



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN) с присвоением международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки.

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
Б. М. ИГОШЕВ
главный редактор

доктор филологических наук, профессор **А. П. ЧУДИНОВ**
доктор педагогических наук, профессор **А. А. СИМОНОВА**
заместители главного редактора

доктор педагогических наук, профессор **Т. Н. ШАМАЛО**
ответственный редактор

М. Б. ВОРОШИЛОВА
выпускающий редактор

И. С. ПИРОЖКОВА
кандидат филологических наук
заведующий отделом перевода

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО	В. Г. БОЧАРОВА	(Москва, Россия)
доктор философии, профессор	Дж. ДАНН	(Глазго, Великобритания)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	Э. ЛАССАН	(Вильнюс, Литва)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	О. САНТА АНА	(Лос-Анджелес, США)
доктор философии, профессор	П. СЕРИО	(Лозанна, Швейцария)
доктор философии, профессор	Л. СТЕЙНОВ	(Копенгаген, Дания)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	П. ЧЕРВИНСКИ	(Катовице, Польша)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

ЮБИЛЕЙ

Суворов М. В. Лидер – ученый – педагог: к 65-летию Бориса Михайловича Игошева	7
Шамало Т. Н. Развитие и достижения УрГПУ (2004–2013 гг.)	11
Бабич Г. Н. УрГПУ: этапы развития международного сотрудничества	13
Галагузова М. А. Всё начиналось с технического творчества... ..	17

МЕНЕДЖМЕНТ И ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Горбунов А. П. Инновационная трансформация российской экономики и преобразовательная динамика высшей школы	20
Казаева Е. А. Роль партисипативности в системе высшего образования	25
Королева С. В. Моделирование процесса управления качеством в дошкольной образовательной организации	31
Леонгардт В. А., Шемятихина Л. Ю. Стратегическая и маркетинговая компетенции отраслевого вуза в целевых сегментах рынка	35
Назаров В. Л., Обожина Д. А. Компетенции в содержании труда менеджера в сфере физической культуры и спорта в современных условиях	40

ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Ворошилова М. Б. «Политическая лингвистика»: вехи развития	45
Коротун А. В. «Вестник социально-гуманитарного образования и науки»: первые шаги	49
Суетина А. И. «Педагогическое образование в России»: стратегические направления в издательской деятельности	51
Филатова И. А. Журнал «Специальное образование»: вчера и сегодня	54

ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Беляева Л. А., Беляева М. А. Образовательная инноватика как актуальное направление философско-педагогических исследований	56
Игошев Б. М., Новосёлов С. А. Диссертация по педагогике как объект интеллектуальной собственности	61
Ильин И. В., Оспенникова Е. В. Принцип политехнизма в обучении физике в контексте современных представлений о структуре техносферы	71
Конюхова Е. Ю. Использование инноваций в социальной реабилитации учащихся специальной (коррекционной) школы-интерната для слепых и слабовидящих детей	76

Лозинская А. М.	
Фреймовое структурирование содержания обучения физике в рамках модульной технологии.....	80
Пономарева Л. И.	
Интегро-дифференциативный подход как содержательный компонент эколого-валеологического образования	90
Усольцев А. П., Шамало Т. Н.	
Понятие инновационного мышления	94
Чудинов А. П.	
Современная отечественная педагогическая метафорология	99

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ

Игошев Б. М.	
Сущностно-логический анализ мобильности как межнаучного понятия	105
Дегтерев В. А.	
К вопросу о компетентности, мобильности и конкурентоспособности.....	112
Дорохова Т. С.	
Мобильность как один из компонентов профессиональной ментальности социального педагога.....	119
Ларионова И. А.	
Формирование профессиональной мобильности в подготовке современных специалистов	123
Петрова Л. Е.	
Профессиональная мобильность педагогов и врачей: возможности и ограничения сравнительного анализа.....	127
Плеханова О. Е.	
Формирование профессиональной мобильности педагога-музыканта	131

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Абдулов Р. М., Абдулова Е. В.	
Использование современных технических средств в исследовательской и проектной деятельности в процессе обучения	135
Воронина Л. В., Толмачева Ю. С.	
Роль метода проектов в развитии креативности старших дошкольников	141
Лавренова Е. В.	
Разработка учебного технологического пакета «Новые технологии» для организации проектной деятельности бакалавров (на примере учебного модуля «Промышленное производство»).....	146
Макарова Н. В., Нилова Ю. Н., Титова Ю. Ф.	
Современная парадигма обучения информатике на основе нового стандарта	150

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Байлук В. В.	
Воспитание и самовоспитание	156
Зеленов Ю. Н.	
К вопросу формирования системы педагогической профилактики молодежного экстремизма в современных условиях.....	160
Литвак Р. А.	
Социокультурный подход к процессу социализации личности молодого специалиста	165
Тищенко Е. Я.	
Самореализация личности в уголовно-исполнительной системе.....	168

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гордиенко О. В. Проектирование фондов оценочных средств на компетентностной основе (на примере дисциплин лингвометодического цикла)	171
Лапшина С. А. Дополнительное профессиональное образование специалистов социальной сферы: сущность и содержание	176
Майданова Т. В. Самоменеджмент в деятельности социального педагога	181
Шалагина Е. В. Социальная напряженность в образовательном пространстве: по материалам социологического исследования	184
Шихова О. Н. Исследовательский потенциал социологии как учебной дисциплины	189

