разговорной речью, как в профессиональной, так и в бытовой сфере. Развитие компетенции такого рода – сложный и трудоемкий процесс в условиях традиционного обучения в неязыковом вузе. На иностранный язык выделяется недостаточное количество часов, отсутствуют вступительные экзамены по данному предмету, значительная часть первокурсников имеет низкий уровень владения ИЯ. Возникает проблема: как в современных условиях обучать будущих инженеров иностранным языкам?

Обучение ИЯ в техническом вузе требует содержательного и технологического обновления, ответной реакции на меняющиеся социальные реалии и новые тенденции в широкомасштабной модернизации и развитии

системы высшего образования в России. Это сегодня одна из актуальных задач, входящих в общий процесс обновления отечественного образования.

На наш взгляд, в вузах России при изучении ИЯ вполне приемлем образовательный подход CLIL (Content and Language Integrated Learning – предметно-языковое интегрированное обучение), активно используемый в зарубежных странах. В основе этого подхода лежит параллельное приобретение профессиональных и языковых компетенций. Термин, введенный в 1994 г. Дэвидом Маршем, одним из основоположников рассматриваемой методики, относится к учебным ситуациям, когда все учебные предметы или часть предметов преподаются на иностранном языке, преследуя двусединую цель – изучение предмета и одновременное изучение иностранного языка [1].

По определению Дэвида Марша, «CLIL является образовательным подходом, в котором неязыковые предметы преподаются через иностранный, второй или другой дополнительный язык» [2].

Идея этого подхода состоит в том, чтобы научить как предмету, так и языку, ее можно сформулировать так: «используя язык – обучаюсь, обучаясь – изучаю язык», т. е. язык становится не объектом обучения, а его средством.

CLIL является компетентностным подходом к обучению, который уже более двух десятилетий активно используется в европейских системах образования [3], а в России мало известен и редко применяется в неязыковых вузах при изучении иностранных языков.

Концепция CLIL предполагает создание профильно и профессионально ориентированной среды на занятиях иностранного языка за счет насыщения учебного материала проблематикой, актуальной для изучаемой дисциплины, при этом разработка программ и курсов по обучению языку основана на контенте конкретной учебной дисциплины [4]. «CLIL является общим термином и относится к любой образовательной ситуации, в которой дополнительный и поэтому не широко используемый язык окружающей среды применяется для преподавания и обучения предметам, отличным от самого языка» [5].

В работах британских методистов CLIL рассматривается как инновационная методика, подразумевающая обучение предмету средствами иностранного языка или их одновременное изучение [6].

CLIL поощряет использование программ, которые формируют навыки межличностного общения, культурной чувствительности, коммуникации и языковых способностей, пользующихся спросом у сегодняшних работодателей.

Зарубежный опыт показывает, что CLIL обеспечивает практический и разумный подход к содержанию и обучению языку, в то же время улучшая межкультурное взаимопонимание; в настоящее время он принят в качестве общего термина, охватывающего ряд аналогичных подходов к двуязычному образованию в различных учебных контекстах. Эволюция CLIL включает прецеденты, такие как программы языкового погружения (Северная Америка), обучение на основе содержания, образование через язык меньшинства или национальный язык (Испания, Уэльс, Франция) и множество вариаций образования через «чужой» язык [3].

Использование иностранного языка в CLIL-образовании зависит от поставленных образовательных задач и целей. Цель CLIL отнюдь не преподавание всей учебной программы на иностранном языке, а в разумном выборе тем и предметных модулей, совместимых с CLIL.

Методология предметно-языкового интегрированного обучения схожа, но и отличается от языкового погружения и обучения на основе содержания. Это подход изучения содержания с помощью дополнительного языка (иностранного или второй): таким образом, изучаются и предмет, и язык.

По своей сути методика CLIL ближе к обучению на основе содержания, чем к методике языкового погружения, об этом достаточно подробно пишут О.Б. Тарнопольский и А.Д. Выселко [7].

Хотя и обучение через содержание, и иноязычное погружение являются близкородственными понятиями, между ними нельзя ставить знак равенства. Существует довольно большая разница между этими двумя формами преподавания иностранных языков для профессиональных целей, где язык усваивается преимущественно имплицитно, служа инструментом для освоения содержания профессионально значимых дисциплин.

Обучение через содержание с самого начала было задумано как интегрированное, в основном произвольное, обучение иностранному – главным образом, английскому – языку, которое осуществляется через усвоение с его помощью содержания дисциплин, ориентированных на профессию будущего специалиста. Таким образом, обучение через содержание, больше чем CLIL, адаптировано непосредственно к условиям вузовского образования, будучи более узкой (хотя и ранее возникшей) профессионально направленной формой преподавания иностранных языков.

Эта разница между методикой CLIL и методикой языкового погружения проявляется, по крайней мере, в трех существенных аспектах:

1. Обучение через содержание – это обучение, основной целью которого является освоение языка для профессионального общения (хотя

это освоение и осуществляется в значительной степени непроизвольно), а иноязычное погружение является обучением, основной целью которого является овладение содержанием неязыковой дисциплины, хотя оно непроизвольно, «попутно» улучшает, совершенствует владение языком.

2. Из этого вытекает, что в обучении через содержание существует определенное равновесие между вниманием, которое обучающий и обучаемые уделяют языковым явлениям и предметному содержанию. В иноязычном погружении основное внимание концентрируется только на предметном содержании того, что в настоящее время изучается, и хотя обучаемые могут получить языковую поддержку и помощь в различных формах, но это лишь поддержка, помощь, нечто за рамками основного учебного процесса, а не одна из его ведущих частей.

3. Вот почему обучение через содержание проводится только в курсе и на занятиях по иностранному языку. Иноязычное погружение также может проводиться в ходе обучения иностранному языку на продвинутом уровне иноязычной подготовки. Но в этом случае курс языка должен быть переработан так, чтобы смоделировать в нем обучение неязыковым дисциплинам, чтобы достичь полной концентрации внимания обучаемых не на языке, а на предметном содержании, преподаваемом средствами изучаемого языка.

Таким образом, погружение является такой формой в основном имплицитного обучения иностранному языку для профессиональных целей, интегрированного с изучением неязыковых учебных дисциплин, в которой предметный, содержательный компонент явно доминирует по сравнению с языковым компонентом.

Но здесь необходимо отметить, что в понимании CLIL, которое сложилось в Западной Европе, где такой подход является наиболее распространенным, не проводится различие между использованием его для преподавания неязыковых предметов учебной программы и тех дисциплин, которые преподаются с целью овладения будущей профессией. Поэтому более выраженная близость существует между вузовским иноязычным/англоязычным погружением и так называемым «обучением через содержание» (content-based instruction), которое было разработано в американском методе изучения языков в 80-х гг. прошлого века – раньше, чем западноевропейское CLIL [7].

Важно подчеркнуть, что методология CLIL основана на теории социального интеракционизма, утверждающей наличие связи между мышлением, речью и социальным взаимодействием [8], а также на теории усвоения языков [9].

Отметим, что основными компонентами методики CLIL являются так называемые 4C: content, communication, cognition, culture.

1. Content – процесс овладения знаниями, навыками и умениями в рамках преподаваемого предмета.

2. Communication – развитие письменного и устного содержательного общения, общение становится содержательно значимым, поскольку язык выступает инструментом общения, а не самоцелью.

3. Cognition – развитие когнитивных навыков (задания для аналитического или критического чтения и письма, по вычленению главного, сравнению и сопоставлению, догадке, нахождению связей, систематизации и т. д.).

4. Culture – культурологические знания, которые направлены на понимание собственной и иноязычной культуры, определение своего места и роли в них, формирование позитивного отношения к другим культурам.

Взаимосвязь этих компонентов отражена на рис. 1.

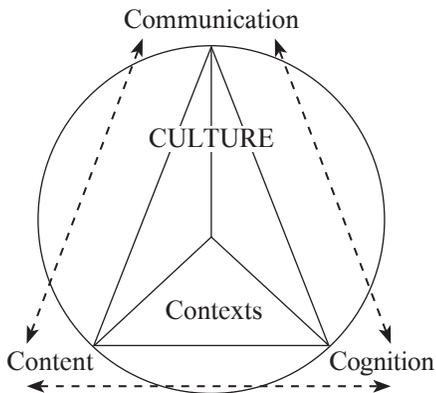


Рис. 1. 4C: content, communication, cognition, culture

Охарактеризуем подробнее компоненты 4C.

1. Содержание. В учебные предметы, которые преподаются в CLIL, включаются искусство, гражданская жизнь общества, классика, дизайн и технологии (DT), экономика, экологические исследования, география, история, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), грамотность, математика, музыка, физкультура (PE), философия, политика, религиоведение (RE), естественные науки, социальные науки и технологии.

Некоторые программы CLIL развивают междисциплинарные связи между различными учебными предметами. Например, обучающиеся

могут изучать историю, географию и искусство той или иной области в стране, где они проживают. Это часто происходит в начальных школах. Во всех контекстах CLIL необходимо проанализировать содержание для языковых требований и представить контент в понятной форме.

2. Коммуникация. Обучающиеся должны воспроизводить предметный язык в устной и письменной формах. Поэтому надо поощрять учащихся к участию в содержательном взаимодействии в аудитории. Методика CLIL направлена на повышение STT (время говорения студента) и уменьшение TTT (время говорения преподавателя). Следует также поощрять самооценку и оценку однокурсников и обратную связь с группой. Когда студенты используют иностранный язык, изучая учебные программы специальных предметов, они показывают, что навыки предметных знаний и языковые навыки интегрированы. При использовании языка для изучения содержания общение становится значимым, потому что язык является средством общения, а не самоцелью.

3. Познание. CLIL развивает когнитивные и мыслительные навыки будущих инженеров. Эти навыки включают в себя рассуждения, творческое мышление и оценки. «Хорошая практика CLIL движет познание» [10]. Преподавателям при использовании методики CLIL необходимо анализировать процессы мышления для языковых требований и научить обучающихся владению языком, чтобы они умели четко выражать свои мысли и идеи.

4. Культура. Роль культуры, осознание себя и других культур являются важной частью CLIL. «Культура лежит в основе CLIL» [11]. Будущим специалистам нужно общаться на неродном языке с вновь прибывшими гражданами, которые могут говорить на разных языках, а также иметь различные социальные и культурные корни. Студенты должны лучше узнать тех, кто живет в других регионах или странах. CLIL дает возможности внедрения широкого спектра культурных контекстов. Преподаватели должны в образовательном процессе формировать и развивать у своих подопечных гражданственность, положительное отношение и уважение к разным языкам и их носителям, а вне учебы, используя, например, Интернет, устанавливать партнерские связи по всему миру с другими образовательными учреждениями и студентами.

При определении основных принципов методики CLIL в разных европейских странах выделяется пять основных аспектов, охватывающих культурную, социальную и языковую среду и направленных на решение предметных и образовательных задач. Каждый из пяти аспектов реали-

зуется по-разному в зависимости от возраста обучающихся, социально-лингвистической среды и степени погружения в CLIL.

Отметим способы реализации аспектов CLIL.

1. Культурный аспект:

- изучение и понимание культуры других стран;
- развитие навыков межкультурного общения;
- изучение особенностей соседних стран, регионов и национальных меньшинств;
- расширенное понимание культурных взаимоотношений.

2. Социальный аспект:

- подготовка к интернационализации, особенно в рамках европейской интеграции;
- возможность сдать экзамен на получение сертификата международного образца;
- повышение образовательного уровня в рамках школьной программы.

3. Языковой аспект:

- повышение общего уровня языковой компетенции;
- развитие коммуникативных навыков;
- углубленное понимание как родного, так и иностранного языка;
- развитие заинтересованного отношения как к родному, так и к иностранному языку;
- использование иностранного языка для прикладных целей.

4. Предметный аспект:

- возможность разностороннего изучения предмета;
- доступ к специальной предметной терминологии посредством иностранного языка;
- подготовка к дальнейшему обучению или к работе.

5. Обучающий аспект:

- возможность использования разных обучающих стратегий;
- использование разных методов и форм аудиторной работы;
- повышение мотивации обучающихся.

Почему CLIL работает? Почему, на наш взгляд, эта методика должна быть включена в процесс модернизации высшего образования в России? Логика ответа заключается в самом названии методики – «предметно-языковое интегрированное обучение». Обучение включает в себя интеграцию содержания и языка, CLIL делает явным тот факт, что изучение любого содержания должно привести к освоению языка, связанного с содержанием: если мы согласны с общей поговоркой, что «нечеткая запись

отражает нечеткое мышление», то точное мышление потребует от будущих инженеров языка, который чист, ясен и верен.

Суть CLIL в том, что контент-предметы преподаются и изучаются на языке, который не является родным языком обучающихся. Знание языка становится средством образовательного контента, язык интегрирован в широкую учебную программу, обучение улучшается за счет увеличения мотивации и изучения природного контекстуализированного языка, принцип овладения языком становится центральным.

CLIL – это подход или метод, который объединяет преподавание содержания из учебного плана с преподаванием неродного языка. Это становится все более важным в нашем глобальном, технологическом обществе, где знание другого языка помогает будущим специалистам развивать навыки в родном языке, а также помогает им в передаче идей о науке, искусстве и технологии для людей во всем мире.

К преимуществам обучения по методике CLIL можно отнести и принципы, которые в определенной мере находятся за пределами понятия CLIL: межпредметные связи, а также культурная осведомленность, интернационализация, языковая компетентность, готовность не только к обучению, но и готовность применить новые знания в жизни, соответственно все это ведет к повышению жизненной мотивации, нацеленности на успех.

Такой подход был высоко оценен Европейской комиссией потому, что: «он может обеспечить эффективные возможности для обучающихся использовать новые языковые навыки сейчас, вместо того, чтобы узнать их теперь для использования позже. Он открывает языковые двери для более широкого круга людей, воспитывает уверенность в молодых учащихся, включая и тех, которые не нашли отклика в формальном преподавании языка в общем образовании. Он обеспечивает изучение языка без дополнительных затрат времени по учебной программе, и может представлять особый интерес для профессиональной ориентации». Поэтому Европейская Комиссия решила поощрять подготовку учителей к «...повышению языковой компетенции в целом, для того, чтобы поощрять преподавание лингвистических дисциплин на иностранных языках» [12].

Мало известная в России, но эффективная методика CLIL должна найти дорогу в российские вузы.

Литература

1. British Council CLIL (Content and Language Integrated Learning) Introduction [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.britishcouncil.org>.

2. Марш, Д. [и др.] Интеграция компетенций для трудовой жизни [Текст]. – UNICOM : Ювяскюля Marsh, David et al. 2001.

3. Таушканова, Е.А. Предметно-языковое интегрированное обучение: европейский опыт – российским вузам [Текст] // Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 3. – С. 85–93.

4. Coyle, D. CLIL Content Language Integrated Learning / D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh. – Cambridge : Cambridge University Press, 2010. – 173 p.

5. Марш, Д., Ланге Г. 2000 Использование языков в обучении и обучение использовать языки [Текст]. – TIE-CLIL : Ювяскюля и Милан Marsh, David & Lange, Gisella. 2000.

6. Maljers, A. The CLIL Compendium [Электронный ресурс] / A. Maljers, D. Marsh, D. Coyle [et al]. – Режим доступа: <http://www.clilcompendium.com>.

7. Тарнопольский, О.Б. Понятие иноязычного погружения и возможности его внедрения в обучении английскому языку для профессиональных целей [Электронный ресурс] / О.Б. Тарнопольский, А.Д. Выселко // Психология и педагогика: методика и вопросы практического применения. – Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/simpoz3/52.pdf>.

8. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

9. Krashen, S.D. Second Language Acquisition and Second Language Learning. – Pergamon, 1981.

10. Mehisto, P. Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Macmillan Books for Teachers. Macmillan Education [Электронный ресурс] / P. Mehisto, D. Marsh, M.J. Frigols. – Режим доступа: http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti_profilizacii_prepodavaniya_inostrannykh_jazykov_s_pomoshhju_primeneniya_ehlementov_met.

11. Coyle, D. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bloccs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>.

12. <http://www.gazeta.ru/business/2012/12/05/4879801.shtml>.

Н.Н. НОХРИНА
Таксономия диагностики сформированности
профессиональных компетенций

Построение системы диагностики качества профессиональной подготовленности студентов [1] и поиск способов упорядочения педагогических целей [2] закономерно вывели нас на разработку таксономии диагностики сформированности профессиональных компетенций.

Таксономия (гр. *taxis* – расположение по порядку + *nomos* – закон) как теория классификации и систематизации сложноорганизованных областей действительности, имеющих обычно иерархическое строение [3], предполагает выделение таксономических (систематических) категорий для обозначения соподчиненных групп объектов (таксонов). Для определенной сферы реальности строится система таких категорий, которая должна давать полное описание этой реальности с точки зрения ее иерархического строения.

Таксономический подход соответствует логике и структуре научного мышления. Любое же обсуждение уровней, иерархий и структурирования предметов и процессов с соблюдением требования однозначности может осуществляться только на понятийной основе. Таким образом, таксономический подход является фрагментарной эмпирической составляющей общего научного подхода, основанного на представлении о структуре продуктивного мышления.

Мышление есть отражение общего в явлениях реального мира и применение обобщений к единичным явлениям. Соотношение единичного и общего определяется принадлежностью конкретного единичного к конкретному общему, принадлежностью этого единичного к широкому кругу (классу) подобных ему по каким-либо признакам. Такая систематизация по признакам называется классификацией и является основой как для восхождения к общему, так и для концентрации внимания на заданных частных единичных явлениях. Соответственно понятие должно отражать связь единичного с общим, и потому должно быть неотделимо от классификации. То есть понятие и классификация есть две стороны одной медали – вводя классификацию, мы автоматически строим определения соответствующих понятий; формируя определения понятий, мы классифицируем явления, устанавливая связь единичного с общим.

Иерархическая сущность, которой обладает любой образовательный процесс, отчетливо проявляется и в системе педагогической диагностики.

Отражение иерархизованности мы находим во взаимосвязи и соподчиненности видов контроля (пропедевтический, тематический, периодический, итоговый, резидуальный) [4], что дает основание для присвоения им определенной таксономической категории – уровни диагностики.

Вторая таксономическая категория в контексте диагностики сформированности профессиональных компетенций детерминирована: во-первых, иерархией уровней диагностики; во-вторых, приоритетами доминирующих функций контроля – уровни готовности к познавательной деятельности как последовательность этапов развития познания субъекта (восприятие, запечатление, хранение, узнавание, воспроизведение).

Такое иерархическое строение, отражая соподчиненность этапов (форм) проявления памяти как познавательного процесса, дает полное описание процесса формирования познавательной деятельности субъекта познания, ибо не противоречит принятому в психологии положению о закономерной смене стадий развития личности. Память представляет собой совокупность процессов, обеспечивающих восприятие, запечатление, хранение и извлечение информации. Поскольку последний компонент выступает как критерий памяти, то процесс извлечения информации (в широком смысле слова) протекает на двух уровнях: уровне узнавания и воспроизведения. Узнавание есть наиболее простая форма проявления памяти, возникающая в ходе непосредственного одновременно протекающего восприятия. На уровне узнавания устанавливается идентичность воспринимаемого и сохраненного в памяти материала. Воспроизведение (в узком смысле слова) – это более сложная форма проявления памяти, возникающая без непосредственного одновременно протекающего восприятия. На уровне воспроизведения осуществляется целенаправленное припоминание материала.

Построение иерархии уровней готовности к познавательной деятельности требует понимания смысла слова «познание». Семантика (гр. *semantikos*) в слове «познание» включает движение от знака к знаку. Процесс познания будем рассматривать как уразумение смыслов по знакам путем поэтапного опознавания (подтверждение предыдущей встречи со знаком); узнавания (подтверждение разумного восприятия знака в собственном внутреннем мире); сознания (обнаружение присутствия знака в собственном внутреннем мире); осознания (единовременное присутствие знака во внешнем и внутреннем мире).

В мире, который уже известен индивиду, сущее становится знаком. Вскрывается скрытая от прямой фиксации информация, т. е. то, что раньше не было осознано. Вместе с тем, то, что осознано, становится доступно

индивиду как личный опыт, а знак становится абстрактным напоминанием произошедшего в реальности – символом известного и подразумеваемого субъекту смысла. В этой позиции знание субъекта укладывается в символ, и эта абстракция становится для него наиболее конкретным истолкованием фактов. Знак отсылает человека либо к элементарным процессам на элементарном уровне, либо к символу, который в мире сознания человека означает известный ему смысл.

Познание является сложным нелинейным процессом поиска этого смысла, что соответствует принципу самоорганизации живых систем в синергетической (гр. *synergos*) парадигме мироздания. Осознание смысла запечатлевается в сознании человека, а смысл становится знанием, которое может быть передано от человека к человеку с помощью знаков (слов, символов, образов). Но не вся передаваемая информация становится знанием и обретает смысл. Только лично осознанная, прожитая реально или идеально, информация становится знанием.

Результатом (продуктом) готовности субъекта к познавательной деятельности выступают сформированные знания (деятельность), что и определяет следующую таксономическую категорию – уровни сформированности знаний.