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алмазова О. В., Брызгалова С. О., Тенкачева Т. Р. Проблемы интеграции и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в трудах Владимира Васильевича Коркунова	192
Зыскина М. А., Шрамко Н. В. Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования	201
Тенкачева Т. Р. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста в России	205
Филатова И. А. Системный подход в научных исследованиях В. В. Коркунова	209

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Баяндин Д. В. Модульная педагогическая технология и вариант ее реализации на основе ресурсоизбыточной среды компьютерной поддержки обучения	214
Васин Е. К., Романова К. Е., Червова А. А. Педагогические условия наполнения модели обучения технологии школьников	221
Яковлева И. В. Методические аспекты модели обучения физике с применением сетевых социальных сервисов	226

О ЮБИЛЯРЕ

Список основных опубликованных и приравненных к ним научных и учебно-методических работ Бориса Михайловича Игошева	231
Основные награды и почетные звания Бориса Михайловича Игошева	251
Список учеников доктора педагогических наук, профессора Бориса Михайловича Игошева	253



Борис Михайлович Игошев

Суворов Максим Викторович,

кандидат исторических наук, доцент, кафедра отечественной истории и теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет, адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 453; e-mail: mvs-19771@yandex.ru.

ЛИДЕР – УЧЕНЫЙ – ПЕДАГОГ: К 65-ЛЕТИЮ БОРИСА МИХАЙЛОВИЧА ИГОШЕВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Уральский государственный педагогический университет; ректор УрГПУ Борис Михайлович Игошев; высшее педагогическое образование; специализированная подготовка студентов к руководству техническим творчеством молодежи в Свердловской области; диссертационные советы по педагогическим специальностям в УрГПУ; конкурс научно-исследовательских работ студентов вузов Свердловской области; система дополнительного образования молодежи в Свердловской области; приоритетный национальный проект «Образование»; система непрерывного педагогического образования; «Иннопром-2011»; менеджмент качества УрГПУ; стратегия развития УрГПУ до 2015 г.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается роль ректора УрГПУ Б. М. Игошева в подготовке педагогических кадров в Свердловской области. Подвергается анализу деятельность ученого в СГПИ (Свердловском государственном педагогическом институте) – УрГПУ в 1970–2000-х гг. Изучается вклад Б. М. Игошева в развитие системы дополнительного образования молодежи в Свердловской области, непрерывного педагогического образования и менеджмента качества УрГПУ. Анализируется деятельность Бориса Михайловича на посту проректора по научной работе и международному сотрудничеству, а позже – ректора ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Suvorov Maksim Viktorovich,

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of Department of Russian History and Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

LEADER – SCIENTIST – TEACHER : TO THE 65TH ANIVERSARY OF BORIS MIKHAILOVICH IGOSHEV

KEY WORDS: Ural State Pedagogical University; USPU Rector Boris Mikhailovich Igoshev; higher pedagogical education; specialized training for students to manage technical creativity of young people in Sverdlovsk Oblast; dissertation counsel in Pedagogy in USPU; Sverdlovsk Oblast student's scientific research works contest; system of additional education for young people in Sverdlovsk Oblast; priority national project "Education"; the system of continuous pedagogical education; "Innoprom – 2011"; quality management in USPU; USPU strategy of development till 2015.

ABSTRACT. The role of Ural State Pedagogical University Rector B.M. Igoshev in training pedagogues of Sverdlovsk Oblast is discussed. The work of the scientist of SSPU (Sverdlovsk State Pedagogical University) – USPU in 1970 – 2000 is analyzed. The contribution of B. M. Igoshev in the development of additional education for young people in Sverdlovsk Region, continuous education and USPU quality management is studied. The work of B.M.Igoshev in the position of Vice-rector for Scientific Work and International Cooperation, and later USPU Rector is analyzed.

14 января 2014 г. отметил свой 65-летний юбилей ректор нашего университета, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики УрГПУ, почетный профессор УрГПУ, действительный член (академик) Международной академии наук педагогического образования, действительный член (академик) Академии информатизации образования, действительный член (академик) Российской академии естествознания, член Совета при губернаторе Свердловской области по реализации приоритетного национального проекта «Образование», член общественного совета при Следственном управлении Следственного комитета РФ по Свердловской области, заместитель председателя Совета ректоров вузов Свердловской области, член совета по Стипендии губернатора Свердловской области, руководитель оргкомитета областного конкурса НИРС «Научный Олимп», член

коллегии Министерства общего и профессионального образования Свердловской области, член коллегии Управления образования Екатеринбурга, заместитель председателя регионального отделения ВОО «Все-российское педагогическое собрание», председатель наблюдательного совета лицея № 110 г. Екатеринбурга Борис Михайлович Игошев.

Б. М. Игошев родился в учительской семье в селе Сыльва Шалинского района Свердловской области. В 1970 г. с отличием окончил физический факультет Свердловского государственного педагогического института (ныне УрГПУ) и посвятил себя развитию альма-матер. За время работы в институте – университете Б. М. Игошев прошел все ступени административно-научной карьеры – от должности стажера-исследователя кафедры теоретической физики физического факультета (сегодня – Институт физики, технологии и экономи-

ки), куда он был принят в сентябре 1970 г., и до должности ректора, на которую он был избран коллективом нашего вуза в 2005 г.

Неотъемлемой частью профессиональной деятельности Бориса Михайловича является его научная работа. В 1988 г. он защитил кандидатскую диссертацию на тему «Изучение вычислительной техники во внеклассной работе по физике», в которой обобщил результаты своего научного исследования в области развития детского технического творчества.

С 1993 по 2005 г. Борис Михайлович работает в должности проректора по научной работе и международному сотрудничеству – первого проректора нашего университета. В этот период им была проведена большая работа по развитию научных исследований в стенах УрГПУ, организации системы дополнительного образования и научно-исследовательских работ молодежи в Свердловской области. Благодаря его работе значительно укрепились связи вуза с Министерством общего и профессионального образования Свердловской области.

За время работы Бориса Михайловича в должности проректора на базе университета были открыты восемь диссертационных советов по педагогическим специальностям, связанным с общим, средним и профессиональным образованием, в три раза расширен объем и номенклатура специальностей аспирантуры в области теории и методики обучения по предметным областям по уровню общего, среднего и профессионального образования. Он организовал и осуществлял подготовку научно-педагогических кадров через систему аспирантуры и соискательства при педуниверситете, в которой ежегодно обучалось более 200 специалистов из системы образования Свердловской области.

Работая в должности первого проректора, проректора по научной работе Б. М. Игошев принял активное участие в разработке, принятии и реализации основных направлений генерального соглашения между Департаментом (в настоящее время Министерством) общего и профессионального образования и Уральским государственным педагогическим университетом; на протяжении ряда лет он являлся исполнительным директором программы структурной перестройки деятельности вузов Свердловской области, направленной на поддержку открытия специальностей, необходимых для кадрового обеспечения социально-промышленного комплекса Свердловской области.

В феврале 2005 г. Борис Михайлович Игошев становится ректором УрГПУ и активно включается в работу по реализации

национального проекта «Образование», уделяя особое внимание качеству подготовки специалистов и создавая для этого необходимые условия: осуществляется информатизация вуза, развивается система дистантного образования, разрабатываются и внедряются новые информационные технологии обучения, внедряется система повышения качества образования. Под руководством Б. М. Игошева и при его личном участии в УрГПУ получено более 40 лицензий на образовательные программы высшего и среднего профессионального образования. Разработанный и реализуемый под его руководством комплекс инновационных программ развития педагогического университета в 2007 г. был удостоен золотой медали на Евро-Азиатском форуме инвестиций и инноваций.

В 2008 г. Борис Михайлович защищает докторскую диссертацию на тему «Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов», в которой отразился опыт руководителя ведущего вуза страны.

Широкий круг научных интересов профессора Б. М. Игошева сегодня составляют проблемы развития творческой деятельности молодежи, управления высшей школой, дистантного образования, качества и информатизации образовательного процесса. По данной тематике автором опубликовано около 300 научных, учебных и методических работ. Ученый является членом четырех диссертационных советов, где под его руководством защищены одиннадцать диссертаций.

Б. М. Игошев как ректор уделял большое внимание научной работе, особенно научной работе студентов. Он активно участвовал в разработке основных направлений организации и Положения о региональном конкурсе студенческих научных работ, в результате чего впервые в истории Свердловской области начал проводиться постоянно действующий с 1996 г. конкурс НИРС Свердловских вузов. Борис Михайлович является постоянным руководителем оргкомитета и председателем экспертной комиссии конкурса научных работ студентов вузов Свердловской области в области гуманитарных наук; совместно с Департаментом по делам молодежи Свердловской области ежегодно обеспечивает финансирование проведения конкурса и торжественного подведения его итогов с награждением победителей и их научных руководителей из средств бюджета Свердловской области. Борис Михайлович является председателем редакционной коллегии ежегодно издающихся сборников лучших научно-исследовательских работ студентов высших учебных заведений Свердловской области.

Особое внимание Борис Михайлович в своей деятельности уделяет работе по организации системы дополнительного образования молодежи в Свердловской области. Под его руководством были организованы олимпиады, конкурсы и научно-практические конференции учащихся, педагогические чтения учителей и педагогов дополнительного образования. Ученый имеет высшую категорию как научный консультант муниципального образовательного учреждения Свердловской области.

Повышению квалификации педагогического состава как элементу качества образования способствует успешная работа аспирантуры, докторантуры и диссертационных советов, открытие которых было осуществлено по инициативе и при активной поддержке Бориса Михайловича. Созданная им система подготовки научно-педагогических кадров привела к существенному росту в вузе количества специалистов с учеными степенями и званиями.

Начиная с 1990-х гг. активизируются международные контакты УрГПУ с зарубежными партнерами. В рамках международного сотрудничества с США, Германией, Бельгией и Францией Б. М. Игошев руководит научно-исследовательскими программами и программами повышения квалификации. Ректор принимает участие в международных научных конференциях, посвященных гуманизации и гуманитаризации высшего педагогического образования (Екатеринбург, Россия; Чикаго, США), реформе высшего образования в России и США (Чикаго, США; Екатеринбург, Россия), новым парадигмам экономического образования (Чикаго, США; Екатеринбург, Россия), партнерству в высшем образовании (Аннемас, Франция), повышению квалификации в педагогическом образовании России и Германии (Кальв, Германия) и современному открытому образовательному пространству (Екатеринбург, Россия), проходит повышение квалификации в образовательных учреждениях США, Франции и Германии.