Построение иерархии уровней сформированности знаний, прежде всего, требует уточнения смысла категории «знания», поскольку в современной науке нет однозначного и общепринятого определения. Само по себе слово «знания» – собирательное и характеризует отдельные стороны соответствующего ему явления, процесса или действия, анализ сущности которого может быть многоплановым. В Толковом словаре «знание» – совокупность закрепленных в сознании и мышлении фактов действительности, относящихся к той или иной ее области [5]. В результативном аспекте «знание» рассматривается как совокупность понятий, представлений о чем-либо, полученных, приобретенных в результате учения, в процессе жизни и т. д. [6]. В Российской педагогической энциклопедии термин «знание» рассматривается в двух аспектах: во-первых, как проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности, т. е. как совокупный результат общественного развития, накопленный человечеством и зафиксированный в знаковой форме различных естественных и искусственных языков; во-вторых, как адекватное отражение окружающей действительности в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий, т. е. как индивидуальный опыт человека, приобретаемый в процессе жизнедеятельности и познания в образной, аналитической и понятийной формах [7].

Следовательно, знание может быть: во-первых, как научным, так и ненаучным – «житейским знанием», складывающимся под воздействием повседневного опыта и общения; во-вторых, как «преподнесенным» – предлагаемым в относительно готовом виде, так и самостоятельно обретенным, предполагающим более высокое его качество; в-третьих, как результат деятельности, так и процесс его формирования.

В педагогике [8] термин «знание» употребляется в двух значениях в зависимости от того, о чем идет речь – о процессе или о конечном результате процесса обучения. В узком смысле «знание» – это конкретные взаимосвязанные факты, системы понятий, законы, правила, отражающие определенные закономерности, а также теоретические обобщения и базовые термины, которые представляют собой коллективный опыт человечества, результат познания действительности.

Рассматривая знания как продукт усвоения, педагогика при определении их как содержания обучения исходит из запаса знаний, накопленных той или иной наукой. Однако это не означает, что знания, подлежащие усвоению, автоматически и в полном объеме переносятся из науки в содержание обучения. В содержание обучения включается лишь определенная часть знаний, являющихся общественно необходимым опытом, педагогически целесообразным, доступным и обеспечивающим разностороннее развитие человека на определенном уровне образования. Только усвоив опыт, человек сможет выполнять виды работ, соответствующие установленному уровню квалификации. Следовательно, в процессе обучения обучаемый должен усвоить уже готовые, «чужие» знания и научиться использовать их в своих целях.

Характеризуя «знания» в широком смысле, в педагогических исследованиях [9], как правило, исходят из специфики познания в процессе обучения, выделяя процесс формирования знаний – понимание, сохранение в памяти, умение воспроизводить основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения.

Обращение к педагогической сущности знания выводит нас на необходимость осмысления попыток, как теоретиков, так и практиков описать и сгруппировать результаты обучения в зависимости от уровней познавательной и учебной деятельности. Проведенный анализ позволил выявить: с одной стороны, самое серьезное внимание к проблеме уровневого подхода; с другой – неоднозначность в подходах к определению уровней, их количеству, содержанию и т. п. (зачастую носящих дискуссионный характер).

Развитие теории деятельностного подхода закономерно обусловило интерес к разработке образовательных технологий на основе уровневого

подхода. И.Я. Лернером [10] предложены следующие уровни: выполнение действий, основанное на знании правил, точно указывающих характер и порядок действий по операциям; применение знаний различного уровня обобщенности, указывающих направление деятельности, но не обозначающих способов деятельности, т. е. конкретного действия и операции; применение знаний или выполнение действий, обозначенных обобщенно, с указанием последовательности действий, без обозначения операций, характерных для каждого отдельного случая. В.П. Беспалько [11] выделяет четыре уровня усвоения, классифицируя их по характеру исполнения деятельности на два вида (репродуктивную и продуктивную): ученический (деятельность по узнаванию); алгоритмический (решение типовых задач); эвристический (выбор действия); творческий (поиск действия). В.П. Симонов [12] предлагает пять последовательных уровней степени обученности: различение – обучаемый может отличить объект, процесс, явление, действие от их аналогов, но только тогда, когда ему предъявляют их в готовом виде; запоминание – обучаемый может пересказать содержание определенного текста, правила, воспроизвести формулировку, опираясь преимущественно на механическую память; понимание – обучаемый может объяснить сущность изучаемых объектов, процессов, явлений, правила действия с ними; простейшие умения и навыки – обучаемый умеет применять полученные им теоретические знания в простейших заданиях, решает типовые задачи, умеет связать определенные теоретические положения с практикой; перенос – обучаемый умеет творчески применять полученные теоретические знания на практике, в новой нестандартной ситуации, конструировать новые способы деятельности.

Опираясь на сложившуюся в рамках деятельностного подхода методика выделения уровней обученности, при этом критически анализируя состоятельность разработанных технологий для конкретных целей и уровней образования, для системы диагностики качества профессиональной подготовленности студентов выявлено, что соподчиненность уровней готовности к познавательной деятельности определяет последовательность этапов сформированности знаний обучаемых: перцепция (лат. *perceptio* – восприятие) – способность непосредственного отражения объективной действительности и возможность отличить объект, процесс, явление, действие от их аналогов в ситуациях предъявления их в готовом виде; запоминание – способность усваивать определенный (требуемый) объем знаний на конкретной стадии образовательного процесса, опираясь на различные способы запоминания информации; применение – способность использовать адекватные способы познавательной деятельности и знания

в конкретных ситуациях, указывающих направление деятельности; обобщение – способность применять знания различного уровня обобщенности, уметь связать определенные теоретические положения с практикой; перенос – способность репродуцировать полученные теоретические знания на практике в новой ситуации, конструировать нестандартные способы деятельности.

Для выявления уровней сформированности знаний обучаемых и объективной их оценки необходим адекватный диагностический инструментарий, что и предопределяет введение следующей таксономической категории – уровни сложности заданий. По выполнению или невыполнению соответствующих задач (заданий) можно судить о степени подготовленности студентов на конкретном этапе процесса обучения и конечном результате его образования, т. е. готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности.

В рамках деятельности подхода принято различать уровни усвоения знаний и соответственно им разрабатывать задания, позволяющие выявлять эти уровни. В нашем исследовании обоснование иерархии сложности заданий потребовало обращения к сущности и особенностям познавательных процессов. Так, принятое и экспериментально обоснованное в психологии положение [13] констатирует, что высшие формы познавательных процессов обязательно связаны с мышлением, и степень его участия в этих познавательных процессах определяется их уровнем развития. Развитие же личности характеризуется закономерной сменой стадий, где каждая предыдущая стадия подготавливает последующую. При этом с возникновением новых форм мышления старые формы не только не исчезают, а сохраняются и развиваются. Мышление протекает в соответствии с определенной логикой, а каждый акт мышления представляет собой процесс поиска выхода из проблемной ситуации, решения какой-либо задачи, возникающей в ходе познания или практической деятельности человека. К разрешению задачи, устранению неопределенности в деятельности субъекта познания мышление идет через многообразные логические операции: анализ, синтез, абстракция, обобщение, сравнение, конкретизация, классификация.

Различными мыслительными операциями приходится пользоваться каждому человеку в его повседневной деятельности. Однако совершенствование мыслительных операций студента – будущего специалиста во многом зависит от того, насколько адекватны методы, средства и формы, используемые педагогом в процессе обучения каждого конкретного предмета в вузе, поскольку умения совершать логические действия отнюдь

не являются врожденными. Как отмечает Е.А. Климов, умение мыслить, мысленно разбираться в чем-либо отчасти формируется само собой в ходе усвоения речи, опыта, при общении с окружающими, но полностью рассчитывать на стихийность в формировании логического мышления нельзя [14]. Следовательно, задача каждого педагога «учить человека мыслить», т. е. учить его выполнять логические действия в ходе решения разнообразных учебно-производственных задач.

В результате исследования принята следующая иерархия уровней сложности заданий: уровень опознания – тестовые задания на альтернативу; уровень анализа – тестовые задания на различие; уровень синтеза – тестовые задания на упорядочение; уровень классификации – тестовые задания на систематизацию; уровень конкретизации – тестовые задания на конструирование.

Таким образом, с опорой на современные достижения психолого-педагогического знания и положения теории классификации и систематизации сложноорганизованных областей действительности, нами разработана таксономия диагностики сформированности профессиональных компетенций, состоящая из четырех иерархических уровней:

- процессуальная иерархия – уровни диагностики (пропедевтический, тематический, периодический, итоговый, резидуальный виды контроля);
- аффективная иерархия – уровни готовности к познавательной деятельности (восприятие, запечатление, хранение, узнавание, воспроизведение);
- когнитивная иерархия – уровни сформированности знаний (перцепция, запоминание, применение, обобщение, перенос);
- деятельностная иерархия – уровни сложности заданий (тестовые задания на альтернативу, различие, упорядочение, систематизацию, конструирование).

Литература

1. Галагузова, М.А. О необходимости разработки системы диагностики качества профессиональной подготовки «рыночных» специальностей [Текст] / М.А. Галагузова, Н.Н. Нохрина // Образование и наука: Известие Ур. отд. РАО. – Екатеринбург. – 2009. – № 1. – С. 107–113.

2. Нохрина, Н.Н. Гуманизация диагностики качества профессиональной подготовленности будущих специалистов сферы сервиса и туризма [Текст] : моногр. – Челябинск : изд-во ФГОУ ВПО УралГУФК, 2008. – 324 с.

3. Словарь иностранных слов [Текст]/ под ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Ф.Н. Петрова и др. – М. : Русский язык, 1988. – 608 с.
4. Нохрина, Н.Н. Система тестового контроля [Текст] // Высшее образование в России. – 2002. – № 1. – С. 106–107.
5. Толковый словарь русского языка [Текст] / сост. Н.Ф. Татьянченко. – М. : Диалог, 1998. – 544 с.
6. Алиева, Т.С. Словарь синонимов русского языка [Текст]. – М. : ЮНВЕС. – 2001. – 624 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. В.В. Давыдова. – М. : Большая рос. энцикл., 1993. – Т. 1. – 608 с.
8. Подласый, И.П. Педагогика [Текст] : учеб. для студентов пед. учеб. заведений. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
9. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст] : учеб. пособие. – М. : Юрист, 2002. – 519 с.
10. Лернер, И.Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть [Текст]. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
11. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст]. – М. : Изд-во ИПО МОРФ, 1995. – 336 с.
12. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ–ХАУ в области управления образовательным процессом [Текст] : учеб. пособие. – М. : Рос. пед. агентство, 1995. – 226 с.
13. Рубинштейн, С.Л. О природе мышления и его составе [Текст] // В кн.: Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М. : Просвещение, 1981. – С. 73.
14. Климов, Е.А. Основы психологии [Текст] : учеб. для вузов. – М. : ЮНИТИ, 1997. – 295 с.

Г.В. АХМЕТЖАНОВА, А.В. БОГДАНОВА
Особенности диагностики качества образования
на основе мультиагентных связей

Появление понятия «диагностика качества образования» – это важнейшая ступень в эволюции всей системы образования и общества и вузов, в частности. Ставшие доступными информационные и коммуникационные технологии позволили оптимизировать множество процессов в вузах, подойти к вопросу диагностики качества образования через построение единого информационно-коммуникативного пространства.

В рамках нашего исследования качество образования рассматривается как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы», сформулированная в Законе «Об образовании в Российской Федерации» [1].

Проблема качества в секторе высшего профессионального образования определяется противоречием между современными требованиями к организации работы вузов и реальной педагогической и административной практикой, не обеспеченной технологиями и инструментарием для эффективного управления качеством образования [2]. Совершенствование качества образования было бы необоснованным без его целенаправленной диагностики, рассматриваемой как процесс установления всеми участниками образования приоритетов качества: условий, процесса и результата.

Для осуществления диагностики качества образования по отслеживаемым процессам должен вестись систематический целенаправленный сбор информации о состоянии учебного процесса и факторах, оказывающих на него позитивное и негативное влияние. Сегодня основное внимание уделяется педагогической диагностике, которая обеспечивает получение информации о качестве образовательного процесса в вузе. Основная методика, используемая в ней, – стандартизованная контрольно-оценочная деятельность, – была предложена М.Ф. Королевым [3], и сегодня существует и успешно применяется ряд ее модификаций. Регулярная диагностика обученности позволяет вести сравнение показателей качества обученности отдельных студентов и их групп во времени, наблюдая за динамикой, срав-

нивая нынешние результаты с прежними. Такое сравнение делает процесс обучения личностно-ориентированным, но этот подход отражает только соответствие образовательных результатов критериям знаниевой оценки.

Предлагаемые методы не учитывают, что законченная картина в диагностике качества образования формируется на основе особых взаимосвязей между процессами и отдельными элементами, выступающими в роли функциональных агентов [4–5]. Установившиеся взаимосвязи можно в этом случае назвать мультиагентными отношениями, которые определяют объект диагностики качества образования.

С позиции мультиагентных связей диагностика качества образования кардинально отличается от традиционных подходов: эталонного, практического, финансового. Эталонный подход заключается в формировании эталона результата образования на основе требований действующих стандартов, поэтому диагностика качества образования производится непосредственно по конечному результату согласно ограниченному кругу показателей. Практический подход ориентирован на социальный заказ, т. е. на требования потенциальных работодателей, с одной стороны, и потенциальных же абитуриентов – с другой. Наконец, финансовый подход к диагностике качества образования предполагает ценовую оценку и минимизацию издержек на реализацию образовательного процесса.

Диагностика качества образования с позиции мультиагентных связей в некоторой степени использует средства и инструменты всех трех перечисленных подходов, а также процессного подхода, согласно которому образовательный процесс состоит из взаимосвязанных действий – функций управления, каждая из которых тоже является процессом, состоящим из взаимосвязанных действий. Это значит, что диагностика качества образования объединяет все функции управления, в рамках не только образовательного процесса, но и всех вспомогательных процессов.

С позиции мультиагентных связей диагностика качества образования основывается на представлении образовательного учреждения как набора взаимодействующих системных агентов, характеризующихся:

- реактивностью – агенты реагируют на изменения внешней среды, изменяются и действуют согласно поставленным целям;
- автономностью – агенты частично или полностью независимы;
- информационной ограниченностью;
- способностью и потребностью к взаимодействию с другими агентами для достижения собственных целей и всей системы;
- децентрализацией – ни один из агентов не выбирается таким образом, чтобы управлять всеми остальными, а также тем, что у отдельных

агентов нет полной информации о работе всего учреждения и других агентов.

Принципиально важной особенностью мультиагентных связей в данном контексте является то, что в качестве агентов могут выступать как процессы, так и подразделения образовательного учреждения с одним ограничением: в одной модели может использоваться лишь один тип агентов (процессы или элементы структуры – подразделения), сколь объемна бы она не была. Вместе с тем в основе построения модели лежит простая последовательность «Запрос – Ответ – Оценка – Применение», реализуемая на всех уровнях. При этом могут приниматься во внимание значимые показатели других агентов и ограничения внутренней и внешней среды. Агенты при реализации указанной последовательности формируют информацию для себя и связанных с ними агентов.

Другое важное достоинство диагностики качества образования с позиции мультиагентных связей – это гибкость. Мультиагентные связи могут быть дополнены или изменены без построения новой модели. Этим обусловлена актуальность применения в диагностике качества образования средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), реализующих спецификацию требований, сбор информации, анализ данных и выработку корректирующих воздействий в рамках моделей мультиагентных связей.

Базовыми элементами диагностики качества образования с позиции мультиагентных связей являются агенты и их тип (процессы или структурные элементы), участвующие в формировании модели; информационная модель предметной области диагностики (упорядоченный набор показателей и их целевых значений); средства ИКТ. Образовательное учреждение – сложная адаптивная система, способная подстраиваться под изменения внешних и внутренних факторов и изменять свое поведение или свойства для достижения поставленных целей. Рассмотрение этой системы как набора агентов и мультиагентных связей дает представление о ней, как обучаемой и способной эффективно отслеживать и перераспределять внутренние функции. Агентам присуще активное поведение внутри системы – они способны самостоятельно реагировать на изменения внешней среды, изменяются и действуют согласно поставленным целям, т. е. обладают реактивностью. Таким образом, агент мы определили как сущность одного из двух вышеуказанных типов, способная действовать в интересах системы и для достижения ее целей, имеющая возможность принимать и оказывать воздействие на другие агенты, обладающая мотивацией и изменяющая свое поведение под влиянием различных факторов.

Моделирование в целях диагностики качества начинается с формулировки задачи, предпочтительно в математической форме [4]. Определяются агенты, относящиеся к ней, их тип, формат результата ее решения. Далее задача описывается количественно и качественно посредством анализа агентов и их связей, имеющих к ней отношение. Диагностика качества образования в этом ключе производится не только по конечному результату согласно определенному кругу показателей, но и в ряде контрольных промежуточных точек. При диагностике и оценке качества образования учитываются социальный заказ, ценовая оценка полученных результатов и степень минимизации издержек, эффективность функционирования образовательного учреждения с точки зрения процессного подхода к управлению. В результате необходимы корректирующие мероприятия разрабатываются с учетом особенностей агентов и действующих между ними причинно-следственных связей.

Оценка качества процессов – это одна из самых ответственных и сложных проблем диагностики качества образования. Многие из характеристик качества услуг не имеют выраженной количественной меры. Услуги характеризуются неосязаемостью предложения и потребления, сложностью их стандартизации и несохраняемостью. Нами выделены следующие группы показателей качества образования:

- структура и мотивация преподавательского состава;
- актуальность учебных программ;
- уровень сформированности компетенций у обучаемых и качество демонстрируемых знаний;
- состояние материально-технической базы образовательного учреждения;
- инновационная активность руководства;
- внедрение процессных инноваций;
- востребованность выпускников и их конкурентоспособность на рынке труда;
- достижения выпускников;
- функционирование подразделений образовательного учреждения;
- степень оптимизации инфраструктуры и бизнес-процессов.

В рамках диагностики качества образования с позиции мультиагентных связей важной количественной характеристикой является обобщенный показатель качества функционирования системы агентов:

$$J = \sum_{i=1}^n J_i m_i ,$$

$$J_i = \frac{J_{\text{проект}}}{J_{\text{факт}}} \sum_{i=1}^n m_i = 1,$$

где n – число агентов, J_i – уровень качества функционирования i -го агента, m_i – коэффициент весомости, учитывающий значимость i -го агента в процессе диагностики качества образования, $J_{\text{проект}}$ – проектируемый уровень качества функционирования i -го агента, $J_{\text{факт}}$ – фактический уровень качества функционирования i -го агента.

Система агентов определяется задачей, в целях решения которой строится модель. Поэтому в различных моделях одни и те же агенты могут обладать различным коэффициентом весомости. Перечисленные же группы показателей качества образования служат для формирования количественных значений $J_{\text{проект}}$ и $J_{\text{факт}}$.

Рассматривая конкретные задачи диагностики качества образования с позиции мультиагентных связей, можно заметить, что при всем отличии их содержания они имеют довольно сходную формулировку. В каждой такой задаче выступает так называемая целевая функция $f = f(x_1, x_2, \dots, x_n)$, которую следует оптимизировать: найти такие значения переменных x_1, x_2, \dots, x_n , чтобы:

$$f = f(x_1, x_2, \dots, x_n) = \min \quad \text{или} \quad f = f(x_1, x_2, \dots, x_n) = \max.$$

При этом переменные x_1, x_2, \dots, x_n должны выполнять некоторые дополнительные условия, которые можно записать в виде балансовых уравнений или балансовых неравенств с граничными условиями:

$$\Phi_k(x_1, x_2, \dots, x_n) = C_k \quad k = 1, 2, \dots, m,$$

$$\Phi_k(x_1, x_2, \dots, x_n) \leq C_k \quad k = 1, 2, \dots, m,$$

$$\alpha \geq \delta_i \geq \beta \quad i = 1, 2, \dots, n.$$

Если независимые побочные условия даются в виде балансовых уравнений, то их количество не может быть больше числа переменных $m \leq n$. Разность $(n-m)$ определяет число степеней свободы в данной задаче: только $(n-m)$ переменных может быть взято произвольно; значения остальных переменных определяются из балансовых уравнений. В частном случае, когда $m = n$, число степеней свободы равно нулю, а балансовые уравнения определяют значения всех переменных. Чтобы быть управляемым, агент, прежде всего, должен быть полностью определен, т. е. все его составные части должны быть взаимосвязаны (напрямую или посредством других агентов), а связи между ними – логически обусловлены и осуществимы. Математически объект определен, если определено множество всех возможных состояний объекта. Функционирование агентов можно отождес-

Литература

1. Алферов, А.Н. Аннотация к новому ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» [Текст] // Вестник Российского института национальных ценностей. – 2014. – № 1.
2. Богданова, А.В. Управление вузом как экономической системой в условиях внедрения информационных технологий [Текст] / А.В. Богданова, А.Н. Ярыгин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. – 2012. – № 4 (11). – С. 173–175.
3. Королев, М.Ф. Задания с готовыми элементами ответов в комбинированном контроле знаний [Текст] // В кн.: Программированное обучение и технические средства обучения в системе университетского образования. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 1986.
4. Богданова, А.В. Экономические аспекты диагностики и управления качеством в информационно-коммуникативном пространстве вуза [Текст] // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. – 2012. – № 3. – С. 13–16.
5. Глазова, В.Ф. Планирование содержания дисциплины «Информатика» в рамках компетентного подхода к обучению [Текст] // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 4 (15). – С. 57–60.