Стратегическое видение процессов развития российского общества, образования, университетского сообщества сочетаются в Борисе Михайловиче с тактической гибкостью и точностью практических решений, умением выявить риски и проблемные зоны, действовать творчески, нестандартно. В его личности ярко выражены черты лидера-руководителя, управленца, который своей активностью, способностью взять на себя ответственность за организацию совместной деятельности большой группы людей, оправдать их ожидания добивается уважения и доверия.

Свободное владение большим объемом информации, ораторское мастерство, умение общаться с любой аудиторией позволяют Б. М. Игошеву почувствовать настроение людей и «достучаться» до каждого слушателя, собеседника.

Социальный смысл лидерства Бориса Михайловича – преодоление стихийности, упорядоченность общей деятельности созданной им команды, объединение индивидуальных усилий для достижения общих целей. Б. М. Игошев умеет персонифицировать и поддержать полезную идею, инициативу, инновацию. Это позволяет ему оказывать воздействие на все стороны жизнедеятельности УрГПУ, который под его руководством не только преодолевает имеющиеся в системе образования противоречия, трудности, но и добивается очевидных успехов, весомых результатов.

Под руководством Б. М. Игошева была разработана стратегия развития УрГПУ и осуществляется постоянный контроль за ее реализацией, о чем свидетельствуют две последовательные программы развития вуза на 2005–2010 и 2011–2015 гг., разработка приоритетных направлений и определение методов антикризисного развития в специальной программе на 2009–2012 г. В структуре инновационного развития вуза ректором было выделено несколько главных направлений:

1. Система формирования интеллектуального капитала в процессе академической подготовки будущих специалистов к дальнейшей инновационной деятельности во всех сферах профессиональной и общественной жизни.

2. Система инновационной научной деятельности, включая активизацию творческого потенциала основных научных подразделений вуза, организацию в его рамках научно-образовательных центров, площадок, участие университета в федеральных и международных исследовательских проектах.

3. Система инновационной воспитательной деятельности, осуществляемой через такие разработанные и реализуемые уникальные проекты, как «Педагогические династии», «Профилактика зависимостей в студенческой среде», «Молодежный форум “Земляки”», «Молодежь в меняющемся мире», «Сильное воспитание и эффективная молодежная политика – альтернатива ксенофобии и экстремизму», которые способствуют активизации гражданского участия студентов в жизни страны и Уральского региона.

4. Система инновационной деятельности в области социальной работы, включающая социальный пакет студента, дея-

тельность Фонда социальной поддержки студентов, психолого-педагогическую и материальную помощь студенческой семье, социальную и психологическую поддержку абитуриентов УрГПУ в период приемной кампании и помощь первокурсникам в адаптационный период.

Под руководством Б. М. Игошева были разработаны целевые программы по конкретным направлениям деятельности педагогического университета и обеспечены условия их реализации. Хотелось бы отметить следующие целевые программы:

- создание современной системы менеджмента качества, позволившей университету стать в 2010 г. победителем – лауреатом Всероссийского конкурса вузов по качеству подготовки выпускников;
- концепция и программа воспитательной работы;
- развитие гражданско-патриотического и нравственного самосознания студентов;
- создание системы непрерывного педагогического образования на основе преемственности новых государственных стандартов разного уровня и заложенного в них компетентностного подхода;
- программа подготовки студентов к инновационной деятельности;
- реализация программы информатизации образовательной деятельности, создания ее инфраструктуры и соответствующее технико-технологическое обеспечение этой программы;
- повышение уровня востребованности специалистов педагогического и непедагогического профиля через укрепление договорных отношений с работодателями разного статуса и деятельность вузовского центра содействия трудоустройству выпускников УрГПУ.

Частью общей стратегии развития университета, разработанной ректором, стали:

- укрепление и развитие сотрудничества университета с органами государственной власти, другими учреждениями образования,

с общественными организациями и разными структурами гражданского общества;

- активная деятельность по обеспечению и содержательному наполнению позитивного имиджа УрГПУ в общественном мнении, в научно-образовательном пространстве региона и страны;

- обеспечение «образовательной составляющей» на международной выставке-форуме «Иннопром-2011» представлением спектра разработок как результата идеологии инновационного развития УрГПУ: от проектов в области робототехники и мехатроники до новейших технологий в сфере психологии и образования.

Вклад Бориса Михайловича Игошева в развитие системы педагогического образования и подготовки учительских кадров Уральского региона трудно переоценить. За более чем 40-летнюю карьеру под его руководством было подготовлено большое количество квалифицированных специалистов в различных областях общественной деятельности.

Заслуги Бориса Михайловича Игошева в деле подготовки педагогических кадров неоднократно отмечались государственными и отраслевыми наградами, а также присвоением почетных званий: заслуженный работник высшей школы РФ; медаль ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени; медаль имени К. Д. Ушинского; почетный работник науки и техники РФ; почетный работник высшего профессионального образования РФ; почетный работник общего образования РФ; почетный работник в сфере молодежной политики РФ; почетный знак «За развитие научно-познавательной работы студентов»; звание «Российский лидер качества»; почетный знак участника энциклопедии «Лучшие Люди России» (2007, 2009, 2010 гг.); знак отличия «За заслуги перед Свердловской областью» III степени; премия имени В. Н. Татищева и Г. В. де Геннина в области образования (2010 г.); почетный знак «За вклад в развитие екатеринбургского образования».

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало.

Шамало Тамара Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Институт физики и технологии; проректор по учебной работе; Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, оф. 217.

РАЗВИТИЕ И ДОСТИЖЕНИЯ УРГПУ (2004–2013 ГГ.)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: менеджмент; государственные образовательные стандарты; диссертационный совет; научная периодика; международное сотрудничество; менеджмент качества; Уральский государственный педагогический университет.

АННОТАЦИЯ. Описываются достижения УрГПУ за последние девять лет, сделанные под руководством ректора Б. М. Игошева, в различных сферах деятельности – образовательной, научной, издательской, хозяйственной, а также в области социальной поддержки и международных контактов.

Shamalo Tamara Nikolaievna,

Doctor of Pedagogy, professor, Head of the Chair of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Institute of Physics and Technology; Vice-Rector for Academic Activities; Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

DEVELOPMENT AND ACHIEVEMENTS OF USPU (2004–2013)

KEY WORDS: management; state education standards; dissertation council; scientific periodicals; international cooperation; quality management; Ural State Pedagogical University.

ABSTRACT. The article deals with the achievements of USPU in nine recent years made under the guidance of Rector B.M. Igoshev in different sheres of activity – educational, scientific, publishing, economic, social support and international contacts.

От имени Ученого совета Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) выражаем благодарность Б. М. Игошеву за проделанную им в течение девяти лет работу.

Безусловно, в одной статье невозможно отразить все аспекты его деятельности. В том, что УрГПУ стал крупнейшим научно-педагогическим центром Уральского региона, одним из ведущих инновационных центров современного российского образования, есть большая заслуга Б. М. Игошева.

Борис Михайлович как руководитель, обладающий стратегическим видением, последовательно и ответственно проводил и продолжает проводить политику по повышению имиджа, престижа и статуса университета через установление делового сотрудничества с органами государственной власти, общественными организациями и другими структурами гражданского общества.

Под руководством Б. М. Игошева УрГПУ получил статус регионального центра подготовки специалистов с высоким уровнем квалификации и признан в профессиональном сообществе Российской Федерации.

Широкий спектр реализуемых в УрГПУ профессиональных образовательных программ свидетельствует о гибком, оперативном реагировании руководителя вуза на запросы общества и государства.

В течение нескольких последних лет УрГПУ получил бессрочную лицензию на образовательную деятельность, успешно прошел общественную и государственную аккредитацию.

Во всех подразделениях УрГПУ завершено внедрение системы менеджмента качества современного международного уровня.

Все подразделения вуза укомплектованы компьютерным, мультимедийным оборудованием, необходимым для системного и эффективного использования компьютерных технологий в образовательной деятельности.

В УрГПУ создана система, обеспечивающая ежегодный набор студентов, причем их количество (обучавшихся и в соответствии с планом госзаказа, и на условиях внебюджетного финансирования) увеличивалось каждый год, несмотря на демографический спад и высокую конкуренцию между вузами.

Осуществлен плановый постепенный целенаправленный переход на новые государственные образовательные стандарты. Качество учебных планов и методических материалов было положительно оценено комиссией Рособнадзора в апреле 2011 г.

Б. М. Игошев уделяет большое внимание развитию научного потенциала вуза. В настоящее время Уральский государственный педагогический университет – признанный центр инновационной и научной деятельности Уральского региона.

Под руководством ректора осуществляются крупные российские и международные исследовательские проекты, особой поддержкой пользуется студенческая наука. На каждом заседании Ученого совета мы вручаем дипломы и призы за победы в кон-

курсах инновационных проектов студентов. При поддержке и непосредственном участии Б. М. Игошева в УрГПУ издаются три журнала, включенных в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий» ВАК РФ.

При поддержке ректора Б. М. Игошева и его непосредственном участии работает пять диссертационных советов. Только за последние четыре года в диссертационных советах УрГПУ защищено 167 кандидатских и 12 докторских диссертаций.

За эти годы подписаны различные международные договоры и соглашения. Наиболее значимые научно-исследовательские и образовательные программы УрГПУ на основании этих договоров осуществляются совместно с США, Германией и Китаем. Успешно реализуются обменные программы с Израилем, Францией, Японией и другими государствами.

В период 2010–2013 гг. в университете оптимизирована система социальной поддержки работников и обучающихся. Действующий коллективный договор и соглашение между администрацией и профсоюзной организацией обучающихся УрГПУ по социальным, экономическим и правовым вопросам обеспечивает социальные гарантии всем категориям работников и обучающихся.

Предложенные Б. М. Игошевым проекты социальной и образовательной направленности были успешно реализованы и востребованы широкой общественностью. К ним можно отнести следующие инновационные проекты и программы: «Педагогические династии», «Студенческая семья», «Моя гражданская позиция на выборах», «Педагогический и профессиональный дебют», «Лучший студент УрГПУ», «Лучшая академическая группа», «Мы строим свое будущее сами: развитие студенческого самоуправления», «Моя инициатива в образовании» и др.