Л.В. МАРДАХАЕВ

Становление социальной педагогики и ее понятийного аппарата

Становление и развитие института социальной педагогики естественно вело к формированию ее понятийного аппарата. Об этом свидетельствуют учебные пособия, словари по социальной педагогике, а также научные статьи, в которых получили развитие различные теоретические аспекты, включающие раскрытие и анализ отдельных терминов.

Понятийный аппарат конкретной отрасли знания представляет собой совокупность понятий и категорий, образующих основу теории, на которой она развивается. В социальной педагогике он позволяет упорядочить терминологию, адекватно осмыслить его существо, найти каждому понятию соответствующее языковое выражение, что исключительно важно для нее как самостоятельной отрасли знания, обусловленного потребностями ее развития как науки. Следует подчеркнуть, что состояние понятийно-терминологического аппарата социальной педагогики позволяет высветить различные направления развития ее как самостоятельной отрасли знания, осмыслить вклад в развитии соответствующей ей теории, создающей предпосылки предметной реализации ее на практике.

Развитие понятийного аппарата важно во многих аспектах с точки зрения корректности его применения в исследовательской, образовательной и практической сфере деятельности, оценки профессиональной компетенции работников. Он позволяет всем, кто занимается социальной педагогикой на теоретическом, практическом и образовательном уровнях, с единых позиций понимать, анализировать и применять соответствующие ей категории. Это исключительно важно для тех, кто занимается социальной педагогикой, так как позволяет говорить и исследователям, и практикам, и тем, кто только осваивает эту отрасль знаний (студентам), и тем, кто их учит теории и практике социально-педагогической деятельности (профессорско-преподавательскому составу) – говорить и писать на «едином языке». Степень владения языком конкретной науки может служить од-

ним из показателей уровня профессиональной компетентности научных и практических работников.

Источниками развития понятийного аппарата социальной педагогики являются:

- учебники, учебные пособия, курсы лекций по социальной педагогике;
- словари по социальной педагогике;
- диссертационные исследования по проблемам социальной педагогики;
- научные статьи, посвященные различным проблемам социальной педагогики;
- специальные публикации, посвященные понятийному аппарату социальной педагогики.

Большой вклад в развитии понятийного аппарата социальной педагогики внесли авторы учебников (Ю.В. Василькова, М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, И.А. Липский и др.) [1; 2; 3; 4], авторы словарей по социальной педагогике. Особо следует отметить вклад М.А. Галагузовой, под руководством которой уже вышли восемь выпусков «Понятийный аппарат педагогики и образования», в которых имеются разделы по социальной педагогике. В этих разделах получили раскрытие существа многих терминов по социальной педагогике [5].

Следует отметить, что неправильно осмысленный и раскрытый термин вводит в заблуждение исследователей и практиков, не позволяет им предметно реализовать его существо как в аналитической, так и в практической сфере деятельности, приводит к некорректным действиям и ошибочным оценкам. Приведу конкретный пример. В одной из публикаций соискателя встречается термин «технологический метод». Спрашиваю его, откуда взят этот термин. Выясняется, что в технических вузах этот термин нашел проявление и используется.

Дело в том, что в педагогику термин «технология» действительно пришел из технических наук и связан с технологизацией производственного процесса. В педагогике и социальной педагогике термин технология (от *technē* искусство, мастерство + *loike* разумность, внутренняя закономерность, последовательность) рассматривается как наиболее целесообразная последовательность (поэтапность) деятельности, обеспечивающая достижение прогнозируемой цели [3, ч. П–Я]. Такая последовательность деятельности включает на каждом этапе свои средства и методы. Метод (греч. *methōdos* путь исследования, теория, учение) – способ достижения какой-либо цели, решения той или иной задачи; совокупность приемов и операций практического или теоретического освоения (позна-

ния) действительности [там же, ч. А–О]. Следовательно, технология подчеркивает целесообразную последовательность деятельности в достижении прогнозируемой цели, а метод – путь (способ) достижения этой же цели. Учитывая, что технология включает в себя совокупность методов, понять и раскрыть существо технологического метода невозможно.

На практике может иметь место технология как реализация какого-либо метода, как путь достижения определенной цели. В педагогике, социальной педагогике в этом случае используется термин «методика» – методика реализации метода, методика реализации технологии. При этом технология может быть одна, методик ее реализации множество; метод – один, методик его реализации – множество.

Наиболее важные категории (понятия) социальной педагогики определяются ее разделами. В современных условиях вышло более десятка учебников по социальной педагогике (Ю.В. Василькова, М.А. Галагузова, И.Е. Липский, А.В. Мудрик, Ф.А. Мустаева, А.В. Иванов и др.) [1; 2; 4; 6; 7; 8]. Анализ их структуры показывает, что авторы не выделяют четко выраженные разделы в социальной педагогике. Чаще всего в них представлены главы, а если включаются разделы, то они преимущественно определяют учебные курсы, включенные в программу подготовки социальных педагогов, например: введение в социальную педагогику; теория социальной педагогики; методика и технология социально-педагогической деятельности и др.

Изучение спектра вопросов, определяющих содержание социальной педагогики, позволило выделить в ней определенные разделы, сущность которых требует осмысления и уточнения. К таким разделам относятся [9]:

- педагогика социального становления человека;
- педагогика среды;
- социальное воспитание и коррекция его последствий;
- основы социально-педагогической деятельности.

Педагогика социального становления человека. Этот раздел раскрывает педагогический аспект становления и развития личности человека, того, что определяет его как *homo sapiens* – человека разумного. Психология раскрывает учение о личности и природу ее становления, обусловленную такими явлениями как социальное развитие, социализация человека, а социальная педагогика – как с позиции понимания этого существа обеспечить становление, социализацию личности человека, ее конструктивное совершенствование. По существу – это теория и практика стимулирования социализации, социального становления и развития личности в соответствии с возрастом и средой жизнедеятельности растущего человека.

Этот раздел включает педагогику социального развития, социализации, становления личности; педагогика социальных отклонений человека – природа социальных отклонений, его исправление и перевоспитание, а также обеспечение ресоциализации.

Важнейшая категория раздела педагогики социального становления человека – социализация.

Социализация – это процесс становления, развития и изменения социальности в человеке, определяющее своеобразие его личности. Другими словами – это то, что определяет человека как существо *homo sapiens* – человека разумного. По существу социализация – это реализация социальности в личности того, что создано эволюцией человека.

Изложенное позволяет утверждать, что социализация – это естественный, закономерный процесс социального развития, определяющий личностное становление человека, направленность и качественное самоизменение его социальности на протяжении всей его жизни. Она является следствием реализации социальности конкретного человека, обуславливающей его социальное становление и дальнейшее развитие, самоизменение под воздействием социокультурной среды жизнедеятельности, воспитания (по отношению к несовершеннолетним) и самоактивности (деятельностного проявления в чем-либо).

Социальность – это социальный потенциал человека, обусловленный его социогеномом (предрасположенностью к социальному развитию, социализации). Ее динамика во многом определяется возрастом, средой жизнедеятельности, воспитанием и его действенностью, направленностью и интенсивностью самоактивности человека, а также временем его деятельностного проявления.

Социализированность человека – результат социализации, личностного становления и самоизменения человека в привычной для него социокультурной среде жизнедеятельности. Она определяет его личностное своеобразие на каждом этапе возраста и выступает потенциалом дальнейшего социального развития, социализации (социального самоизменения).

Десоциализация (фр. *des* – приставка, означающая уничтожение, удаление чего-либо + социализация) – утрата человеком по каким-либо причинам (например, включение в новую для него среду жизнедеятельности, изменение образа жизни, смена характера деятельности и пр.) или под воздействием неблагоприятных для его жизнедеятельности факторов (длительные болезнь, отпуск, изоляция от естественной для него среды жизнедеятельности, сильная травма головы, дискомфортные для этого человека условия самопроявления и пр.), отражающихся на его самореа-

лизации в среде жизнедеятельности. Учитывая тот факт, что десоциализация является следствием воздействия на конкретного человека новых для него факторов, ведущих к изменению его взглядов, поведения, образа жизни или действий в познании и деятельности, существенно влияющих на его социализацию, то следует подчеркнуть, что она (социализация) не прекращается, а только приобретает новую для него направленность и динамику. Десоциализация может вести к снижению интересов, сказываться на отношении к чему-либо, типичных для этого человека, его активности в деятельности, что сказывается на образе жизни и пр. Утрата в чем-то компенсируется соответствующим приобретением, которые могут носить как позитивный (конструктивный), так и негативный (деструктивный) характер. Не случайно человек в процессе своей жизнедеятельности, меняется как в позитивном, так и негативном плане. При этом человек, утрачивая в социальности что-либо, обязательно приобретает в той или иной степени для себя что-то новое. Данное явление получило название – ресоциализация.

Ресоциализация (лат. *re* приставка, обозначающая повторное, возобновляемое действие; противоположное, обратное действие или противодействие + социализация) – восстановление у человека утраченных социальных ценностей, статуса, установок, референтных ориентаций, навыков, опыта общения, поведения и жизнедеятельности, обусловленные новой средой жизнедеятельности, изменением направленности и интенсивности самоактивности. Характерно, что речь идет о человеке, существе саморазвивающемся, у которого всякое восстановление осуществляется в изменяемой личности, поэтому оно всегда приобретает определенное качественное своеобразие, отличное от прежнего, обусловленное новым опытом, статусом, осознанностью в отношении к себе и окружающей среде.

Ресоциализированность человека – результат социализации, личностного становления и самоизменения человека в новой для него среде жизнедеятельности, изменением статуса в типичной для него среде, направленности и интенсивности самоактивности и других факторов, ведущих к нетипичному для него личностному проявлению, ведущему к самоизменению. Она определяет специфику приобретенного личностного своеобразия этим субъектом.

Изложенное позволяет выделить разницу между социализированностью и ресоциализированностью человека, которая выражена в их определениях. Эта разница обусловлена привычной для человека социокультурной средой жизнедеятельности и самопроявления в одном случае (социализация) и новой для человека средой жизнедеятельности, изменением

его статуса, направленности и интенсивности самоактивности, а также других факторов.

В литературе, в нормативных документах, на практике встречаются факты некорректного использования терминов «социализация» и «ресоциализация», что свидетельствует о том, что не сложилось единого подхода к пониманию их существа. Можно услышать, в частности, «необходимо социализировать ребенка», либо «особое внимание следует обратить на социализацию ребенка» и пр.

Социализация представляет собой закономерный процесс, становления и развития социальности человека, его личности. Закономерность свидетельствует о том, что при определенных условиях будет иметь место и соответствующее им развитие (изменение), обусловленное сформировавшимся потенциалом. В данном случае речь идет о закономерной реализации социальности человека в процессе его социального развития, социализации, способствующих становлению и дальнейшему развитию личности этого человека, ее самоизменению под воздействием различных факторов.

Характерно, что еще в начале прошлого века известный российский педагог П.А. Соколов¹ писал: «Мы не должны забывать старинного латинского правила: *natura parendo vincitur*, т. е. – природу побеждает тот, кто ей повинуется, кто знает ее законы и правила и действует на нее подобно с ними» [10, с. 3]. Другими словами, если процесс носит закономерный характер, то необходимо строить свою деятельность сообразно природе его протекания.

По отношению к социализации человека важно знать закономерности ее развития, источники (что питает развитие), механизмы (двигатели – что движет развитие), условия, в которых оно происходит, и способствовать реализации этого знания в интересах стимулирования, придания определенной направленности и интенсивности. Такое стимулирование можно осуществлять, влияя на условия, а также на механизмы, определяющие направленность и динамику (интенсивность) развития социализации. В этом заключается социально-педагогический смысл стимулирования социализации конкретного человека, группы.

Педагогика среды. Под ней понимается теория и практика изучения факторов социальной среды (выявление их воспитательного потенциала), окружающей воспитанника (воспитанников), существенно влияющих

¹ Соколов Петр Андреевич (1876–...) – русский педагог, автор ряда педагогических произведений, в том числе: «История педагогических систем»; «Педагогическая психология»; «Чтения по педагогической психологии» и др.

на его (их) воспитание, учета этих возможностей и влияния на них в целях создания наиболее благоприятной среды воспитания. Такой средой выступают общество, государство, их институты и органы.

Это направление в социальной педагогике получило развитие еще в начале прошлого века. Истоки его в глубокой древности, и оно нашло отражение в народной мудрости: «подобное притягивает подобное», «с кем поведешься, от того и наберешься», «яблоко от яблони недалеко падает» и пр.

О важности педагогики среды в процессе воспитания ребенка писал великий швейцарский педагог Иоган Генрих Песталоцци (1746–1827). В работе «Лебединая песня» он обращал внимание на необходимость развития природных сил ребенка в связи с социальной средой, под которой понимал прежде всего семью и установленные в обществе социальные отношения. Его последователь Фридрих-Адольф Вильгельм Дистерверг (1790–1866) – немецкий педагог-демократ. Именно Ф.-А. В. Дистерверг обратил внимание учителей на то, что в воспитании необходимо учитывать не только влияние на учеников в классе, но и то, какое они получают вне его: дома, на улице и других местах. Во второй части «Руководства к образованию немецких учителей» (1850) педагог приводит обширный список литературы по социальной педагогике. Практически это была первая попытка показать учителям важность социально-педагогического знания в воспитательной деятельности.

В России особая роль в раскрытии существа педагогики среды принадлежит известному педагогу Станиславу Теофиловичу Шацкому (1878–1934). По его мнению, педагогика среды имеет два значения:

– педагогическая организация социальной среды, окружающей ребенка, когда она выступает *объектом* целенаправленного влияния общества, государства, их институтов и органов. Это направление получило название – педагогизация среды;

– проявление среды как *субъекта воспитания*, располагающего существенными воспитательными потенциалами и каналами, способами, методами их практической реализации. В данном случае речь идет об изучении факторов среды и их влиянии на личность, что диктует необходимость их учета в процессе воспитания, исправления и перевоспитания.

Вопросы педагогики среды получили активное развитие в первой половине прошлого века. Характерно, что А.С. Макаренко не писал о педагогике среды, но он увидел в ней один из важнейших факторов успешности воспитания несовершеннолетних. Такой средой он считал детский воспитательный коллектив и в своем педагогическом наследии уделил

много внимания практике по его созданию и раскрытию его сущности и содержания.

В XX – начале XXI вв. определенный вклад в раскрытие сущности педагогики среды и ее развитие внесли Л.И. Новикова, А.В. Мудрик, Ю.С. Мануйлов, А.В. Иванов и др.

Одна из первых книг по «педагогике среды» вышла в 2009 г. [11]. При разработке основ социальной педагогики в ее структуре выделен раздел «педагогика среды», в котором два подраздела: «социопедагогика» и «непосредственная средовая педагогика» [12].

Социальная педагогика с позиции педагогики среды – это научная и практическая деятельность государства, государственных и общественных институтов по формированию идеологии и обеспечению воспитания. Она направлена:

- на социально-педагогическую оценку законодательного творчества государства, деятельности государственных институтов, общественных организаций, движений и партий, средств массовой информации по воздействию на массы, воспитанию подрастающего поколения,

- на исследование социально-педагогических возможностей и проблем целесообразного использования различных институтов (семьи; образовательных, специальных образовательных, исправительных, коррекционных, реабилитационных, социальных, досуговых учреждений; общественных объединений, движений и организаций; средств массовой информации) в воспитании и другие факторы, непосредственно влияющие на социальное становление растущего человека, групп;

- на диагностику факторов непосредственной среды жизнедеятельности, существенно влияющих на всех, кто в нее входит. Это влияние может носить позитивный и негативный, в том числе деструктивный характер, что требует их учета в процессе воспитания;

- возможности и способы педагогизации среды воспитания (жизнедеятельности) несовершеннолетних. Именно об этом направлении писал С.Т. Шацкий как одном из важных направлений в воспитательной деятельности. На это в свое время обратил внимание Виталий Еремин и на практике смог педагогизировать среду жизнедеятельности несовершеннолетних в Павлодаре (ныне Республика Казахстан). Свой опыт педагогизации среды он описал в книгах «Отчаянная педагогика» и «Воспитание в испытаниях» [13–14].

Социальное воспитание и коррекция его последствий. Ведущая роль в определении сущности социального воспитания внес известный ученый А.В. Мудрик.

Известно, что воспитание представляет собой целенаправленную деятельность, способствующую формированию личности человека, подготовке его к наиболее полной самореализации в общественной и культурной жизни в соответствии со сложившимися в ней социокультурными нормативными моделями поведения. Термин социальный (лат. *socialis* общественный) – общественный, связанный с жизнью и отношениями людей в социуме (обществе) – по отношению к воспитанию представляет собой его общественную обусловленность, в частности: по отношению к чему (к какой социальной среде, для какой социальной среды) оно осуществляется и с позиции кого (какой социальной среды, личности) планируется (осуществляется).

По отношению к чему (к какой социальной среде, для какой социальной среды) оно осуществляется. По своей сути социальное воспитание означает целенаправленную деятельность (целенаправленное воспитание), связанную (связанное) со стимулированием формирования разносторонне развитой, нравственно активной личности растущего человека в обществе. Социальный смысл воспитания заключается в том, что дитя готовится для жизни в конкретной социокультурной среде, а не для какой-то искусственной обстановки. Данный факт диктует необходимость в передаче человеку определенной культуры и нравственно активной позиции, развития у него социальных сил и потенциалов души, необходимых для самореализации в конкретном обществе, социокультурной среде (социуме). Степень усвоения человеком культуры среды и способность проявить себя в ней определяет возможность быть принятым в ней или отвергнутым.

С позиции кого (какой социальной среды, личности) планируется (осуществляется) воспитание. Каждая среда (государство, общество, а также социальный институт, образовательная организация, семья, отдельные личности) представляет собой определенную субкультуру, социокультурную среду. Она носит устойчивый характер, несет в себе сложившиеся в ней способы ее сохранения, приумножения и передачи подрастающему поколению. Субкультура среды выступает субъектом воспитательного влияния на подрастающее поколение. Ведущим субъектом социального воспитания выступает государство (общество). Оно определяет, кто (социальные институты и личности) и как, требования к воспитательной деятельности, пути и способы ее реализации.

Субъект воспитания – это конкретный человек, в зависимости от того, какие он ставит цели воспитания (что воспитать и для чего), как усвоил сущность воспитательной деятельности (субъектность социального вос-

питания) и способы ее осуществления по отношению к воспитанникам – объекту воспитания (школьнику, воспитаннику интернатного учреждения, ребенку в семье и пр.). Он осуществляет воспитание определенной категории людей (группы), отдельных личностей в зависимости от целей и того, как он понимает существо и владеет искусством воспитания.

При рассмотрении, с позиции кого может осуществляться социальное воспитание, следует выделять самого человека как субъекта самосовершенствования. Чем старше становится человек и чем ответственнее он относится к себе и своей жизненной перспективе, тем в большей степени он «берет свою судьбу в свои руки», становясь субъектом самосовершенствования по определенному идеалу, социально выраженной цели.

По существу социальное воспитание представляет целенаправленную воспитательную деятельность (целенаправленное воспитание) конкретного человека (определенной категории людей) в определенных социокультурных условиях, ориентированную на усвоение им (ею) соответствующей культуры самопроявления и самореализации, необходимой ему в жизнедеятельности. Однако встречаются факты, когда целенаправленно воспитывается деструктивность. Например, в настоящее время весьма эффективно воспитывается у населения Украины чувство ненависти и вражды по отношению ко всему российскому. Подобное воспитание А.В. Мудрик назвал «диссоциальное (лат. *dis* приставка, сообщающая понятию противоположный смысл) – целенаправленное формирование антисоциального сознания и поведения. Как подчеркивает А.В. Мудрик, диссоциальное «есть воспитание, которое тоже социальное, но со знаком минус или, если угодно, с приставкой контр-» [15, с. 7]. Это воспитание он назвал «воспитание, отягощенное злом» [там же, с. 99]. Оно нередко имеет место в контркультурных (криминальных и тоталитарных – политических и квазикультурных) государствах, организациях (сообществах). Контркультура (фр. *contre* против + лат. *cultura* возделывание, развитие, образование, почитание) – вид субкультуры, ценности которой не совпадают, а иногда и прямо противоположны ценностям культуры, господствующей в конкретном обществе. Контркультурные организации – объединения людей, реализующих интересы, программы, культурные установки, противостоящие фундаментальным принципам, ценностям и правилам общества.

В социальном воспитании следует выделять также навязывание, пропаганду и внедрение определенных нравственных ценностей, идеалов, образа жизни народам других стран, имеющие место в деятельности стран, считающих, что их ценности, идеалы, образ жизни приоритетны, и стре-

мящихся экспортировать их на соседние, создавая наиболее благоприятную среду для своей культурной и экономической экспансии. Оно оказывает существенное влияние на мировоззрение молодежи, превращая их в апологетов иной культуры в отечественной среде.

Наконец, если имеет место асоциальное, антисоциальное, дисоциальное воспитание, то должно иметь место и исправление их последствий в отношении конкретных людей. Такое исправление предусматривает специально созданную воспитательную систему и таким образом обеспечивает наиболее целесообразное формирование личности гражданина. Таким исправлением занимались А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, С.А. Калабалин, его жена Галина Константиновна и сын Антон Семенович.