На протяжении 2010–2013 гг. работники университета награждались за плодотворный многолетний труд и большой вклад в подготовку высококвалифицированных специалистов и научно-педагогических кадров, переподготовку и повышение квалификации в связи с юбилейными датами университета, подразделений, своими личными праздничными датами и в связи со 100-летием высшего образования на Урале.

Только за последние четыре года всего была вручена 2871 награда, из них 4 – государственные. Б. М. Игошев создал систему поощрений работников университета и установил теснейший контакт с сотрудниками Министерства, полностью используя все выделенные квоты.

Ведется системная работа по поддержке ветеранов университета: введено в действие «Положение о Совете ветеранов УрГПУ»; на основании разработанного положения введено почетное звание «Ветеран УрГПУ»; разработаны значок и удостоверение «Ветеран УрГПУ». С 2010 г. категория «Ветеран УрГПУ» распространяется и на работающих ветеранов университета.

УрГПУ входит в число 9 педагогических вузов в Российской Федерации, дважды получивших статус эффективного вуза по результатам федерального мониторинга 2012 и 2013 гг. По данным мониторинга, в УрГПУ значение показателя «Научно-исследовательская деятельность» превышает пороговую величину более чем в два раза; значение показателя «Финансово-экономическая деятельность» – в 1,5 раза; отношение среднего заработка научно-педагогических работников в УрГПУ к средней заработной плате по экономике региона составляет 139,04%. По уровню заработной платы в 2013 г. УрГПУ достиг третьего места среди 33 педагогических вузов России.

Следует особо отметить личные качества Б. М. Игошева: высокую работоспособность, целеустремленность, компетентность, личностную и профессиональную ответственность, внимательное отношение к людям и их проблемам. Выражаем благодарность Борису Михайловичу и с удовлетворением отмечаем, что Борис Михайлович, переходя на другую должность в нашем университете, полон сил и творческих намерений, потенциальных возможностей. Пожелаем ему новых достижений, успешности в той деятельности, которая приносит огромную пользу университету.

От имени Ученого совета выражаю ректору УрГПУ Б. М. Игошеву глубокую признательность и благодарность за многолетнюю эффективную работу по руководству вузом, большой вклад в подготовку высококвалифицированных специалистов для социально-экономического комплекса Уральского региона.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

Бабич Галина Николаевна,

начальник отдела развития международных образовательных программ, кандидат филологических наук, профессор, кафедра английского языка, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: iro@uspu.ru.

УРГПУ: ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: международные проекты; партнерство; стратегия; мобильность.

АННОТАЦИЯ. Описывается становление международной деятельности университета, излагается опыт по развитию международной деятельности в 1993–2013 гг., анализируются трудности, обсуждаются пути их преодоления для организации эффективного международного сотрудничества.

Babich Galina Nickolaevna,

Director of Department of International Educational Programs, Candidate of Philology, Professor, the Chair of the English Language, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

USPU: STAGES OF DEVELOPMENT OF INTERNATIONAL COOPERATION

KEY WORDS: international projects; partnership; strategy; mobility.

ABSTRACT. The article describes the development of international activities of the university, its experience in realization of international projects in the years of 1993–2013. The article also deals with the problems and the ways to overcome them to create effective international cooperation.

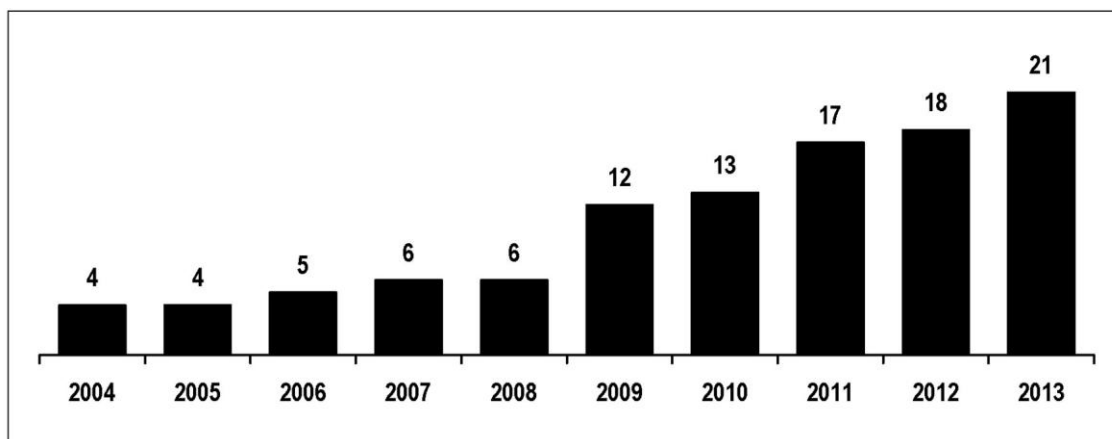
Хорошо известно, что международное сотрудничество играет важную роль в достижении высокого качества образования, стабильности университетских структур.