Основы социально-педагогической деятельности. Важнейшим понятием этого раздела выступает «технология социально-педагогической деятельности». О технологии речь уже шла выше, и нет необходимости останавливаться на этой категории. Существо ее, структура и особенности реализации нашли отражение в учебных пособиях [16, разд. IV].

Таким образом, представлены только некоторые базовые понятия социальной педагогики, создающие предпосылки для ее дальнейшего развития.

Литература

1. Василькова, Ю.В. Лекции по социальной педагогике: теория и история [Текст]. – М. : Перспектива, 2006.
2. Социальная педагогика [Текст] : курс лекций / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2000.
3. Мардахаяев, Л.В. Социальная педагогика [Текст] : сл. / в 2-х ч. : А–О и П–Я. – М. : Перспектива, 2011.
4. Липский, И.А. Социальная педагогика [Текст] : учеб. пособие. – М. : Сфера, 2004.
5. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования [Текст] : сб. науч. тр. – Вып. 1–8 / отв. ред. М.А. Галагузова. – Екатеринбург, 1995–2015.
6. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст] : учеб. – 7-е изд., испр. и доп. – М. : Академия2009.
7. Мустаева, Ф.А. Социальная педагогика [Текст] : учеб. – 2-е изд., испр. и перераб. – Магнитогорск : МаГУ, 2011.
8. Социальная педагогика [Текст] : учеб. пособие / под общ. ред. А.В. Иванова. – М. : Дашкова и К°, [б. г.].

9. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика: углубленный курс [Текст]. – М. : Юрайт, 2011.
10. Соколов, П.А. Чтения по педагогической психологии [Текст]. – Екатеринбург : Тип. Губернского земства, 1904.
11. Мардахаев, Л.В. Педагогика среды [Текст] : учеб. пособие. – Новосибирск, 2009.
12. Лихачев, Б.Т. Социология воспитания и образования [Текст] : курс лекций по социальной педагогике. – М. : ВЛАДОС, 2010.
13. Еремин, В. Отчаянная педагогика [Текст]. – М. : ВЛАДОС, 2008.
14. Еремин, В. Воспитание в испытаниях [Текст]. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2011.
15. Вопросы воспитания [Текст]. – 2010. – № 4(5).
16. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика [Текст] : учеб. – М. : РГСУ, 2013.

Т.С. ДОРОХОВА
Ментальный подход как инновационная категория
методологии социальной педагогики

Современный этап развития отечественной педагогической науки характеризуется появлением в ее методологическом поле новых подходов. Одним из таких подходов является ментальный. Актуальность его использования в социально-педагогических исследованиях обусловлена такими факторами, как противоречивость развития отечественного образования в контексте глобализационных и модернизационных процессов; недостаточная исследованность проблем ментальных предпосылок социализации личности в отечественном социокультурном пространстве; необходимость учета ментальных оснований социализации при реформировании отечественного образования, а также в процессе профессиональной подготовки педагогов.

Следует отметить, что в социогуманитарном знании ментальный подход используется довольно давно. Его основоположниками обычно называют представителей исторической научной школы «Анналов». Так, в сочинениях Л. Февра, М. Блока, Ф. Броделя, синтезировавших идеи не только французской, но и мировой исторической и философской мысли, был обоснован междисциплинарный характер феномена менталитета; обозначены основополагающие содержательные аспекты понятия «менталитет», такие как врожденность, историко-географический детерминизм, психологический механизм, социальная предопределенность и др. Сочинения «Анналов» оказали существенное влияние на развитие исследований в области менталитета в зарубежной и отечественной науке [1, с. 10].

На сегодняшний день в отечественном социогуманитарном знании накоплен огромный опыт использования ментального подхода в различных научных направлениях (философское, историческое, культурологическое, социологическое, политологическое, психологическое).

Так, в трудах отечественных философов XIX–XX вв. (Н.А. Бердяев, Л.Н. Гумилев, И.А. Ильин, Л.П. Карсавин, А.Ф. Лосев, Г.Г. Шпет) исследуются особенности русского национального характера, а также факторы его формирования. Вслед за ними современные авторы (А.С. Ахизер, Г.Д. Гачев, В.В. Ильин, Е.В. Мочалов, Д.В. Полежаев, В.К. Трофимов и др.) исследуют философские основания русского национального менталитета.

В рамках исторического направления уже в XIX в. Н.М. Карамзин, В.О. Ключевский, С.М. Соловьев занимались изучением русского менталитета конкретной эпохи. Подобные исследования проводятся и современными историками (А.А. Горский, Л.В. Данилова, Т.А. Ершова, К.Б. Соколов, В.В. Филиппов и др.), рассматривающими менталитет в контексте мировоззрения народа как его составной части.

Культурологическое направление, представленное М.А. Арефьевым, А.Я. Гуревичем, Д.С. Лихачевым, А.А. Пилипенко, Ю.С. Степановым, Н.И. Толстым, В.П. Фурмановой, Л.А. Шумихиной, И.Г. Яковенко и др., акцентирует внимание на особенностях менталитета как элемента культуры, исследует его в контексте структурно-функциональных, содержательных и других характеристик культуры.

Не менее богатый опыт накоплен отечественными психологами, как первой половины XX века (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн), так и современными (К.А. Абульханова-Славская, Г.В. Акопов, И.Г. Дубов, И.С. Кон, Т.Д. Марцинковская и др.), изучавшими духовные аспекты феномена менталитета, его влияние на поведение личности.

В области социологии исследуются проявления ментальных особенностей на различных уровнях: народа, социальной группы, личности (Е.А. Ануфриев, А.П. Бутенко, А.А. Зиновьев, С.Г. Кара-Мурза, Ю.В. Колесниченко, З.В. Сикевич и др.).

В рамках политологического направления анализируется влияние менталитета на политическое поведение лидеров, социальных групп, а также на специфику управленческих систем различных государств (А.А. Кокошин, С.В. Коновченко, Г.В. Осипов, А.С. Панарин, М.Ю. Прохоров, М.А. Шими́на и др.).

С 90-х гг. XX в. в рамках отечественного социогуманитарного знания развивается и педагогическое направление исследования менталитета и ментальности. В частности, в последние два десятилетия были защищены диссертации по проблемам учета влияния ментальных особенностей народа на процесс обучения и воспитания (М.А. Давыдкина, Л.М. Иванова, О.И. Ковалева, О.В. Правдина, Е.А. Тимофеева и др.), влияния менталитета на развитие современного российского образования (А.М. Кучеренко, И.В. Наумов, С.А. Шаронова); формирование профессиональной ментальности специалистов (Е.А. Бодякшина, С.А. Дербко, И.Г. Картушина, Р.М. Феденева и др.), в том числе педагога (О.И. Гусаченко, Е.В. Демкина, Е.В. Зелинская, О.Л. Медведкова, З.С. Ружанская). При этом исследования, посвященные выявлению ментальных характеристик

социализации личности в определенной социокультурной среде, в различные исторические периоды фактически отсутствуют [2, с. 127].

Анализ исследований, посвященных проблемам менталитета, позволяет сделать вывод о неравномерности полученных знаний в рамках различных направлений социогуманитарного знания. В частности, если в области философии, истории, культурологии, психологии ментальный подход используется с разной степенью интенсивности около ста лет, то для педагогики и, в частности, социальной педагогики, его можно считать инновационным.

Следует отметить, что понятие «инновация» в современной науке не имеет однозначного толкования. Так, исследователи отмечают, что существенно данное понятие может употребляться в трех основных значениях: «процесс», «результат» и «процесс и результат» одновременно [3].

Семантически его можно трактовать, исходя из латинского корня «novatio – обновление, изменение; то есть нововведение, что-то новое, только что вошедшее в обиход». При этом если обращаться к английскому эквиваленту рассматриваемого понятия, а также латинскому «novator – обновитель, т. е. человек, вносящий и осуществляющий новые, прогрессивные принципы, идеи, приемы в какой-либо области деятельности» [цит. по: 3], то становится понятным, что не каждое обновление можно считать инновационным. По сути, к инновациям можно относить лишь такое нововведение, которое вносит в процесс деятельности или в получаемый результат нечто принципиально новое, значительное, обладающее значимым для социума эффектом.

Не менее спорным является вопрос об области применения данного понятия. Изначально данное понятие употреблялось только по отношению к нововведениям в области техники. Сегодня данное понятие стало одним из наиболее частотных для экономики и сферы управления. При этом все чаще оно используется в самом широком смысле применительно к любому виду деятельности.

В контексте данной статьи понятие инновация будет рассматриваться в широком смысле – как использование результатов научных исследований и разработок, направленных на совершенствование процесса деятельности производства, экономических, правовых и социальных отношений в области науки, культуры, образования и других сферах деятельности [4, с. 15].

Представленная позиция объясняет возможность появления инновационных методологических подходов, нацеленных на изучение либо нового явления, либо ранее известного феномена, но в силу определенных обсто-

ятельств, не попавшего в поле педагогических, в том числе социально-педагогических исследований, либо исследованного с позиций устаревшего социокультурного опыта и т. п. Таковым, на наш взгляд, является ментальный подход.

Для обоснования данной позиции обратимся вначале к понятиям «методология педагогики» и «методологический подход». По мнению исследователей, методология педагогики может рассматриваться как система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую действительность, ...а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [5, с. 169].

Данная позиция, на наш взгляд, позволяет понимать методологию педагогики в теоретическом и практическом аспектах, т. е. как на исследовательском уровне, так и в практике образования. Вообще спецификой педагогического исследования, а, следовательно, и методологических подходов в области педагогики, является особенно тесная связь с практикой образования. Более того, как считают многие исследователи (М.А. Данилов, Н.Л. Коршунова, В.В. Краевский и др.), педагогическое знание, не внося ничего нового в образовательную практику, становится бессмысленным.

Исходя из этого, методологический подход как общенаучную категорию также можно рассматривать на двух уровнях: как некоторый исходный принцип, исходную позицию, основное положение или убеждение, положенные в основу исследовательской деятельности, а также направление, совокупность методов, нацеленных на изучение объекта (предмета) исследования – на теоретическом уровне и на изменение педагогической реальности – на практическом уровне.

Таким образом, методологический подход в педагогике представляет собой совокупность взаимосвязанных элементов педагогической концепции: принципов, ценностей, целей, методов и приемов исследования, позволяющих объективно и полно изучить педагогический феномен с последующим применением результатов исследования в педагогической практике.

Как системное образование методологический подход обладает собственной структурой. По аналогии с исследованием М.А. и Ю.Н. Галагузовых, представивших в структуре интегративно-дифференцированного подхода в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы понятийный, содержательный и технологический компоненты [6], указан-

ные структурные компоненты можно выделить в любом методологическом подходе в области педагогики, в том числе ментальном.

В этом случае понятийный компонент ментального подхода представляет собой его понятийное поле, т. е. включает в себя категории, термины, понятия, определяющие специфику данного подхода применительно к исследованиям (в нашем случае в области истории педагогики), и предполагает обоснование ментального подхода как ключевой категории, а понятий «ментальность» и «менталитет» – как лежащих в его основании. Исходя из этого, для характеристики содержательного компонента ментального подхода необходимо в первую очередь определить понятия «ментальность» и «менталитет».

Понятия «менталитет» и «ментальность», будучи междисциплинарными, относятся к числу наиболее частотных в социогуманитарном знании (история, философия, культурология, психология, социология, политология, лингвистика, педагогика), но при этом являются полисемичными, т. е. не имеют однозначной дефиниции. Более того, фактически в каждой защищенной диссертации, прямо или косвенно решающей проблемы ментальности или менталитета, дается авторское определение указанных понятий. Многообразие существующих определений осложняет процесс использования ментального подхода в различных областях социогуманитарного знания, в том числе в педагогике. Поэтому чрезвычайно значимыми являются исследования, посвященные упорядочению существующих в науке взглядов на сущность рассматриваемых понятий. Такая попытка была предпринята Е.В. Демкиной [7], выделившей четыре подхода, согласно которым «ментальность» и «менталитет» можно рассматривать как:

- социальное мышление. Рассматриваемые понятия сопоставляются с интеллектом, т. е. они употребляются для обозначения особенностей мышления, направления мысли людей, их умонастроения [8, с. 100];

- основание мировосприятия, мировоззрения и поведения человека. При этом ментальные качества личности понимаются как «глубинные», «корневые» основания мировосприятия, мировоззрения и поведения человека, предопределяющие ее жизненные ценности и приоритеты, определяющие характер ее жизнедеятельности в соответствующей социальной среде [7, с. 18];

- социально-духовный склад личности, способ ориентации личности в социальном пространстве [8].

- основа своеобразия внутреннего мира и поведения субъекта как «система устойчивых психологических стереотипов и установок (интел-

лектуально-когнитивных, эмоциональных, ценностных, мотивационных, волевых и др.), придающих своеобразие внутреннему миру и поведению субъекта» [9, с. 23].

На основе контент-анализа работ по проблемам определения рассматриваемых понятий можно выделить наиболее часто встречающиеся признаки феноменов «ментальность» и «менталитет», позволяющие уточнить содержание исследуемых понятий:

- существование ментальности и менталитета на стыке сознательного и бессознательного;
- детерминированность менталитета и ментальности естественно-географическими (географическое положение, природные условия) и социально-культурными (язык, религия, традиции и т. п.) факторами;
- аксиологическая природа менталитета и ментальности;
- устойчивость менталитета во времени большой длительности, его консервативность, малоподвижность и наследуемость (не формируемость);
- неясность механизмов трансляции менталитета, его передачи от поколения к поколению;
- относительная динамичность ментальности, ее формируемость;
- влияние менталитета и ментальности на общественное, коллективное и индивидуальное сознание и поведение.

Исходя из этого, в данном исследовании под менталитетом мы будем понимать наследуемый, устойчивый во «времени большой длительности», существующий на стыке сознания и бессознательного комплекс основополагающих представлений и проявлений субъектов социума, ориентирующий и во многом детерминирующий общественное и индивидуальное сознание и поведение.

Ментальность так же представляет собой комплекс основополагающих представлений о мире, но на уровне личности, а не социума. Исследователи, рассматривающие ее как отличное от менталитета понятие, в большинстве своем вписывают ее в структуру менталитета и понимают как некий подвижный элемент, не только порождаемый, но и воспроизводимый под влиянием внешних обстоятельств, представленный национальной, социально-общественной, групповой и индивидуальной составляющими. То есть «менталитет» и «ментальность» соотносятся между собой как «целое» и «часть», что позволяет говорить о менталитете общества (или национальном менталитете) и ментальности личности и социальной (например, профессиональной) группы. Для нас важно, что данное понятие может использоваться применительно к различным историческим эпохам (обществам) для характеристики различных страт.

Понятия «ментальность» и «менталитет», являясь основополагающими в понятийно-категориальном поле ментального подхода, позволяют определить его как методологическую категорию. Под ментальным подходом можно понимать совокупность теоретических оснований (целей, методологических принципов) и соответствующих им методов, позволяющих исследовать и изменять объект (общество, социальные группы и личность) через призму устойчивого, наследуемого комплекса представлений о мире, функционирующего на стыке сознательного и бессознательного и во многом детерминирующего общественное и индивидуальное сознание и поведение.

Рассмотрим содержательный компонент ментального подхода. Он характеризуется идеями, определяющими исходные положения и принципиально значимые основания изучения и преобразования социально-педагогических явлений и объектов образования; позволяет определить теоретико-методологические основы системы социально-педагогической теории и практики [6].

Анализ исследований в области социальной педагогики, ее сущности, объекта и предмета (В.Г. Бочарова, Б.З. Вульфова, М.А. Галагузова, В.И. Загвязинский, И.А. Липский, Л.В. Мардахаяев, А.В. Мудрик, Н.М. Платонова, В.Д. Семенов и др.) свидетельствует об отсутствии единства среди ученых по данным вопросам. При этом большинство авторов склоняются к тому, что основными категориями социальной педагогики можно считать «социальное воспитание», «социальное обучение», «социально-педагогическую деятельность».

Мы придерживаемся позиции, согласно которой социальная педагогика представляет собой раздел общей педагогики, изучающий:

- социальное воспитание как целенаправленный процесс формирования и развития социально-значимых личностных качеств, необходимых для успешной позитивной социализации индивида (в первую очередь, ребенка);
- социальное обучение как целенаправленный процесс передачи социальных знаний и формирования социальных умений, способствующих успешной позитивной социализации индивида;
- социально-педагогическую деятельность как разновидность профессиональной деятельности, направленную на создание условий для успешной позитивной социализации индивида, а также помощь ему в социализации в случае отклонения от нормы.

Социализация понимается как процесс и результат усвоения индивидом социокультурных характеристик (социально-значимых знаний, цен-

ностей, норм поведения и т. п.), необходимых для успешной интеграции в той или иной социальной среде и позитивной самореализации на основе усвоенного.

Как уже упоминалось выше, ментальные феномены тесно связаны с условиями той или иной среды, фактически они детерминированы этими условиями (естественно-географическими и социокультурными). Принимая во внимание позицию основоположников ментального подхода (М. Блок, Л. Февр и др.) о том, что менталитет является ядром, вокруг которого разворачивается жизнь общества и определяется его развитие, можно утверждать, что менталитет и ментальность детерминируют процесс социализации и ее механизмы (социальное воспитание, социальное обучение, социально-педагогическую деятельность).

Понимание менталитета как комплекса представлений позволяет рассматривать ментальный подход как инструмент выявления ценностей, социально принятых образцов поведения, социально-значимых знаний и умений, имманентно представленных в национальном характере, а, следовательно, транслируемых индивиду в процессе социализации.

Содержание ментального подхода в социальной педагогике определяется спецификой социализации индивида в различных социокультурных условиях, с одной стороны, и признаками ментального подхода – с другой. Выделим данные признаки.

Целевой признак предполагает направленность на выявление влияния ментальных характеристик на социализацию индивида в различных социокультурных условиях с последующим использованием полученных знаний в процессе реализации социального воспитания, социального обучения и социально-педагогической деятельности.

Б.С. Гершунский, характеризуя цели воспитания, обучения и развития личности, возводил их к гуманистическим ценностям и полагал, что они направлены на формирование «социально и индивидуально необходимых человеческих качеств, предопределяющих, в конечном счете, и формирование устойчивых качеств ментальности» [9, с. 45], т. е. в процессе социализации личность приобретает ментальные качества. Причем ментальные качества являются одновременно целью и средством социализации.

Аксиологический признак представлен рядом принципов, которые можно дифференцировать в соответствии с уровнем применения (теоретическим и практическим). На теоретическом уровне, на наш взгляд, основополагающими принципами ментального подхода являются:

– принцип гуманизма, который отражает реализацию социального воспитания, социального обучения и социально-педагогической деятель-

ности на основе ценностей общечеловеческой и национальной культуры, с учетом ментальных характеристик;

– принцип культуросообразности, который основан на понимании культуры и ее отдельных компонентов, в частности менталитета, как одного из важнейших механизмов развития человеческого общества в целом и жизнедеятельности каждого отдельного человека, в частности; который рассматривает культуру в качестве средства сохранения преемственности в развитии общества и инструмента, обеспечивающего гармоничное взаимодействие человека с социумом в процессе социализации;

– принцип целостности, который отражает связь социального воспитания, социального обучения, социально-педагогической деятельности с различными, в том числе ментальными, факторами социализации личности;

– принцип детерминизма, который проявляется в форме причинности как совокупности обстоятельств, предшествующих во времени какому-либо событию и вызывают его.

В основу собственно исследовательской деятельности в рамках ментального подхода должны быть положены универсальные принципы целенаправленности, системности, комплексности, объективности.

На практическом уровне выделяются принципы, положенные в основу социально-педагогической практики в контексте ментального подхода. Среди них:

– принцип социальной обусловленности, который обосновывает детерминированность социализации условиями социума (государственного устройства, идеологии, деятельности социальных институтов и т. п.). Эти условия и являются по сути социализирующими;

– принцип средовой обусловленности, который от предыдущего (принципа социальной обусловленности) отличается спецификой среды, как детерминирующего фактора социализации. В данном случае среда представляет собой условия жизни человека, конкретное проявление своеобразия общественных отношений (социальных, экономических, этнических, демографических и т. д.) на определенном этапе их развития;

– принцип педагогизации среды, обосновывающий необходимость целенаправленного создания условий для успешного усвоения индивидом социально значимого опыта и успешной самореализации на основе усвоенного.

Перечисленные принципы позволяют учитывать ментальные особенности народа и социальной группы для успешной реализации социального воспитания, социального обучения и социально-педагогической деятельности.

Последний из ранее указанных компонентов ментального подхода – технологический – складывается из используемых средств, методов, от выбора которых во многом зависит успешность как собственно исследовательской деятельности, так и социально-педагогической практики.

Так среди исследовательских методов (теоретический уровень) можно выделить:

- биографический (состоит в выявлении ключевых факторов формирования личности, в том числе ментальных, его жизненного пути, кризисных периодов развития, особенностей социализации);
- культурно-типологический (позволяет исследовать культуру с позиции выделения различных типов, видов, классов и т. п.);
- парадигмальный (предполагает рассмотрение внутренней логики развития педагогической теории с точки зрения возникновения, трансформации, взаимодействия различных парадигм, т. е. теоретических положений, позволяющих сформировать и внедрить в практику целостные модели социализации, принципиальные для научно-педагогического сообщества ученых теоретиков и педагогов-практиков, их создающих, развивающих и воплощающих в жизнь).