Становление международной деятельности в Уральском государственном педагогическом университете (УрГПУ) в области образования и науки связано с присвоением вузу статуса университета и соответственно с постановкой новых задач, в том числе в области международной деятельности. Большая заслуга в этом принадлежит Б. А. Сутырину, В. Д. Жаворонкову и Б. М. Игошеву, который в 1993 г. был назначен проректором по международному сотрудничеству. До этого времени, к сожалению, университет не имел цельной программы действий и концепции развития международных проектов в вузе. Объективная оценка потенциала университета позволила разработать стратегию развития партнерских связей, участвовать в значимых университетских международных проектах и грантах, которые успешно реализовались и реализуются в УрГПУ под руководством ректора профессора Б. М. Игошева.

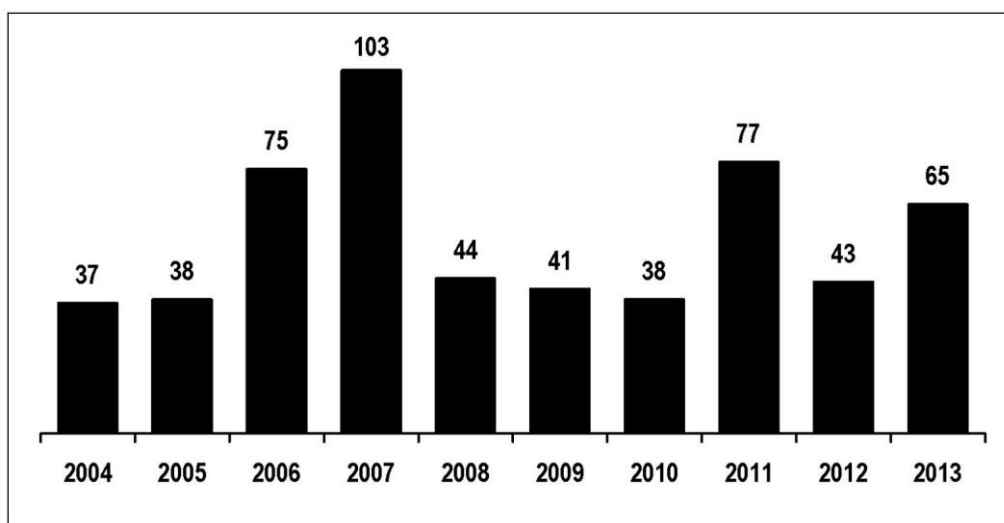
90-е годы прошлого века связаны с реформой высшего профессионального образования в России (и в США). Реформа предполагала инновационные изменения в структурировании и содержании процесса обучения. Нам хотелось сохранить лучшие традиции российского образования и ис-

пользовать опыт мирового университетского образования. Включение магистерской степени в модель высшего профессионального образования явилось дополнительной мотивацией для изучения опыта подготовки магистров в американских и европейских университетах. Образовательные гранты Американского информационного агентства в 1993–1996 гг., программы Фонда Сороса, «АЙРЕКС», «РНСП», «ДААД», совместный европейский проект «URAL» по повышению регионального академического уровня и студенческой мобильности (TEMPUS, TACIS, 1995–2001) – всё это создало благоприятные условия для изучения международного опыта университетов по академической подготовке специалистов и послужило основанием разработки и организации собственной деятельности по сближению принципов обучения в университетах разных стран. Это стало предпосылкой создания глобального образовательного пространства, многомерного диалога, перехода к двухуровневой системе, введения системы зачетных единиц трудоемкости, содействующей мобильности студентов.

За короткий срок в УрГПУ сложилась продуманная система научно-исследовательской, инновационной международной деятельности. В настоящее время успешно реализуется 21 международное соглашение о сотрудничестве с зарубежными вузами в сфере образования и науки (см. диаг. 1).



Диог. 1. Договоpы о сотрудничестве с зарубежными вузами



Диог. 2. Иностранные специалисты в УрГПУ

Подписаны международные договоры и соглашения с Академией повышения квалификации учителей и школьных кадров г. Бад-Вильдбад в Германии (2009), Цзилиньским институтом русского языка г. Чанчунь в Китае (2009), Белорусским государственным педагогическим университетом им. Максима Танка в Беларуси (2010), Восточно-Каролинским университетом в США (2011), Посольством Франции в РФ (2013), Государственной Высшей школой им. Станислава Пигоня г. Кросно в Польше (2013), Барановичским государственным университетом в Беларуси (2013), институтом «Гуанхуа» при Чанчуньском университете в Китае (2013), Прешовским университетом в Словакии (2013) и др.

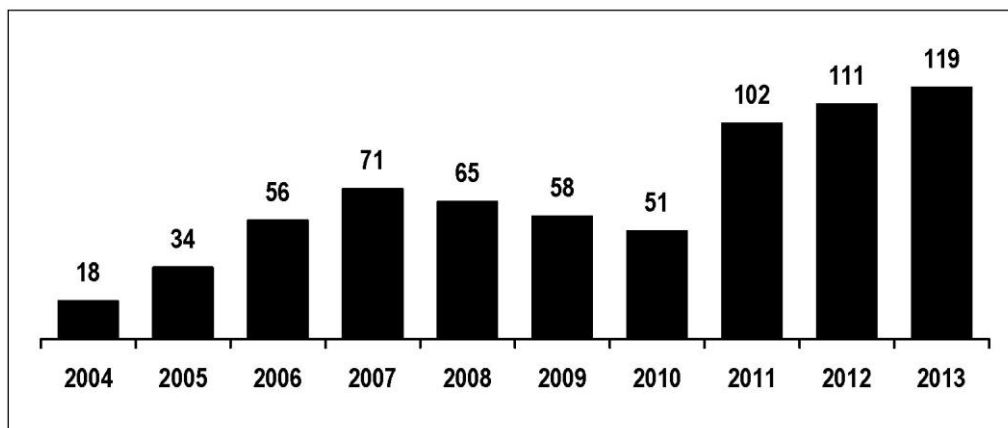
Одним из основных направлений стратегического развития УрГПУ является расширение программ международного сотрудничества с целью презентации собственного опыта и преодоления «синдрома провинциализма» (1, с. 24, п. 9). Уральский государственный педагогический университет достаточно активно участвует в международном исследовательском и образовательном пространстве, ориентируясь при этом на осо-

бенности своего научного потенциала и международные связи Свердловской области.