На практическом уровне должны использоваться методы, позволяющие наиболее результативно реализовывать социальное воспитание, социальное обучение и социально-педагогическую деятельность по отношению к различным категориям детей и взрослых с учетом ментальных факторов социализации.

Что касается средств, то в рамках ментального подхода логично использовать элементы духовной и материальной культуры, которые являются носителями ментальных особенностей (язык, фольклор, игры, игрушки, педагогические сочинения и т. п.).

Подводя итог вышесказанному, следует еще раз отметить, что ментальный подход является инновационным в методологии социальной педагогики по ряду причин. Во-первых, данный подход, будучи давно известным и широко используемым в социогуманитарном знании, является новым собственно для педагогики. Во-вторых, ментальный подход, является чрезвычайно актуальным для развития современной педагогической и социально-педагогической теории и практики, так как позволяет объединить усилия гуманитарных наук в изучении человека, его социализации; учитывать особенности социокультурной среды, ментальные характеристики народа и социальной группы в процессе реализации социального воспитания, социального обучения, социально-педагогической деятельности. В-третьих, несмотря на значимость для педагогической

теории и практики, до сих пор остается слабо разработанным (как понятийный, так и содержательный, и технологический компоненты), а поэтому нуждается в дополнительном исследовании и транслировании.

Литература

1. Хромова, Е.Б. Концепция менталитета французской школы «Анналов»: Философско-антропологический аспект [Текст] : автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Чита, 2006. – 24 с.
2. Дорохова, Т.С. Профессиональная ментальность российского педагога [Текст] // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 126–131.
3. Азгальдов, Г.Г. К вопросу о термине «инновация» [Электронный ресурс] / Г.Г. Азгальдов, А.В. Костин. – Режим доступа: http://www.labrate.ru/articles/azgaldov-kostin_doklad_2009-2_about-innovation.htm.
4. Суворова, А.Л. Инновационный менеджмент [Текст] : учеб. пособие. – Йошкар-Ола : Мар. ГТУ, 1999. – 144 с.
5. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2005. – 255 с.
6. Галагузова, М.А. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект [Текст] : моногр. / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова. – М., 2010. – 254 с.
7. Демкина, Е.В. Предпосылки исследования проблемы «ментальности» и «менталитета» в трудах зарубежных и отечественных мыслителей [Текст] // Социосфера. – 2011. – № 4. – С. 18–23.
8. Махмутов, М.И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления [Текст] // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 91–100.
9. Гершунский, Б.С. Менталитет и образование [Текст] : учеб. пособие для студентов. – М. : Ин-т практ. психологии, 1996. – 144 с.

Ю.Н. ГАЛАГУЗОВА, Ю.В. ЛУЖКОВ
Добровольческая деятельность
как инновационная технология реабилитации
подростков девиантного поведения

С начала 90-х гг. XX в. в обществе возрождаются традиции милосердия и благотворительности, о чем можно судить по нескольким фактам:

– широте представленности феномена безвозмездной помощи в обществе. Сегодня субъектами помощи могут выступать коммерческие организации и государственные учреждения, общественные объединения и неформальные ассоциации людей, а также конкретные люди – бизнесмены, служащие, студенты, школьники. По последним данным международной благотворительной организации «Charites Aid Foundation», в 2015 г. 23 млн жителей нашей страны старше 18 лет (19 %) хотя бы один раз за прошедший год работали добровольцами в некоммерческих организациях, а каждый третий россиянин (32 %) оказывал безвозмездную помощь нуждающимся незнакомым людям [1];

– переходу от единичных, нерегулярных добровольческих акций к организованной, регулируемой, целенаправленной добровольческой деятельности через работу добровольческих организаций, отрядов, центров;

– разработке нормативно-правовой базы, необходимой для организации и реализации добровольческой деятельности (Всеобщая Декларация добровольчества, Кодекс добровольца России, ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» и др.);

– формированию государственного социального заказа в развитии феномена добровольчества. Поскольку «Стратегия развития добровольчества» включена в государственную программу патриотического воспитания граждан России [2-3], это обуславливает развитие данного феномена в направлении гражданско-патриотического воспитания молодежи. Кроме этого, государство поощряет участие молодежи в добровольческой деятельности. В 2015 г. при приеме абитуриентов многие российские вузы начали учитывать индивидуальные достижения выпускников, в том числе в сфере добровольческой деятельности, начисляя за участие в добровольческих акциях дополнительные баллы [4];

– организации обучения добровольцев как в некоммерческих общественных организациях, так и в государственных учреждениях: сферы образования, социальной защиты, здравоохранения, культуры.

Такая широкая представленность феномена добровольчества в обществе делает знания о ней необходимыми для специалистов самого разного профиля.

На основе анализа научной литературы установлено, что термин «добровольчество» рассматривается в следующем понятийном ряду: волонтерство, меценатство, филантропия, благотворительность, милосердие. Достаточно часто (в научной, справочной, нормативно-правовой литературе) термин «добровольчество» используется как синоним понятия «волонтерство». Проиллюстрируем данное положение, опираясь на справочно-энциклопедическую литературу.

В энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона, значится: «Волонтеръ – добровольно поступающий на военную службу охотником или вольноопределяющимся» [5]. В «Большой советской энциклопедии» «добровольчество» определяется как один из способов комплектования и пополнения вооруженных сил, основанный на привлечении в войска добровольцев [6]. Таким образом, в историческом контексте «волонтерство» и «добровольчество» изначально ограничивались только одним видом деятельности – военной службой, однако в дальнейшем сферы деятельности волонтеров и добровольцев начинают расширяться.

Несмотря на то, что в содержательном толковании словарных определений данных понятий существует некое структурное единство их интерпретации (они включают в себя обозначение общности добровольцев, реализующих определенный вид деятельности, направленный на достижение конкретных целей и задач), в российской традиции более активно используется термин «добровольчество».

До середины XIX в. добровольчество было сопряжено с основами христианского вероучения, идеей «служения государству», в середине XX в. суть понятия связывается со значением «служение Родине», к концу XX в. терминологическое значение добровольчества смещается в область социальной поддержки и защиты.

Современная трактовка понятия «добровольческая деятельность» представлена рядом научных работ и нормативных документов. Так, в «Методических рекомендациях по развитию добровольческой деятельности молодежи в субъектах РФ», а также в ряде региональных правовых актов дается определение добровольческой деятельности как «формы социального служения, осуществляемой по свободному волеизъявлению граждан, направленной на бескорыстное оказание социально значимых услуг...» [7]. В данном определении акцент сделан на социальной функции добровольчества.

Раскрывая личностную функцию добровольческой деятельности, можно привести определение Е.С. Азаровой, которая утверждает, что «добровольческая деятельность – это тип социально одобряемой и социально признаваемой деятельности, как разновидность бескорыстного общественного поведения, которое характеризуется нравственным и созидующим уровнем социальной активности, выраженной в любых общественно полезных мероприятиях с целью изменения окружающего мира и является одним из условий интеллектуального, личностного и деятельного развития личности, определяя ее жизненную позицию как гуманистическую» [8, с. 8].

Кроме указанных двух функций, добровольческая деятельность обладает значительным педагогическим потенциалом. Л.Ф. Козодаева утверждает, что добровольческая деятельность «основывается на благотворительности, выполняет функцию сохранения и передачи духовных традиций, выступает механизмом компенсации дефицитов социальной справедливости, является средством утверждения в обществе идей и ценностей добра и милосердия, составляющих аксиологическую основу нравственного воспитания личности» [9, с. 121].

Ограничимся этими определениями и выделим основные характеристики «добровольческой деятельности»: 1) данным видом деятельности люди занимаются по своему желанию, по собственному выбору; 2) люди, реализующие такого рода деятельность, не ожидают какого-либо материального вознаграждения за результаты своего труда; 3) данная деятельность обнаруживает признаки институционально закрепленной деятельности; 4) данная деятельность имеет интегративный и процессуальный характер, в которой выделяется ряд функций, основными из которых являются целенаправленная социализация молодежи, сохранение и передача культурных ценностей, духовных традиций.

Таким образом, можно заключить, что добровольческая деятельность является национальной традицией, которая формируется, развивается и поддерживается в разных ее формах на каждом из этапов развития общества. Несмотря на достаточную очевидность данного тезиса, следует признать тот факт, что не все исследователи разделяют данную позицию. Так, М.В. Певная считает, что в России до сегодняшнего времени не сформирована национальная традиция добровольчества и отсутствует социальная норма добровольческой деятельности в современном обществе. В своей монографии она подчеркивает, что религиозное добровольчество, получившее широкое распространение и развитие до 1917 г., в советский период не могло развиваться по политическим причинам. Авторитет рус-

ской православной церкви в СССР был значительно подорван, так как были утрачены те нормы, стереотипы поведения, которые она формировала в обществе не одно столетие. Международная идея светского волонтерства была привнесена «извне» и не успела стать социальной нормой, так как возрождение добровольчества начинается только в конце XX в. Прообразы «квазиволонтерства» советского периода, носившие обязательно-принудительный характер, привели к формированию негативного отношения населения к стимулированию гражданских инициатив государством [10]. Таким образом, появление добровольчества в современной России, как отмечает автор, уже содержит в себе инновацию.

Принимая данную позицию, тем не менее, мы считаем, что феномен добровольчества – это традиция многих цивилизаций и народов, корни которого исходят из социальной природы людей, их естественного желания откликаться на нужды других, объединять усилия для улучшения своей и окружающей жизни. Возникает вопрос – возможно ли добровольческую деятельность считать инновацией? При каких условиях она содержит в себе черты инновационного процесса?

Для решения данных вопросов обратимся к сущности понятия «педагогическая инновация». В «Словаре-справочнике по педагогике» данное понятие раскрывается как целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом [11, с. 122]. В данном контексте к педагогическим новшествам можно отнести: новые педагогические идеи, концепции, процессы, модели, средства, методы, формы, технологии, систему управления, мониторинг, учебно-методическое обеспечение.

Исследователи проблем педагогической инноватики (В.И. Загвязинский, С.Д. Поляков, В.М. Полонский, М.М. Поташник и др.) предлагают другое понятие «новое в педагогике», которое соотносят со следующими характеристиками: полезное, прогрессивное, положительное, современное, передовое. М.В. Кларин, в понятие «инновация» вкладывает следующий смысл: «Инновация относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан» [12, с. 5].

Несмотря на различные трактовки видных исследователей в определении сущности понятия «педагогическая инновация», стоит признать, что главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии образовательного процесса по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой. Таким образом, если внести измене-

ния в образовательную среду, в частности включить новую технологию, которая приводит к качественным изменениям личности обучающегося, то возможно отнести технологию добровольчества к инновационным технологиям.

В данной статье мы рассматриваем достаточно специфическую среду – среду специального учебно-воспитательного учреждения закрытого типа, в которую помещаются подростки в возрасте от 11 до 18 лет, совершившие преступления, но не достигшие к моменту совершения преступления уголовно наказуемого возраста. В этой среде при помощи добровольческой деятельности мы собираемся качественно улучшить показатели компонентов системы, в первую очередь – изменить личностные характеристики объекта – подростка с девиантным (общественно-опасным) поведением.

Педагогический потенциал добровольческой деятельности, как было показано выше, широко представлен в научных исследованиях. Ее рассматривают «одним из ключевых элементов воспитательного процесса подрастающего поколения, направленным на формирование ценностных ориентаций, развитие социального опыта учащихся» [13, с. 219]; механизмом социализации [14, с. 12], технологией профессиональной подготовки или обучения, которая помогает успешно решать основные задачи развития ребенка на определенных возрастных этапах [15, с. 102].

Мы полагаем, что добровольческую деятельность можно рассматривать как технологию реабилитации подростка с девиантным поведением. В Федеральном законе «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации», в ст. 9 п. 9 «реабилитация» определена в перечне основных направлений деятельности субъектов системы профилактики правонарушений. Исследованием сущности педагогической реабилитации занимались Б.Н. Алмазов, С.А. Беличева, А.В. Гордеева, В.В. Морозов, Н.С. Морова, Е.Я. Тищенко и др. Обосновывая сущность понятия «социально-педагогическая реабилитация подростков с девиантным поведением», обратимся к работам Е.В. Москвиной, которая утверждает, что это относительно целенаправленный процесс восстановления социального статуса, утраченных либо несформированных социальных навыков, изменение личностных установок за счет включения подростков в новые позитивно направленные виды деятельности и отношения [16].

Одним из таких видов деятельности как раз и является добровольческая деятельность. В силу своей природы, добровольческая деятельность обладает значительным реабилитационным потенциалом в воспитатель-

ной работе с подростками, совершившими социально опасные деяния, так как она способствует интеграции молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества, обеспечивает замещение асоциального поведения социальным.

В научной литературе добровольческая деятельность рассматривается чаще всего как средство либо технология. Обосновывая добровольческую деятельность с подростками девиантного поведения как инновационную технологию реабилитации, выделим ее существенные признаки.

1. Традиционно добровольческая деятельность осуществляется в отношении людей, находящихся в трудной жизненной ситуации, к которым, в частности, относят детей с девиантным поведением, однако, внося черты инновационности, сами подростки с социально опасным поведением выступают активными участниками добровольческой деятельности.

2. Данные подростки находятся в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа, где традиционно практически исключен контакт подростков с внешним миром. Изоляция воспитанников от общества представляет собой крайнюю степень проявления недоверия общества к таким детям, которое необходимо менять.

Вовлечение таких подростков в добровольческую деятельность способствует расширению взаимодействий подростков с внешним миром, что необходимо для восстановления утраченного доверия общества к таким детям, что само по себе инновационно. Ведь, если раньше в научных исследованиях, ставилась под сомнение возможность осуществлять процесс ресоциализации подростков в данных учреждениях, именно вследствие закрытости этих организаций и отсутствия внешних контактов с обществом, то вовлечение подростков в добровольческую деятельность способствует возможности добиться этой цели, т. е. пройти не только этап реабилитации, но и ресоциализации, которая совершенно необходима для будущей интеграции данных детей в социум.

3. Традиционно методами работы с данной категорией детей являются хорошо известные педагогические методы обучения и воспитания. Однако статистические данные свидетельствуют о ежегодном увеличении количества преступлений, совершенных несовершеннолетними. Так в Российской Федерации в 2014 г. несовершеннолетними и при их участии совершено 59 549 преступлений, а в 2015 г. – 61 833, т. е. их количество увеличилось на 3,8 %. Данное обстоятельство свидетельствует как о проблемах в работе органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, органов внутренних дел, так и недостаточной эффективности применяемых профилактических

и реабилитационных методик и технологий в работе с несовершеннолетними правонарушителями.

Поэтому поиск инновационных технологий позволяет говорить о таких технологиях, как, например, социально-педагогическое сопровождение, тьюторство, медиация и др. В этом ряду можно рассматривать и добровольческую деятельность.

Добровольческая деятельность как инновационная технология работы с девиантными подростками представляет собой совокупность методов, способов, приемов обучения и воспитания, выстроенных в соответствии с определенными этапами, позволяющие получить более качественный результат по сравнению с предыдущим.

Добровольческая деятельность как инновационная технология работы с девиантными подростками обладает значимым реабилитационным потенциалом и способствует восстановлению разрушенных индивидом социальных связей и отношений с социумом. Это подтверждают ее цель, принципы, основное содержание:

- ее включенность в более широкий контекст социальных, экономических и политических отношений;
- ориентация на общечеловеческие и гуманистические идеалы;
- достижение практической пользы, реального осязаемого результата, ведь внося изменение в социальную жизнь общества, подросток изменяется сам;
- отсутствие у добровольцев ожиданий какого-либо материального вознаграждения за результаты своего труда, осмысленный и осознанный выбор, ответственное отношение к труду;
- наличие общих ценностей, интересов, установок.

4. Инновационным является выделение этапов и отбор содержания рассматриваемой технологии. В технологии добровольческой деятельности можно условно выделить несколько этапов: предварительный, подготовительный, практический, результативный.

На предварительном этапе руководством закрытого учебно-воспитательного учреждения принимается решение о возможности включения добровольческой деятельности в реабилитационный процесс. На этапе обсуждения на педагогическом совете решается нормативно-правовая основа создания в учреждении новой структуры – добровольческого отряда, прописываются цели и задачи создаваемой структуры, выделяются возможные направления деятельности, назначается руководитель, выделяются специальные условия, просчитываются риски, определяются возможные социальные партнеры, которые будут участвовать в реализации

данной технологии, обозначается география, на которую будет распространяться деятельность, определяются временные, материальные затраты, необходимые производственные средства.

Чтобы труд добровольцев – воспитанников специализированного общеобразовательного учреждения закрытого типа стал осознанным, целенаправленным и способствовал развитию их личностных качеств, организаторам необходимо не только следовать общим рекомендациям по организации добровольческой деятельности, но и учесть дополнительные условия.

Во-первых, идея создания отряда добровольцев должна быть принята всеми сотрудниками учреждения. Кадровый состав специалистов, которые непосредственно взаимодействуют с детьми, разнообразен – это учителя, воспитатели, педагоги дополнительного образования, специалисты социально-психологической службы, сотрудники службы режима. Воспитанники спецшкол крайне чувствительны к малейшей лжи, не имеют личного позитивного опыта труда и, столкнувшись с противоречивыми оценками сотрудников о значимости добровольческой деятельности и ее ведущих мотивах, могут отказаться от нового для них вида деятельности.

Во-вторых, необходимо обеспечить дополнительные меры безопасности при выезде воспитанников за пределы специализированного учреждения при проведении добровольческих мероприятий и акций. Эта задача может быть решена только в условиях мотивационной и документационной поддержки деятельности отряда добровольцев со стороны администрации. Важным условием при этом является наличие собственного транспортного средства (автобуса), оборудованного для перевозки детей.

В-третьих, чрезвычайно важную роль в условиях закрытого учреждения имеет личность руководителя отряда добровольцев. Важно, чтобы дети доверяли ему, только в этих условиях складываются альтруистические мотивы труда. Руководитель отряда добровольцев, как правило, мужчина, должен иметь не только ярко выраженные лидерские качества, но и быть носителем идеалов нравственности, демонстрировать образцы мужественности, проявлять заботу и отеческую любовь по отношению к воспитанникам.

В-четвертых, необходимо учитывать, что воспитанники специализированных учреждений ограничены в возможности самим выявлять социальные проблемы. Эту задачу, а также все задачи, связанные с взаимодействием с социальными партнерами должен решать руководитель отряда. Именно он становится связующим звеном между добровольцами и нуждающимися и должен способствовать установлению между ними взаимопонимания в решении поставленных задач.

В-пятых, необходимо привлекать к участию в совместных добровольческих проектах студентов. Эта деятельность будет полезна как студентам, так и воспитанникам спецшкол. Например, студенты педагогических специальностей получают опыт практической деятельности, смогут утвердиться в выборе профессии, получают навыки организации добровольческой деятельности, научатся преодолевать профессиональные трудности. Воспитанники спецшкол получают позитивный опыт взаимодействия со студенческой молодежью, эмоциональный настрой и поддержку своих начинаний, осваивают образцы позитивного образа жизни.

На подготовительном этапе формируется отряд добровольцев. Стать членом отряда и включиться в его разнообразную деятельность может каждый воспитанник спецшколы, однако администрация, руководитель отряда волонтеров и его члены должны выразить подростку свое доверие. При этом рассматриваются личностные качества подростка, его поведение и поступки в настоящее время, а не факты из прошлого. В результате «доверие» осознается подростками как значимая ценность, которой необходимо дорожить, что становится значимым стимулом для их дальнейшей позитивной деятельности в социуме.

Подростки сами придумывают название отряда, символику, обсуждают идеи о возможных добровольческих акциях, начинают к ним подготовку в виде обучения. Обучение предполагает проведение бесед и практических занятий. Во время небольших по времени бесед, желательно с привлечением видеоматериалов, руководитель (или студенты) рассказывает подросткам о добровольчестве: его истории, роли в современном мире, а также необходимо рассказывать подростку об особенностях взаимодействия с различными категориями граждан.

Практические занятия предполагают формирование ценностно-нормативных основ социально-приемлимого поведения, позитивной жизненной перспективы, положительного отношения к себе и окружающему миру, взаимодействия в коллективе, овладение навыками социально приемлимого поведения, личного выбора и ответственности, анализу и оценке своих поступков.

Основными методами работы являются различного рода игры: коммуникативные, деловые, ролевые, дидактические. Темы их могут быть самыми разными: «На что я трачу свою жизнь?», «Чего не надо бояться», «Почему мы говорим неправду?», «Друзья познаются в беде», «Сделай доброе дело» и др. Конечно, надо быть готовым к трудностям, связанным с социальным, интеллектуальным и психологическим развитием подростков, находящихся в спецшколе. Многие из них затрудняются высказывать

свое мнение, не умеют говорить о самом себе. В этом случае возможно применять проективные психологические методики или элементы арттерапии.

В процессе подготовки подростков к добровольческой деятельности, руководитель отряда выполняет следующие функции:

- обучающую (организация специальных занятий, игр, семинаров), знакомящих с основами добровольческой деятельности;
- психолого-педагогическую (формирование у подростков новых установок, взглядов, убеждений, ценностей, коррекции недостатков в поведении);
- информационную (оформление стендов в школе, на которые впоследствии помещаются результаты о добровольческих акциях, работа с сайтом учреждения по размещению информации о деятельности добровольческого отряда для родителей и социальных партнеров (в том числе субъектов системы профилактики, которые отслеживают каждого ребенка с целью его сопровождения после выхода из спецшколы, учета его достижений и проступков).

Практический этап добровольческой деятельности связан непосредственно с выездом детей из спецшколы и участие (иногда совместное со студентами или жителями микрорайона) в добровольческих акциях разного масштаба.

Деятельность отряда добровольцев не должна быть узконаправленной, так как каждое из реализуемых направлений выполняет свою роль в реабилитации подростков с социально опасным поведением. Большинство воспитанников спецшкол не имеют позитивного опыта заботы о близких. Ситуацию позволяет изменить работа по оказанию помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и пожилым людям, находящимся в стационарных учреждениях.

Положительный эмоциональный настрой и опыт ухода за животными воспитанники получают в ходе трудовой деятельности в приютах для животных. Подростки чистят и ремонтируют клетки, убирают мусор, вычесывают и выгуливают животных. Животные, в свою очередь, дарят им ласку и признание.

Особую роль в формировании основ здорового образа жизни имеет профилактическое направление добровольческой деятельности, которое включает пропаганду здорового образа жизни, информирование граждан о социально опасных заболеваниях, ВИЧ и СПИД, противодействие распространению зависимостей.

Экологическое направление связано с озеленением города, уборкой мусора, заботой о родниках, изготовлением скворечников и кормушек для птиц.

Гражданско-патриотическое направление добровольческой деятельности включает организацию праздничных мероприятий, приуроченных к государственным праздникам, участие в патриотических акциях («Посылка солдату», «Бессмертный полк», «Книга памяти» и др.), участие в работе поисковых отрядов, уход за памятниками и захоронениями.

В ходе проведения мероприятий и акций воспитанники спецшкол получают позитивный опыт общения с лицами самых разных возрастных и социальных групп, сфер занятости, что позволяет максимально расширить сферу общения подростков с социумом и приобрести опыт социально-значимой деятельности.

Последний этап – результативный достаточно важный, поскольку позволяет отслеживать результаты добровольческой деятельности на разных уровнях:

– личностном – на уровне индивидуальной личности ребенка (ведение портфолио подростком, написание эссе о своей добровольческой деятельности и представление его в учебной деятельности, переписка с родителями, где ребенок говорит о своих достижениях и т. д.).

Руководитель отслеживает, как меняются мотивы участия ребенка в добровольческой деятельности. Ведь вначале ребенок делает, что ему интересно, и то, что он может сделать в силу своих способностей, возможностей, опыта. Работая в группе, личные мотивы дополняются групповыми мотивами, ребенок уже может выполнить работу, которая необходима конкретному учреждению или человеку. Важным фактором является признание важности выполненной конкретным ребенком работы для группы, выражение благодарности за проделанную работу, наличие системы поощрений и т. п.;

– групповом – на уровне добровольческого отряда (по итогам проведенной работы проводится обязательное регулярное групповое обсуждение его результатов с анализом достижений и неудач, их причин; анализируется поведение и степень активности каждого в добровольческой акции, наличие или отсутствие интереса к тем или иным видам деятельности, проводится совместное изготовление газет, информационных стендов по итогам мероприятий и др.);

– коллективном – на уровне коллектива воспитанников спецшколы (повышение интереса и активности других подростков к добровольческой

деятельности, не входящих в добровольческий отряд, привлечение новых членов отряда, помощь друг другу внутри спецшколы);

– административном – на уровне учреждения также регулярно отслеживаются результаты посредством проведения педагогического мониторинга по выявлению изменений позиций личности подростков девиантного поведения (способность противостоять факторам рецидивной преступности, способность к социально-одобряемой деятельности, способность к социальному развитию, наличие социально-одобряемой стратегии), позволяющую своевременно и оперативно отслеживать планируемые результаты и проводить своевременную коррекцию поведения подростков, направлений деятельности, выбора социальных партнеров, организации взаимодействия и т. д.

На основании приведенных выше размышлений, можно сделать ряд выводов:

1. Возрождение добровольчества в современной России связано с возрождением традиций милосердия и благотворительности.

2. По отношению к подросткам девиантного поведения, находящихся в закрытых учебно-воспитательных учреждениях, добровольческая деятельность может рассматриваться как инновационная технология их социально-педагогической реабилитации.

3. Понятие «добровольческая деятельность подростков девиантного поведения» – это инновационная технология реабилитации, предполагающая систему мер воспитательного характера, направленных на формирование социально-значимых личностных качеств подростков, обеспечение их активной жизненной позиции, включенности в решение социальных проблем общества, овладение социально-значимой ролью «гражданин». Данная технология обладает всеми необходимыми признаками: содержит компоненты, имеет этапы и алгоритм деятельности.

4. Проведенный эксперимент в специальной общеобразовательной школе закрытого типа № 124 показал, что участие подростков с девиантным поведением в добровольческой деятельности существенно меняет их психолого-педагогические установки, мировоззренческие позиции, модели поведения. Работая в добровольческом отряде, подростки показывают динамику сформированности модели социально одобряемого поведения, связанного с ценностным переосмыслением ими социально неодобряемого опыта, овладением социально одобряемыми видами деятельности и формами поведения, что, в конечном счете, способствует приобретению подростком нового позитивного социального статуса личности.

Это позволяет рассматривать данную технологию как действенное средство реабилитации и ресоциализации подростков, совершивших правонарушение.

Литература

1. Мировой рейтинг благотворительности 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.cafrussia.ru/page/mirovoi_reiting_blagotvoritelnosti_1 (дата обращения 12.11.2015).

2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2022 гг.» (проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bda-expert.com/2015/04/gosudarstvennaya-programma-patrioticheskoe-voospitanie-grazhdan-rossijskoj-federacii-na-2016-2020-gody-proekt> (дата обращения 12.11.2015).

3. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2011–2015 гг.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://archives.ru/programs/patriot_2015.shtml (дата обращения 12.11.2015).

4. Об утверждении порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры на 2015/2016 уч. год [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 28.07.2014 г. № 839. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/4812> (дата обращения 10.11.2015).

5. Брокгауз, Ф.А. Новый энциклопедический словарь [Текст]: в 29 т. – Т. 11. / Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефронь. – СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1911. – С. 461.

6. Большая советская энциклопедия [Текст]: в 59 т. / под общ. ред. Б.А. Введенского. – Т. 14. – 2-е изд. – М.: ГНИ БСЭ, 1952. – С. 599.

7. Методические рекомендации по развитию добровольческой (волонтерской) деятельности молодежи в субъектах Российской Федерации [Текст] // Департамент молодежной политики и общественных связей Министерства спорта, туризма и молодежной политики РФ. – [б. и.]: [б. г.].

8. Азарова, Е. С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Хабаровск, 2008. – 20 с.

9. Козодаева, Л.Ф. Добровольческая деятельность как основа воспитания нравственных качеств студенческой молодежи [Текст] // Вестник ТГУ. – 2010. – Вып. 11 (91). – С. 121.

10. Певная, М.В. Управление волонтерством: международный опыт и локальные практики [Текст] : моногр. – Екатеринбург : изд-во УрГУ, 2016. – 434 с.

11. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / авт.-сост. В.А. Мижеригов / под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.

12. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта [Текст]. – М., 1997. – 176 с.

13. Богданова, Е.В. Педагогический потенциал волонтерской деятельности в формировании субъектной позиции студентов [Текст] // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Серия «Гуманитарные науки». – 2012. – № 1–2. – Т. 18. – С. 219–222.

14. Областная программа развития добровольчества в образовательных учреждениях Самарской области «Молодежь в действии» [Электронный ресурс] // Сайт министерства образования и науки Самарской области. – Режим доступа: <http://gudocsm.ru/structure/teach/volunteering.php> (дата обращения 10.11.2015).

15. Абдалина, Л.В. Психологические аспекты добровольческой деятельности в подростковом возрасте [Текст] / Л.В. Абдалина, М.В. Григорович // Вестник ТГУ. – 2011. – № 7 (99). – С. 99–102.

16. Москвина, Е.В. Социальная реабилитация подростков с девиантным поведением в специальных учреждениях [Текст] // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – №2. – С. 54–59.

Д. З. АХМЕТОВА, Т. А. ЧЕЛНОКОВА

**Понятийный аппарат инклюзивного образования
как инновационного явления в образовательном пространстве России**

Начиная с 90-х гг. прошлого века, развитие педагогической науки и практики сопряжено с внедрением в образовательную деятельность инноваций. Эффективность внедрения инноваций можно рассматривать и как важное условие развития образования в целом, и как стратегическую линию развития современной педагогической науки, призванной подпитывать идеями и технологиями педагогическую практику.

Широкомасштабные инновационные процессы в современном образовании и науке тесным образом связаны со становлением и развитием инклюзивного образования. Расширение инклюзивной практики в России предопределено подписанием нашим правительством международных нормативных актов, среди которых «Всемирная декларация об образовании для всех» (Джомтьен, 1990 г.), Резолюция 49/153 Генеральной Ассамблеи «К полной интеграции инвалидов в жизнь общества: осуществление Стандартных правил обеспечения равных возможностей для инвалидов» (1993 г.), «Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми образовательными потребностями» (Испания, 1994 г.) и др.

Деятельность по развитию инклюзивного образования в нашей стране – важнейшее направление государственной политики в сфере образования, основные идеи которой сформулированы в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012, № 273-ФЗ), в образовательных стандартах общего и профессионального образования.

Эффективность реализации идей и принципов инклюзии в образовательной практике всех уровней общего и профессионального образования России не будет достигнута без активного развития проблемы инклюзивного образования в педагогической науке. Одним из направлений научного исследования является понятийно-терминологический анализ обозначений новых явлений, возникших в связи с законодательным утверждением права на совместное обучение вместе со здоровыми сверстниками лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Необходимость проведения понятийно-терминологического анализа в научных исследованиях объясняется следующими причинами:

– ряд терминов инклюзивного образования, появившихся в современном профессиональном словаре педагогов, использовался в ином, не всег-

да уточненном значении («особые образовательные потребности», «коррекционная работа», «реабилитация»);

- некоторые новые термины пришли взамен использовавшихся ранее («аномальные дети» – «дети с ограниченными возможностями психологического здоровья»);

- нормативными документами в системе образования выделены новые педагогические явления («совместное обучение», «основная образовательная программа», «образовательные стандарты»), требующие уточнения смысла и значения понятий, в которых они отражены;

- развитие проблемы инклюзивного образования в научной теории привело к появлению новых понятий, которые, по мнению исследователей, должны стимулировать развитие инклюзивной практики («индекс инклюзивности», «преемственная система инклюзивного образования», «кластерный подход в инклюзивном образовании»).

Как пишет Т.Б. Земляная, проведение в научных исследованиях понятийно-терминологического анализа призвано обеспечить единство терминологического поля, стабильность в употреблении терминологии в российском образовательном праве, в образовательной практике [1]. К задачам научного исследования относится изучение диалектики рождения и развития отраженного в общественном сознании педагогического явления, его результатом должно стать формирование ясного по смыслу и точного по значению понятийного аппарата инклюзивного образования.

Понятийно-терминологический анализ позволяет структурировать профессиональный язык работников образования, его проведение направлено на выяснение взаимосвязи и взаимоотношений между педагогическими и социальными терминами. Особого внимания исследователей требует термин «инклюзивное образование», его содержание раскрывается в упомянутых выше международных актах, в ФЗ «Об образовании в РФ» (ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ). В своей монографии мы выявляли связь и взаимоотношение термина «инклюзивное образование» с терминами «интегрированное образование», «специальное образование», выделяя то общее и особенное, что образует их содержание. В частности, в качестве семантической однородной лексической единицы вышеназванных понятий является признак – «образование» детей с особенностями психического и (или) физического развития [2, с. 86]. С позиции ориентиров современного образования выявлен общий признак, включенный в содержание данных понятий, – служат целям адаптации, социализации в обществе лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и (или) инвалидностью.

Уточнение сущности и содержания термина «инклюзивное образование» предполагает обращение к его родовому понятию «образование». Согласно ФЗ «Об образовании в РФ», «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства...» (ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ). Акцент на «общественно значимое благо...» применительно к видовому понятию «инклюзивное образование» позволяет выделить социальную ценность отраженного в нем педагогического новообразования – включения обучающихся с особенностями психофизического развития в обучение вместе со здоровыми сверстниками.

Любое научное исследование, направленное на формирование понятийного аппарата, предполагает обращение к логической семантике. Семантический анализ понятия «инклюзивное образование» включает исследование значений понятия «инклюзия», которое происходит от латинского слова *inclusivus* – «включительный», от *includere* (заключать, включать). Процедура семантического анализа предполагает выделение семантически однородных единиц (интеграция, десеграция), анализ антонима понятия «инклюзия» («эксклюзия»), изучение применения данного термина в разных областях знаний (например, в биологии термин используется для обозначения «включения (инклюзы) растений, пауков, клещей и насекомых в янтаре»). Подобный ход исследования в работе с понятием позволяет раскрыть глубинную суть отраженного им нововведения, внедрение которого с 1 сентября 2016 г. с вступлением в действие ФГОС начального образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и ФГОС начального образования для детей с умственной отсталостью будет развиваться быстрыми темпами.

Анализ смыслов и значений понятий, отражающих те или иные педагогические процессы и явления, рожденные инновациями в образовании, строится в соответствии с принципом историзма. Историзм как метод научного исследования предполагает рассмотрение природных или социальных явлений в динамике их изменения во времени и пространстве. Согласно принципу историзма все изменения есть результат закономерного исторического развития и связаны с конкретными историческими условиями.

Инновации в системе мирового и отечественного образования лиц с отклонениями в физическом и психическом развитии отражают важнейшую тенденцию социальной жизни, связанную с пониманием инвалидности. Уже в середине XX столетия в западных странах происходит осмысление

феномена инвалидности (от лат. *invalidus* «слабый, немощный») и отказ от использования терминов «слепой», «глухой» и т. п. Согласно «социальной модели инвалидности», основные положения которой закладываются британским инвалидом Полом Хантом, ученым инвалидом Майком Оливером, устройство общества делает людей, имеющих какой-либо дефект, инвалидами, потому что не дает им возможности принять участие в повседневной, обычной жизни [3].

Ориентир на обеспечение равного права детей (молодых людей) с инвалидностью быть включенными в обучение и жизнь образовательного учреждения в массовой школе или дошкольной организации, учреждениях профессионального образования нашел отражение в новом термине «особые образовательные потребности». Структура «особых образовательных потребностей» обучающихся с нарушением слуха, зрения, ментальными нарушениями и т. п. зафиксирована образовательными стандартами (или их проектами), составленными для каждой из нозологических групп. Обязательность наличия условий для реализации особых образовательных потребностей лиц с нарушением психофизического развития заложена в число требований к образовательным организациям. Анализ содержания Письма Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 июня 2013 г. № ИР-535/07 позволяет использовать термин «наличие условий для беспрепятственного доступа инвалидов» для уточнения термина «доступное для лиц с ограниченными возможностями здоровья», который используется в качестве одного из признаков инклюзивного образования. Таким образом, «инклюзия» входит в пространство России как новый код социального равенства [4, с. 11].

Научное исследование, обращенное к терминологии новообразований, на основе принципа историзма призвано осмыслить лексическое значение любого элемента (семы – от греч. *σημα* знак), из которого конструируется значение исследуемого понятия. В качестве таких элементов понятия «особые образовательные потребности» выступают «образовательная потребность», «потребность». Термин «потребность» обозначает вид функциональной или психологической нужды, присущий какому-либо объекту или субъекту, группе или всему обществу.

Проблема потребностей получила должное развитие в научной теории. Аналитическое осмысление разнообразных точек зрения, рожденных в трудах зарубежных авторов прошлого столетия (А. Маслоу, Ф. Герцберг, В. Врум, Д. МакКлелланд), позволяет постигнуть не только нормативную, но и более глубинную суть явления, обозначенного понятием «особые образовательные потребности». Так, например, согласно Д. МакКлелланду

существует три группы потребностей: власть, успех, причастность. Потребность причастности представляет нужду, необходимость принадлежности к чему-либо: это потребность в межличностных отношениях, социальных контактах. Потребность успеха или достижения достигается, по мнению Д. МакКлелланда, процессом доведения работы до успешного завершения [5]. И хотя представленные идеи разрабатывались в рамках теории менеджмента, в современной исторической ситуации перенос их положений в сферу образования может стать основой педагогического управления начинающимся с самого раннего детства профессиональным и карьерным ростом человека. Осмысление особенностей протекания данного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся вместе со здоровыми сверстниками, в призме понятийного анализа имеет высокую значимость.

Определение понятийного аппарата в качестве предмета исследования проблем инклюзивного образования предполагает детальное рассмотрение всей совокупности терминов, отражающих каждый элемент нововведений в образовании. Среди них понятия, образующие единую гипонимическую группу, – «дети с ограниченными возможностями здоровья», «дети с недостатками психического и физического развития», «дети с особыми образовательными потребностями», «дети с отклонением в развитии», «дети-инвалиды», «аномальные дети». Темой дискуссий в научной и общественной среде становится корректность использования тех или иных терминов, точность и ясность обозначения, социальный, образовательный и медицинский контекст их звучания. Определенное уточнение необходимо относительно соотношения объемов (значений) понятия «дети с ограниченными возможностями здоровья» («дети с ОВЗ») и понятия «дети с инвалидностью».

Актуальным является и уточнение содержания и объема понятий «дети с ограниченными возможностями здоровья» и «дети с особыми образовательными потребностями». Становление и развитие инклюзивного образования оказалось напрямую связано со стремлением общества к включению лиц с инвалидностью в активную социальную жизнь, поэтому в большинстве нормативных актов эти понятия используются как тождественные и взаимозаменяемые, однако сегодня в выступлениях и публикациях все чаще говорят об особых образовательных потребностях и других категориях обучающихся (детей – мигрантов; гиперактивных детей; детей, оказавшихся в сложных жизненных ситуациях, одаренных детей и т. д.).

Таким образом, проблема равноправного включения в образовательный процесс разных категорий обучающихся выходит за грань проблемы обучения лиц с ОВЗ и (или) инвалидностью. Это позволяет говорить

об узком (закрепленным законом «Об образовании в РФ») и широком значениях понятия «инклюзивное образование». При этом особые образовательные потребности обучающихся, относящихся к одной из перечисленных групп (лица с нарушением зрения, лица с нарушением аутистического спектра, лица с нарушением двигательной активности, лица с нарушением слуха, лица с нарушением умственного развития, дети с ЗПР) зафиксированы в требованиях стандартов (или их проектах). Их обеспечение в системе специального и инклюзивного образования является обязательным, в то время как особые образовательные потребности, например, детей-мигрантов не регламентируются нормативными актами и регулируются или на уровне локальных актов образовательной организации, или остаются вне зоны внимания.

Понятия, содержание которых закреплено статьями нормативных актов, приобретают юридический статус. Это не исключает необходимости исследования их или явлений, ими обозначенных, в научных исследованиях. Так, в ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» зафиксирован правовой статус адаптированной образовательной программы. В соответствии с ч. 1 ст. 79 «...содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) определяются адаптированной образовательной программой...» [6]. Таким образом, в структуре образовательных отношений появляется еще один новый элемент. Адаптированная основная образовательная программа должна обеспечить условия для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в освоении образовательной программы общего или профессионального образования.

Анализ нормативных документов, появившихся за текущий период, свидетельствует, что наряду с термином «адаптированная образовательная программа» (АОП) в них появляется термин «адаптированная основная образовательная программа» (АООП). Отсюда вытекает необходимость уточнения их применения выше выделенных обозначений относительно образовательной практики.

Исследование вводимых в пространство инклюзивного образования обозначений («адаптированная образовательная программа», «адаптированная основная образовательная программа») имеет теоретическую и практическую ценность. Ясность и точность любых обозначений, используемых в профессиональном языке, позволяет глубже осознать их сущность, выявить смысловые различия. В частности, определенную актуальность имеет исследование, ориентированное на выявление роли термина «основная» в содержании вышеприведенных понятий.

Первоначально данный термин позволял развести предназначение в применении АОП и АООП. АОП («адаптированная образовательная программа») должна была реализовываться в системе инклюзивного образования, АООП («адаптированная основная образовательная программа») – в системе коррекционного класса или коррекционной школы. С утверждением ФГОС начального образования для детей с ОВЗ и выделением в качестве элемента образовательных отношений в системе профессионального образования коррекционных мероприятий для студентов с ОВЗ и инвалидностью произошло изменение в содержании данных понятий.

Проведенный нами анализ документов позволяет утверждать, что термин «адаптированная образовательная программа» (АОП) получает применение в системе профессионального образования. В методических рекомендациях по разработке и реализации адаптированных образовательных программ среднего профессионального и высшего образования, утвержденных в Минобрнауки РФ, определяются задачи АОП в обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья:

- создание условий для обучения, социализации, адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью;
- повышение уровня доступности образования и его качества для лиц с ОВЗ;
- формирование индивидуальных образовательных траекторий [7].

Для усиления адаптированной направленности профессионального образования разработчики методических рекомендаций предлагают включить в структуру АОП для учреждений среднего профессионального образования адаптационные дисциплины. Данный термин применяется для обозначения одного из элементов АОП среднего профессионального образования, благодаря появлению которого обеспечивается индивидуальная коррекция учебных и коммуникативных умений для усиления социальной и профессиональной адаптации студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

В методических рекомендациях по разработке и реализации адаптированных образовательных программ высшего образования для обозначения системы коррекционных мероприятий в работе со студентами с ОВЗ и инвалидностью используется термин «адаптационный модуль». Адаптационный модуль, как обязательная составляющая АОП высшего образования обеспечивает минимизацию и устранение влияний ограничений в здоровье на процесс формирования компетенций, определенных соответствующей программой профессионального образования у студентов с ОВЗ.

Рассмотрим функциональное предназначение АОП в создании специальных условий для реализации особых образовательных потребностей студентов с сенсорными или (и) физическими нарушениями. В системе общего образования создание данных условий заложено в понятие «адаптированная основная образовательная программа» (АООП). Юридический статус АООП зафиксирован в ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ и ФГОС начального общего образования для обучающихся с нарушением умственного развития (Утверждены приказами Министерства образования и науки РФ № 1598 и № 1599 от 19 декабря 2014 г).

В названных выше стандартах начального образования для детей с нарушением развития утверждена структура АООП. Адаптированная основная образовательная программа состоит из трех разделов (целевого, содержательного, организационного). В ней должны учитываться особенности образовательных потребностей обучающегося с ОВЗ, которые заложены в стандартах относительно каждой нозологической группы детей с учетом степени влияния заболевания на умственное развитие ребенка. (Так, в ФГОС дается четыре варианта требований к структуре АООП для каждой нозологической группы).

Развитие новообразований в системе общего и профессионального образования в связи с реализацией идеи равенства образовательных прав человека, равной доступности образования для всех категорий граждан стимулирует появление новых обозначений в педагогической науке. Среди них «кластерный подход», «индекс инклюзивности».

В содержание понятия «кластер» (от англ. слова *cluster* скопление, пучок) заложена совокупность следующих признаков: объединение нескольких однородных и неоднородных элементов; является самостоятельной единицей, созданной для реализации целей, представляющей общий для всех участников интерес. Термин «кластер» применяется в различных областях – в системе ИТ, в экономике, химии, музыке, педагогике (кластерные технологии); известны также языковые кластеры, кластеры учебных организаций, туристические кластеры и др. Данный термин может быть использован для обозначения новообразований, которые представляют инновации в системе инклюзивного образования.

Создаваемое на основе термина «кластер» определение «кластерный» используется для того, чтобы выделить сущностные характеристики новообразований в организации инклюзивного образования. Кластерный подход в организации инклюзивного образования – это:

– сформированный по принципу пространственной расположенности союз социальных субъектов, относящихся к разным ведомствам;

– целеориентированная интеграция действий образовательных организаций, учреждений здравоохранения, общественных организаций, направленных на реализацию образовательных прав обучающихся с ОВЗ и инвалидностью;

– дифференциация участия в решении образовательных проблем обучающихся с особыми образовательными потребностями в соответствии с функциональным предназначением учреждений, представляющих разные социальные институты.

Кластер инклюзивного образования позволяет решить множество организационно-педагогических проблем, которые возникают в условиях кадрового, материально-технического дефицита при набирающих темпах реализации идей инклюзии в учреждениях общего и профессионального образования. Реализация кластерного подхода в развитии инклюзивного образования – это возможность эффективной мобилизации ресурсов, принадлежащих разным ведомствам реализации задач образования реабилитации и коррекции лиц с ОВЗ и инвалидностью. Кластерный подход – это и возможность построения непрерывного и преемственного образования для лиц с нарушением сенсорного, физического или ментального развития для успехов их социализации в обществе.

Иницируя выделение и развитие в научном исследовании понятий «кластер», «кластерный подход в инклюзивном образовании», «кластеризация», можно выстроить новую технологию управления процессом внедрения модели инклюзивного образования в широкую педагогическую практику.

Свою роль в процессе управления количественными и качественными изменениями в системе инклюзивного образования имеет измерительная деятельность. Ее организация, обозначенная термином «индекс инклюзивности», может стать действенным инструментом в практике реализации идей инклюзии в системе общего и профессионального образования.

Слово «индекс» (англ. *index*) имеет множество значений. Основными значениями являются такие, как: список, указатель (например, индекс выходящих книг); цифровой или буквенный показатель чего-нибудь (индекс цен); объект базы данных, создаваемый с целью повышения производительности поиска данных.

Индекс – это сравнительная относительная величина. Данную величину используют для характеристики изменений социально-экономических показателей. Она применима и для характеристики изменений, связанных с повышением уровня доступности среды для лиц с инвалидностью. Так, индекс инклюзивности российского общества может быть представлен

теми изменениями, которые произошли вследствие реализации программы «Доступная среда», изменениями количественных показателей числа лиц с ОВЗ и инвалидностью, охваченных образованием, в том числе, в учреждениях профессионального образования и т. п.

К индексам количественных показателей развития инклюзии в российском обществе можно отнести: индексы физического объема (изменения выпуска продукции) производства отечественными предприятиями ассистивных устройств и технологий; индексы финансовых вложений в развитие инклюзивных образовательных организаций; индекс подготовки педагогов и специалистов для работы в системе инклюзивного образования и т. д.

Индексный метод может быть использован для обследования или самообследования результатов развития инклюзивного образования. Индекс инклюзивности дает возможность проанализировать сильные и слабые стороны в инклюзивной организации, разработать план ее развития.

Согласно Tony Booth и Mel Ainscow, авторам сборника «Index for inclusion: developing learning and participation in schools», параметрами инклюзивности являются наличие инклюзивной культуры; проведение инклюзивной политики, развитие инклюзивных практик. Уточнение сущности значения понятия «индекс инклюзивности», преломление идей зарубежных авторов в российской модели его применения в развитии инклюзивного образования формирует еще одно направление инноваций в пространстве инклюзивного образования.

Развитие образования в современном мире и в России тесным образом связано с претворением идей и принципов инклюзивного образования. Активное изучение проблемы инклюзивного образования в педагогической науке – одно из условий эффективности этого процесса. И обращение к проблеме обозначений, связанных с нововведениями, порожденными инклюзивной практикой, несомненно, представляет актуальную тему научного исследования.

Литература

1. Земляная, Т.Б. Особенности понятийно-терминологической системы образовательного права инвалидности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://refdb.ru/look/1028649-pall.html> (дата обращения 20.04.2016).

2. Преемственная система инклюзивного образования [Текст] : в 3 т. – Т. 1: Ретроспектива и теория инклюзивного образования / А.В. Тимирясо-

ва, Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова. – Казань : Познание, 2015. – 168 с.

3. Федорова, М. Социальная модель инвалидности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mioby.ru/novosti/socialnaya-model-invalidnosti> (дата обращения 20.04.2016).

4. Ярская, В.Н. Инклюзия – новый код социального равенства [Текст] // В сб.: Образование для всех: политика и практика инклюзии. – Саратов, 2008. – 280 с.

5. Основы менеджмента [Текст] / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 1992.

6. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : фед. закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012|12|30|obrazovanie-dok.html> (дата обращения 16.11.2015).

7. Методические рекомендации к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях, в том числе оснащенные образовательного процесса [Электронный ресурс] : утв. письмом Минобрнауки России от 08.04.2014 г. № АК-44/05вн). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_159405 (дата обращения 29.01.2015).

И.А. Филатова, Н.М. Назарова

Системно-конструктивистский подход как методологическое основание исследования деонтологической подготовки дефектологов

Междисциплинарный системно-конструктивистский подход предложен нами на основании взаимодополняющей интеграции идей системного и конструктивистского подходов с целью обеспечения общенаучного направления исследования деонтологической подготовки дефектологов в вузе.

Анализ научного генезиса системного подхода показал, что данный подход как общенаучное основание исследований разрабатывался в методологических трудах Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, Л. Берталанфи, Т. Парсонса, в педагогических исследованиях В.С. Безруковой, В.И. Загвязинского, Г.Н. Серикова, В.А. Сластенина и др. В исследованиях, посвященных изучению и образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), положения данного подхода применялись О.Л. Алексеевым, В.В. Коркуновым [1], В.И. Бельтюковым [2] и др.

В настоящее время под системным подходом понимается комплексное изучение объекта как единого целого с позиции взаимосвязанности всех его элементов, изучение каждого элемента системы в общем процессе функционирования и развития, влияние общесистемных качеств на каждый элемент целого [3, с. 52]. Применение положений системного подхода к научному педагогическому исследованию проявляется в изучении предмета исследования как системы, что обусловило изучение семантического ядра этого подхода, представленного категориями «система» и «педагогическая система». Система рассматривается авторами как множество элементов, образующих определенное единство, благодаря общесистемным качествам. Новые свойства системы не сводимы к качествам отдельных элементов, а являются следствием их взаимодействия. Обычно в системе выделяют ядро и системообразующую связь элементов. Системное исследование возникает при двух условиях: исследуемый объект представляет собой систему или выступает частью системы; само исследование ведется системно, т. е. с выделением центрального звена, выяснением связей, общесистемных качеств [там же].

Под педагогической системой понимается целостное единство всех факторов, способствующих достижению поставленных целей развития человека [4, с. 100]. При этом педагогическая система должна обладать рядом признаков: для ее создания необходима полнота компонентов,

причастных к достижению цели; наличие связей и зависимостей между компонентами; наличие ведущего звена, ведущей идеи, необходимых для объединения компонентов; наличие у компонентов общих качеств, проявляющихся в устойчивой результативности функционирования системы.

Доказано, что триада является минимальным системным образованием (И.М. Сеченов, В.И. Бельтюков, Л. Берталанфи). Методология системного подхода позволила использовать полисистемный подход в проводимом исследовании и рассматривать не только структурные элементы системы деонтологической подготовки дефектологов в вузе, но и саму систему в качестве элемента систем более высокого иерархического уровня (А.Г. Асмолов): систем общего образования, в том числе инклюзивного образования лиц с ОВЗ, и систем специального образования лиц с ОВЗ; многоуровневых систем высшего образования и специального (дефектологического) образования; систем данного исторического общества и конкретного государства.

В соответствии с положениями системного подхода система специального (дефектологического) образования (многоуровневого высшего образования дефектологов в вузе) рассматривалось нами как специфическая социальная педагогическая система, которая призвана обеспечивать реализацию социально-гуманистической функции общества в отношении образования, социальной адаптации и интеграции членов общества, имеющих ОВЗ, содействовать личностно-профессиональному развитию и образованию будущих дефектологов. Важнейшей характеристикой исследуемой системы деонтологической подготовки дефектологов с точки зрения системного подхода является ее полифундаментальность, поэтому мы определили специальное (дефектологическое) образование как феномен полифундаментальной педагогической науки, отличительными характеристиками которого являются междисциплинарность и системный характер подхода к решению образовательных проблем человека с ОВЗ [5].

Положения системного подхода позволили рассмотреть систему образования лиц с ОВЗ и систему вузовской подготовки дефектологов как системы открытого типа, т. е. системы, способные изменяться под влиянием окружающей социокультурной среды и оказывать влияние на эту среду. Данное положение актуально и важно для современного развития этих систем, поскольку на протяжении длительного периода (20–80-е гг. XX в.) они формировались и развивались в силу историко-социальных причин как системы закрытого типа.

Известно, что одним из обязательных условий функционирования системы является условие необходимости и достаточности элементов,

образующих систему. Каждый из таких элементов определяет в какой-либо степени внутреннюю организацию всей целостной системы. Под необходимостью понимается качественная характеристика целевого функционирования системы (определенные компоненты должны образовывать систему), достаточность подразумевает количественную характеристику системы (количество системообразующих компонентов, которое необходимо для обеспечения ее жизнеспособности и развития) (М.С. Каган). Применение положений системного подхода позволило сделать вывод, что система деонтологической подготовки дефектологов в вузе является сложной системой, представляет собой совокупность необходимых и достаточных элементов и подсистем, находящихся между собой в отношениях и взаимосвязях, интегрированных в определенную целостность, что приводит к появлению интегративных свойств, которыми они не обладали до взаимного объединения.

В то же время системный подход целостность системы преимущественно рассматривает со стороны внешней среды, где она функционирует, в нем недостаточно учитываются внутренние механизмы самосохранения и саморазвития «живых» систем, в первую очередь, социальных и биологических, что обусловило научный поиск новых методологических оснований разрабатываемой концепции деонтологической подготовки дефектологов в вузе. Признание социальной направленности педагогических систем, в том числе системы деонтологической подготовки дефектологов, активной роли субъекта деонтологической подготовки, которым является будущий дефектолог, предопределило необходимость исследования сложных самоорганизующихся биологических и социальных систем, что возможно, по нашему мнению, на основании положений конструктивистского подхода.

Конструктивистский подход в качестве неклассической методологии научного исследования формировался в 80-х гг. XX в. в теоретических воззрениях основных представителей радикального конструктивизма (Ф. Варела, Э. фон Глазерсфельд, А.В. Кезин, У. Матурана, Н.Н. Плужникова, М.М. Соколов, С.А. Цоколов) [6].

Теоретический анализ выявил, что семантическим ядром конструктивистского подхода является понятие «конструктивизм», т. е. структурируемая наблюдателем целостность [там же, с. 10]. Конструктивизм как междисциплинарный методологический подход, разрабатывающий парадигму самоорганизации систем, выделился на основе изучения данных кибернетики, квантовой механики, синергетики, гештальт-теории, нейробиологии и социологии. Одним из основоположников конструктивизма

исследователи называют Ж. Пиаже, который создал так называемую «генетическую эпистемологию», в которой доказывается, что знание должно строиться каждым отдельным человеком, и рассматривается функция когнитивной способности не как репрезентация онтологической реальности, а как инструмент приспособления к переживаемому миру [7].

Несмотря на определенное противоречие теории познания Ж. Пиаже культурно-исторической теории развития личности Л.С. Выготского важно, что в ней обосновывается понятие «саморегулирования», в результате которого возникают разумные структуры. Причем «регулирование» в понятийном плане нацелено на взаимосвязь и непротиворечивость, в биологическом плане – на жизнеспособность. В этой теории познания разработаны ключевые понятия современной науки: «ассимиляция», «акомодация», «схема действия», «рефлектирующая абстракция». С помощью этих понятий моделируется механизм, посредством которого мы создаем представление о нашей действительности [6].

На основании методологического анализа исследований, выполненных с позиций конструктивистского подхода, были выделены следующие основные положения, которые принципиально не противоречат положениям системного подхода и дополняют их:

- представление знания не как отражения объективной действительности, а как ее кибернетической модели (системы), суть которой заключается в том, что знание является состоянием когнитивной системы наблюдателя как части познаваемой им самим действительности и механизмом адаптации к окружающей действительности, который социально и исторически обусловлен [6];

- признание активной роли субъекта, конструирующего действительность в процессе организации собственного опыта, поскольку «опыт осознания мира есть опыт понимания в мире, а событие понимания – есть событие самого сознания, следовательно, понять мир – это понять себя в отношении к этому миру, понять «Другого» – значит понять себя в отношении к «Другому», понять свое «Я» – это понять себя в отношении к «Я» [8, с. 251];

- соблюдение принципа мировоззренческого плюрализма, т. е. признание существования различных версий реальности, каждая из которых обладает правом стать истинной [6].

К основным понятиям описываемого методологического подхода были отнесены понятия «целостность», «гомеостаз» и «обратная связь»; к основным принципам – принципы саморегуляции, самореферентности и наличия когнитивного механизма поведения. Для проводимого исследова-

дования значимо, что в данном подходе на основе различных методологических способов конструирования реальности разрабатываются центрированные (основной смысл – центр), децентрированные (основной смысл – знак), сетевые (основной смысл – информация) модели реальности.

Таким образом, основой методологического способа моделирования реальности конструктивизм определяет смысл, так как он соответствует принципам неразложимой целостности, гетерогенности, необходимого развития, гомогенности. В качестве определения понятия «смысл» мы выбрали определение, данное с точки зрения психологии А.Ю. Агафоновым: смысл – это и содержание сенсорно-перцептивного образа, и содержание вторичного образа представления, и содержание мысли как конечного продукта мышления [8].

Анализ исследований позволил сделать вывод о том, что изложенные выше положения отличают конструктивизм от синергетики. Синергетика изучает открытые неравновесные системы в целом, конструктивизм делает акцент на процессах поддержания гомеостаза в живых когнитивных системах. Кроме того, синергетика, в отличие от конструктивизма, обходит стороной процессы познания и процессы жизни, рассматривая их в качестве прикладных аспектов процессов функционирования неравновесных систем [3]. Конструктивистский подход утверждает, что саморегулируемые системы функционируют на основе принципа обратной связи. Они регулируют не «выход», а «вход». В конструктивистской перспективе «входом» является не то, что видит внешний наблюдатель, а то, что «воспринимает» сама система. Система становится активной при наличии различия (негативная обратная связь) между тем, что «воспринимается», и тем, что должно «восприниматься». В сложных системах обратная связь в большей степени определяется внутренним состоянием системы, что важно для нашего исследования, так как объясняет феномен сохранения положительных качеств личности вопреки негативным внешним условиям и факторам.

Конструктивистский подход в данном случае оперирует понятием аутопоэтическая система (греч. *auto* само; *poien* делать) – система, которая сама себя воссоздает [6]. Аутопоэтическая система гомеостатически поддерживает (сохраняет инвариантной) не заданную извне, а свою собственную организацию и специфицирующую ее сеть взаимосвязей.

Таким образом, анализ теоретических исследований показал, что в настоящее время конструктивистский подход является междисциплинарным подходом, который занимается изучением сложных автономных биологических и социальных систем, способов их организации, что позволи-

ло дополнить положения системного подхода и выделить в качестве общенаучного методологического основания концепции деонтологической подготовки дефектологов в вузе интегрированный междисциплинарный системно-конструктивистский подход.

Решение задачи по определению совокупных взаимодополняющих возможностей применения системного подхода как классической методологии и конструктивистского подхода как неклассической сетевой методологии в построении концепции деонтологической подготовки дефектологов в вузе позволило выделить основные положения предлагаемого системно-конструктивистского подхода:

- система деонтологической подготовки дефектологов является социальной педагогической централизованной открытой и сложной системой, определяющими ключевыми смыслами (центрами) которой являются человек с ОВЗ, имеющий особые образовательные потребности, и будущий дефектолог, владеющий нормами должного профессионального поведения и обладающий собственным опытом, что, в свою очередь, формирует эффективный механизм адаптации к профессиональной деятельности и саморефлексии;

- система норм (кодов) профессионального поведения дефектолога рассматривается как:

- децентрализованная система и необходимый компонент системы деонтологической подготовки как самоорганизованной целостности;

- саморегулирующаяся и самовоссоздающаяся (аутопоэтическая) целостная система, внешние воздействия в этой системе лишь стимулируют структурные изменения в самой системе, направленные на ее поддержание;

- самоорганизованная целостность, содержащая закрытые и не поддающиеся насильственному конструированию и манипулятивному воздействию сегменты, так как в культуре, в том числе в профессиональной культуре, существует система уникальных культурных кодов, которые определяют поведение человека в данной культуре.

Проецируя положения системно-конструктивистского подхода на исследуемую проблему деонтологической подготовки выпускников по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», следует подчеркнуть, что подготовка будущих педагогов представляет собой систему, которая, как и любая система образования, является одним из видов социальных систем. В основу уточнения структурного состава данной системы может быть положена теория социальных систем Т. Парсонса [9].

Теория социальных систем позволяет уточнить компонентный состав изучаемой сложной социальной педагогической системы деонтологиче-

ской подготовки дефектологов в вузе. В данную систему, помимо системы норм профессионального поведения, входят две других системы: система личности (система профессионального становления личности будущего дефектолога) и система культуры (система деонтологической культуры, базовым компонентом которой является система норм (кодов) профессионального поведения). При этом система культуры определяет действия отдельных лиц. Каждая из выделенных систем необходимо предполагает существование других, так как без личности и культуры не может быть социальной системы. Несмотря на взаимосвязь и взаимопроникновение этих систем, в их отношении нельзя осуществлять простую редукцию, считает Т. Парсонс. Выделенные системы являются независимыми и несводимыми одна к другой. Определенные трансформации для данной триады систем (социальной системы) возможны за счет общих систем координат действия.

Проведенный нами структурно-функциональный анализ позволяет выделить в качестве общей системы координат действий систему норм профессионального поведения и уточнить, в свою очередь, ее состав. Данная система также должна представлять собой триаду, включающую систему нормативных (правовых и технологических) компонентов и систему личностно-профессиональных компонентов педагогической деятельности и взаимообусловленную систему их взаимодействия.

В качестве элементарных компонентов любой системы действия выделяются действующее лицо (актор) и его ситуации [там же]. С этой точки зрения представляется, что в системе деонтологической подготовки основным действующим лицом выступает будущий дефектолог, который должен быть готов к профессиональному взаимодействию на основе системы норм профессионального поведения и должен обладать системой личностно-профессиональных качеств. Данные системы являются взаимосвязанными, взаимообусловленными и саморегулирующимися.

Таким образом, положения системно-конструктивистского подхода предоставляют возможность многоаспектного описания системы деонтологической подготовки дефектологов на макроскопическом и на микроскопическом уровнях, в статике и динамике, в том числе динамики саморазвития и определения ее признаков. Полагаем, что данная система должна обладать следующими основными признаками:

- динамичность развития и саморазвития системы, необходимость и достаточность компонентов, причастных к функционированию системы (М.С. Каган, А.В. Кезин);
- наличие интегральных связей и зависимостей, механизмов внутренней взаимосвязи между компонентами системы (Г.Л. Смолян);

- наличие ведущего компонента (в данном случае актора), ведущей идеи, необходимых для сетевого объединения компонентов системы (Э. фон Глазерсфельд, Т. Парсонс);
- наличие взаимодействия с другими системами на основе единства и противоположности дискретных и непрерывных структур компонентов (В.И. Бельтюков);
- появление у компонентов системы интегративных свойств (Л. Бер-таланфи);
- возникновение процессов управления (в том числе, управления извне), самоорганизации адаптационной и адаптирующей активности (П.К. Анохин, В.И. Бельтюков, Т. Парсонс, Ж. Пиаже);
- проявление личностно-когнитивных и саморефлективных аспектов саморазвития профессиональной идентичности (У. Матурана, Ф. Варела);
- обусловленность системного характера педагогической деятельности в общеобразовательных организациях для лиц с ОВЗ (О.Л. Алексеев, В.В. Коркунов).

Выделенные основные признаки системы деонтологической подготовки дополнительно подтвердили, что данная социальная педагогическая система должна являться системой открытого типа.

Применение положений системно-конструктивистского подхода при разработке концепции деонтологической подготовки дефектологов в вузе возможно в следующих целях:

- 1) системное исследование сложной централизованной системы деонтологической подготовки дефектологов в вузе, определяющими смыслами (центрами) которой являются человек с ОВЗ и будущий педагог;
- 2) дескриптивное исследование децентрализованной системы норм (кодов) профессионального поведения дефектолога, включающей системы нормативно-правовых, технологических и личностно-профессиональных компонентов;
- 3) учет в исследовании личностно-когнитивных и саморефлективных аспектов саморазвития норм профессионального поведения будущих дефектологов и обеспечение становления их профессиональной самоидентичности.

Литература

1. Алексеев, О.Л. Ребенок с дефектом с точки зрения системных представлений: перспективные направления системных исследований в специальной педагогике [Текст] / О.Л. Алексеев, В.В. Коркунов // Специальное образование. – 2005. – № 5. – С. 18–24.

2. Бельтюков, В. И. Системный процесс саморазвития живой природы [Текст]. – М. ; СПб. : СОЮЗ, 2003. – 255 с.
3. Педагогический словарь [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др. ; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
4. Безрукова, В.С. Педагогика [Текст] : учеб. пособие. – Екатеринбург : СИПИ, 1994. – 338 с.
5. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров [Текст] : моногр. – М. : Спутник+, 2009. – 159 с.
6. Плужникова, Н.Н. Радикальный конструктивизм как методология исследования культуры [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13. – Волгоград, 2008. – 16 с.
7. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды [Текст]. – М., 1994. – 680 с.
8. Агафонов, А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла [Текст]. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 336 с.
9. Парсонс, Т. О социальных системах [Текст] / под ред. В.Ф. Чесноковой, С.А. Белановского. – М. : Академический Проект, 2002. – 832 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АВЕРКИЕВА Галина Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (г. Архангельск)

АРТАМОНОВА Екатерина Иосифовна

доктор педагогических наук, профессор Московского государственного областного университета, президент Международной академии наук педагогического образования (Москва)

АРТАШКИНА Тамара Андреевна

доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры культурологии и искусствоведения Школы искусства, культуры и спорта Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток)

АХМЕТЖАНОВА Галина Васильевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики преподавания Тольяттинского государственного университета (г. Тольятти)

АХМЕТОВА Дания Загриевна

доктор педагогических наук, профессор, проректор по непрерывному образованию, заведующая кафедрой теоретической и инклюзивной педагогики Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП) (г. Казань)

БИКТУГАНОВ Юрий Иванович

кандидат педагогических наук, доцент, министр общего и профессионального образования Свердловской области (Екатеринбург)

БОГДАНОВА Анна Владимировна

кандидат педагогических наук, начальник отдела сопровождения дистанционного обучения Тольяттинского государственного университета (г. Тольятти)

БОГУСЛАВСКИЙ Михаил Викторович

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, ведущий лабораторией истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО (Москва)

ВАХИДОВА Люция Вансеттовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (г. Уфа)

ВЕРБИЦКИЙ Андрей Александрович

академик РАО, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Московского педагогического государственного университета (Москва)

ВЕТОШКИН Сергей Александрович

доктор педагогических наук, профессор кафедры права Института гуманитарного и социально-экономического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

ВЛАСОВА Юлия Анатольевна

методист Екатеринбургского экономико-технологического колледжа, соискатель кафедры права института гуманитарного и социально-экономического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

ВОРОВЩИКОВ Сергей Георгиевич

доктор педагогических наук, профессор кафедры филологии Академии социального управления (Москва)

ВОРОНИНА Людмила Валентиновна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики обучения математике и информатике в период детства Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ГАБИТОВА Эльвира Маратовна

преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (г. Уфа)

ГАЙНЕЕВ Эдуард Робертович

кандидат педагогических наук, заведующий Ресурсным центром Ульяновского профессионально-педагогического колледжа (г. Ульяновск)

ГАЛАГУЗОВА Мишенур Ахметхановна

доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ГАЛАГУЗОВА Юлия Николаевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ГРЕБЕНКИНА Лидия Константиновна

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (г. Рязань)

ДЕГТЕРЕВ Виталий Анатольевич

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры технологий социальной работы, декан факультета международных отношений и социально-гуманитарных коммуникаций Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ДОРОХОВА Татьяна Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ДЬЯКОНОВ Борис Петрович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры анализа систем и принятия решений Высшей школы экономики и менеджмента Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург)

ЕРЕМКИНА Ольга Васильевна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (г. Рязань)

ИВАНОВ Олег Борисович

доктор экономических наук, профессор, главный редактор научного журнала «ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика», заведующий кафедрой корпоративный менеджмент, научный руководитель программы МБА «Корпоративный аудит» Московского государственного университета путей сообщения (Москва)

ИВАНОВА Светлана Вениаминовна

доктор философских наук, профессор, директор Института стратегии развития образования РАО (Москва)

ИСАКОВА Татьяна Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела аспирантуры Волжского университета им. В.Н. Татищева (г. Тольятти)

КОРШУНОВА Наталья Леопидовна

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (г. Уссурийск)

ЛАРИОНОВА Ирина Анатольевна

доктор педагогических наук, профессор, директор Института социального образования, профессор кафедры технологий социальной работы Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ЛЕОНЕНКО Наталия Олеговна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Института психологии Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ЛИТВАК Римма Алексеевна

доктор педагогических наук, профессор, академик Академии социального образования, директор Института культуры детства, заведующая кафедрой педагогики и психологии Челябинской государственной академии культуры и искусств (г. Челябинск)

ЛОМАКИНА Татьяна Юрьевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая Центром исследований непрерывного образования Института стратегии развития образования РАО (Москва)

ЛУЖКОВ Юрий Васильевич

педагог дополнительного образования Специальной общеобразовательной школы закрытого типа № 124 (Екатеринбург)

МАГАУОВА Акмарал Сабитоллаевна

доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования, академик Казахстанской национальной академии естественных наук, профессор кафедры общегуманитарных дисциплин Евразийской юридической академии им. Д.А. Кунаева (Казахстан, г. Алматы)

МАРДАХАЕВ Лев Владимирович

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики Факультета социальной работы Российского государственного социального университета (Москва)

МИНЮРОВА Светлана Алигарьевна

доктор психологических наук, профессор, первый проректор – проректор по учебной работе, заведующая кафедрой общей психологии Института психологии Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

НАЗАРОВА Наталья Михайловна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психолого-педагогических основ специального образования Московского городского педагогического университета (Москва)

НАЙДЕНОВА Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, заместитель заведующего Центра педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО (Москва)

НОВОСЕЛОВ Сергей Аркадьевич

доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

НОХРИНА Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры туризма и сервиса Уральского государственного университета физической культуры (г. Челябинск)

ОСТРИК Антонина Александровна

аспирант кафедры возрастной психологии Московского городского психолого-педагогического университета (Москва)

ПРЯЖНИКОВА Елена Юрьевна

доктор психологических наук, профессор кафедры теории и практики управления факультета государственного и муниципального управления Московского городского психолого-педагогического университета (Москва)

РОММ Татьяна Александровна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии Института истории, гуманитарного, социального образования Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск)

РЫНДАК Валентина Григорьевна

доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заведующая кафедрой общей педагогики Института педагогики и психологии Оренбургского государственного педагогического университета (Оренбург)

СИМОНОВА Алевтина Александровна

доктор педагогических наук, профессор, ректор Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

СЛОМЧИНСКИЙ Анатолий Геннадьевич

доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Физико-технологического института Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург)

ТАГУНОВА Ирина Августовна

доктор педагогических наук, заведующая Центром педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО (Москва)

ТАУШКАНОВА Екатерина Анатольевна

аспирантка, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода Института технологий открытого образования Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург)

ТКАЧЕНКО Евгений Викторович

доктор химических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Москва)

УСОЛЬЦЕВ Александр Петрович

профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики Института физики, технологии и экономики Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ФИЛАТОВА Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, директор Института специального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)

ХАРИСОВА Людмила Алексеевна

доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра исследований инновационной деятельности в образовании Института стратегии развития образования РАО (Москва)

ЦВЕТКОВА Ирина Викторовна

доктор философских наук, доцент, профессор кафедры истории и философии Тольяттинского государственного университета (г. Тольятти)

ЧЕЛНОКОВА Татьяна Александровна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП) (г. Казань)

ШИШАРИНА Наталья Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Педагогического института Иркутского государственного университета (г. Иркутск)

ШТЕЙНБЕРГ Валерий Эмануилович

доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (г. Уфа)

ШТИНОВА Галина Николаевна

доктор педагогических наук, заместитель директора по науке Уральского центра дополнительного образования (Екатеринбург)

ШУКАЕВА Тезата Магомедовна

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Москва)

ЩЕКИНА Светлана Станиславовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова (г. Архангельск)

ЯКОВЛЕВ Евгений Владимирович

доктор педагогических наук, профессор, проректор по информационным технологиям Челябинского государственного педагогического университета (г. Челябинск)

ЯКОВЛЕВА Надежда Олеговна

доктор педагогических наук, профессор, заведующая Научным центром стратегических исследований проблем образования Челябинского государственного педагогического университета (г. Челябинск)

LIST OF CONTRIBUTORS

AKHMETOVA Danya Zagrievna

Doctor of Education, Professor, Pro-rector for continuing education, Head of the Theoretical and inclusive innovation pedagogy Chair, Kazan Innovation University named after V.G. Timiryasova (IEUP) (Kazan)

AHMETZHANOVA Galina Vasilievna

Doctor of Education, Professor, Pedagogy and methods of teaching Chair, Togliatti State University (Togliatti)

ARTAMONOVA Yekaterina Iosifovna

Doctor of Education, Professor, Moscow State Regional University, president of the International Academy of Pedagogical Sciences of Education (Moscow)

ARTASHKINA Tamara Andreevna

Doctor of Philosophy Cand. Sc. (Education), Associate Professor, professor, Cultural and Arts Chair, School of Art, Culture and Sports of the Far Eastern Federal University (Vladivostok)

AVERKIEVA Galina Valentinovna

Cand. Sc. (Education), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of the Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Arkhangelsk)

BIKTUGANOV Yuri Ivanovich

Cand. Sc. (Education), Associate Professor, Minister of Education of the Sverdlovsk Region (Yekaterinburg)

BOGDANOVA Anna Vladimirovna

Cand. Sc. (Education), Head of the Distance learning support Chair, Togliatti State University (Togliatti)

BOGUSLAVSKY Mikhail Viktorovich

Corresponding Member of Russian Academy of Education, Doctor of Education, Professor, head of the Laboratory of History of Pedagogy and Education, Institute of Education Development Strategy of RAE (Moscow)

CHELNOKOVA Tatiana Alexandrovna

Doctor of Education, Associate Professor, Theoretical and Inclusive Pedagogy Chair, Kazan Innovative University, named after V.G. Timiryasov (IEUP) (Kazan)

DEGTEREV Vitaly Anatoljevich

Doctor of Education, Associate Professor, Technology of Social Work Chair, Dean of the faculty of international relations and socio-humanitarian communications, the Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

DOROKHOVA Tatyana Sergeevna

Cand. Sc. (Education), Associate Professor, Institute of Pedagogy and Psychology of childhood, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

DYAKONOV Boris Petrovich

Cand. Sc. (Education), Associate Professor, Systems analysis and decision making Chair, Higher School of Economics and Management, Ural Federal University named after the first Russian President Boris Yeltsin (Yekaterinburg)

FILATOVA Irina Alexandrovna

Cand. Sc. (Education), Associate Professor, Director of the Institute of special education, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

GABITOVA Elvira Maratovna

Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa)

GAYNEEV Eduard Robertovich

Cand. Sc. (Education), Head of the Resource Center of the Ulyanovsk vocational pedagogical college (Ulyanovsk)

GALAGUZOVA Minnenur Akhmethanovna

Doctor of Education, Professor, Social Pedagogy Chair, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

GALAGUZOVA Yulia Nikolaevna

Doctor of Education, Professor, Professor of Pedagogy Chair, Institute of Pedagogy and Psychology of childhood, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

GREBYONKINA Lydia Konstantinovna

Doctor of Education, Professor, Pedagogy and education management Chair, Ryazan State University. Named after S.A. Yesenina (Ryazan)

IVANOV Oleg Borisovich

Doctor of Economics, Professor, Chief editor of the scientific journal “Etap: economic theory, analysis, and practice”, Head of corporate management Chair, scientific supervisor of the MBA program “Corporate Audit” Moscow State University of Railway Engineering (Moscow)

IVANOVA Svetlana Veniaminovna

Doctor of Philosophy, Professor, Director of the Institute of Education Development Strategy of RAE (Moscow)

ISAKOVA Tatyana Borisovna

Cand. Sc. (Education), Associate Professor, Head of the post graduate department, Volga Region State University of Service named after V.N. Tatischev

KHARISOVA Lyudmila Alekseevna

Doctor of Education, Professor, Leading Researcher of the Center for innovation in Education, Institute of Education Development Strategy of RAE (Moscow)

KORSHUNOVA Natalia Leonidovna

Cand. Sc. (Education), Associate Professor, Pedagogy Chair, School of Education at the Far Eastern Federal University (Ussuriisk)

LARIONOVA Irina Anatolievna

Doctor of Education, professor, director of the Institute of Social Education, Professor of social work technologies, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

LEONENKO Natalia Olegovna

Cand. Sc. (Education), Associate Professor, General Psychology Chair, Institute of psychology, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

LITVAK Rimma Alekseevna

Doctor of Education, Professor, Academician of the Academy of Social Education, director of the Institute of childhood culture, Head of the Pedagogy and Psychology Chair, Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts (Chelyabinsk)

LOMAKINA Tatiana Yurievna

Doctor of Education, professor, Head of the Center for Continuing Education Research, Institute of Education Development Strategy of RAE (Moscow)

LUZHKOV Yuri Vasilievich

Supplementary education teacher, Special comprehensive secondary school with custodial care № 124 (Yekaterinburg)

MAGAUOVA Akmaral Sabitollaevna

Doctor of Education, Professor, Academician of the International Academy of Pedagogical Education, Academician of Kazakhstan National Academy of Natural Sciences, Professor of humanities disciplines, Eurasian Academy of Law after D.A. Kunaev (Kazakhstan, Almaty)

MARDAKHAEV Lev Vladimirovich

Doctor of Education, Professor, Head of the Social Pedagogy Chair, Faculty of Social Work, Russian State Social University (Moscow)

MINYUROVA Svetlana Aligarievna

Doctor of Psychology, Professor, Vice-Rector for Academic work, Head of the General Psychology Chair, Institute of Psychology of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

NAYDENOVA Natalia Nikolaevna

Cand. Sc. (Education), Deputy director of the Center for Comparative Studies, Institute of Pedagogical Education Development Strategy of RAE (Moscow)

NAZAROVA Natalia Mikhailovna

Doctor of pedagogical sciences, professor, head of the Psychological and Pedagogical Foundations for Special Education Chair, Moscow City Pedagogical University (Moscow).

NOKHRINA Natalia Nikolaevna

Cand. Sc. (Education), Associate Professor, Tourism and Service Chair, Ural State University of Physical Culture (Chelyabinsk)

NOVOSELOV Sergey Arkadievich

Doctor of Psychology, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of childhood, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

OSTRIK Antonina Alexandrovna

Post graduate student of Psychology, Moscow City Psychological and Pedagogical University (Moscow)

PRYAZHNIKOVA Elena Yurievna

Doctor of Psychology, Professor of Management Theory and Practice Chair, State and Municipal Management Faculty of the Moscow City Psychological and Pedagogical University (Moscow)

ROMM Tatiana Alexandrovna

Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities, Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk)

RYNDAK Valentina Grigorievna

Doctor of Education, Professor, Honored Worker of Science, Head of General Pedagogy Chair, Institute of Pedagogy and Psychology, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg)

SHISHARINA Natalia Viktorovna

Cand. Sc. (Education), Associate Professor, Pedagogy Chair, Pedagogical Institute of Irkutsk State University (Irkutsk)

SHTEINBERG Valery Emanuilovich

Doctor of Education, Cand. Sc. (Technical sciences), Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla (Ufa)

SHTINOVA Galina Nikolaevna

Doctor of Education, Deputy Director for science, the Ural Center for Continuing Education (Yekaterinburg)

SHUKAEVA Tezata Magometovna

Cand. Sc. (Education), Senior Researcher, Institute of Education Development Strategy of RAE (Moscow)

SHCHEKINA Svetlana Stanislavovna

Cand. Sc. (Education), Associate Professor, Pedagogy Chair, Institute of Pedagogy and Psychology, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Arkhangelsk)

SIMONOVA Alevtina Alexandrovna

Doctor of Education, Professor, Rector of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

SLOMCHINSKY Anatoly Gennadievich

Doctor of Education, Professor, Department of Foreign languages, Physics and Technology Institute. Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg)

TAGUNOVA Irina Avgustovna

Doctor of Education, Head of the Centre for Comparative Studies of the Institute of Education Development Strategy of RAE (Moscow)

TAUSHKANOVA Yekaterina Anatolievna

Post graduate student, Senior lecturer, Foreign Languages and Translation Chair, Institute of Open Education Technology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg)

TKACHENKO Evgeny Viktorovich

Doctor of Chemistry, Professor, Academician of RAE, chief researcher at the Institute of Education Development Strategy of RAE (Moscow)

TSVETKOVA Irina Viktorovna

Doctor of Philosophy, Associate Professor, History and Philosophy Chair, Togliatti State University (Togliatti)

USOLTSEV Alexander Petrovich

Doctor of Education, Professor, Head of the Theory and methodology of teaching physics Chair, technology and media didactics Chair, Institute of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

VAHIDOVA Lyutsiya Vansettovna

Cand. Sc. (Education), Associate Professor of Pedagogy and Psychology of Professional Education Chair, Bashkir State Pedagogical University named after M.Akmulla (Ufa)

VERBITSKY Andrey Alexandrovich

Academician of of Russian Academy of Education, Doctor of Education, Cand. Sc. (Psychology), Professor of Psychology of labour and psychology counseling Chair, Moscow State Pedagogical University (Moscow)

VETOSHKIN Sergey Alexandrovich

Doctor of Education, Professor of Law Chair, Institute of humanitarian and socio-economic education, Russian State Vocational and Pedagogical University (Yekaterinburg)

VLASOVA Juliya Anatolievna

Educational supervisor of Yekaterinburg economic-technological College, postgraduate student of the Law Chair, Institute of Humanitarian and socio-economic Education, Russian State Vocational Pedagogical University (Yekaterinburg)

VOROVSHIKOV Sergey Geogievich

Doctor of Education, Professor of the Department of Philology of the Academy of Social Management (Moscow)

VORONINA Lyudmila Valentinovna

Doctor of Education, Associate Professor, Professor of the theory and methods of teaching mathematics and computer science in childhood Chair, the Institute of Pedagogy and Psychology of the childhood, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)

YAKOVLEV Evgeny Vladimirovich

Doctor of Education, Professor, Vice-Rector for Information Technologies, Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk)

YAKOVLEVA Nadezhda Olegovna

Doctor of Education, Professor, Head of the Scientific Center of Strategic Studies of problems of education, Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk)

YEREMKINA Olga Vasilievna

Doctor of Education, Associate Professor, Professor of pedagogy and management of education Chair, Ryazan State University named after S.A. Yesenina (Ryazan)

Научное издание

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Коллективная монография

Выпуск 9

Редактор *Г.Н. Штинова*
Переводчик *И.В. Волгина*
Компьютерная верстка *А.Ю. Тюменцева*

Подписано в печать 30.09.2016. Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 28,37. Уч.-изд. л. 31,92. Тираж 500 экз. Заказ № 5167

Отпечатано с готового оригинал-макета
в ООО Универсальная Типография «Альфа Принт»
620049, Екатеринбург, пер. Автоматики, 2Ж
Телефон +7 800 300 16 00. Сайт www.alfaprint24.ru