Значительные результаты достигнуты в области гуманитарного образования, иностранных языков, психологии, информатики, физики, социологии и менеджмента. Наиболее значимые совместные научно-исследовательские и образовательные программы УрГПУ осуществляются с США, Германией и Китаем. Успешно реализуются обменные программы с Израилем, Францией, Японией и другими странами.

Не менее важным направлением международного сотрудничества является прием специалистов зарубежных вузов и организаций (см. диог. 2). Это создает предпосылки для заключения новых договоров и соглашений.

Реальным результатом работы университета по развитию международного сотрудничества стало увеличение количества совместных научных исследований и числа научных работников, аспирантов, преподавателей, которые повысили квалификацию, прошли стажировку и выполнили научные работы за рубежом. В 2009–2013 гг. 441 преподаватель и сотрудник УрГПУ прошли стажировку за рубежом (см. диог. 3).



Диagr. 3. Зарубежные стажировки

Преподаватели, сотрудники и студенты получают международные гранты и стипендии (в рамках таких проектов, как «Фулбрайт», «ДААД», Австрийская служба обменов и др.). В последние годы появились специалисты, длительно работающие по международным проектам: преподаватели английского, немецкого, французского и китайского языков, бизнеса и экономики. В 2010 г. создано Уральское отделение Ассоциации учителей английского языка, в рамках которого проводятся семинары, коллоквиумы, лекции и встречи с выдающимися учеными, политическими и общественными деятелями, поэтами, музыкантами, писателями США.

В результате целенаправленной работы по международному сотрудничеству университет стал активным участником многих программ, связанных с подготовкой и переподготовкой наших преподавателей и студентов как в стенах УрГПУ, так и в ведущих университетах и учебных центрах Европы и США: Е. П. Антипова – «Международные обмены администраторов учебных заведений и университетов» (2011), С. М. Скараева, Е. С. Надточева – «Представление американской культуры и ценностей средствами массовой информации в практике преподавания английского языка» (2009–2012) и др. В мае 2012 г. пять преподавателей УрГПУ приняли участие в ежегодной конференции «Глобальные партнеры в образовании» (г. Гринвилл, штат Северная Каролина, США).

С 1994 г. и по настоящее время УрГПУ сотрудничает с Германией: проводятся научно-практические конференции, семинары, олимпиады и выставки. Эти партнерские связи создали возможности для академического и научного обмена ученых двух стран. В апреле 2012 г. в рамках празднования 20-летнего юбилея сотрудничества делегацию УрГПУ во главе с ректором Б. М. Игошевым принимала Академия по-

вышения квалификации учителей и школьных кадров в г. Бад-Вильдбад в сотрудничестве с Академией «Международный форум Бург Либенцелль» г. Бад-Либенцелль; в октябре 2012 г. делегация Германии участвовала в юбилейных мероприятиях в УрГПУ. В 2013 г. делегация во главе с министром образования Свердловской области Ю. И. Биктугановым и ректором Б. М. Игошевым участвовала в юбилейных мероприятиях Академии «Международный форум Бург Либенцелль» г. Бад-Либенцелль.

В сентябре 2011 г. кафедра художественного образования совместно с немецким культурным центром им. Гете провела дни немецкой культуры, в рамках которых состоялись курсы повышения квалификации для преподавателей хореографии Свердловской области по программе дополнительного профессионального образования «Технологии обучения танцу модерн».

В 2011 г. Институт специального образования УрГПУ подписал «Протокол о намерении о сотрудничестве» с Университетом им. Гумбольдта г. Берлина. В мае 2013 г. состоялся визит делегации УрГПУ в Университет г. Хиросима (Япония). Делегация посетила университет, специальные коррекционные школы, центр по трудоустройству инвалидов.

С 2005 г. по инициативе проф. Б. Е. Стариченко развиваются научные связи с Ариэльским университетским центром Самарии (Израиль): на ежегодных научных конференциях с докладами выступали Е. В. Прямикова (2010, 2011), Е. В. Лобова (2012), М. В. Лапенко (2013), Г. Н. Бабич (2013) и другие с последующими публикациями в зарубежных изданиях.

Сделан шаг и на Восток: в марте 2012 г. профессора Н. И. Коновалова и Т. А. Гридина прочитали лекции, провели консультации для студентов, аспирантов и преподавателей отделения русского языка фа-

культета европейских языков и культур Гуандунского университета иностранных языков и торговли (КНР, Гуанчжоу). Под руководством проф. Н. Б. Руженцевой преподавателем Цзилинского института русского языка Ли Минь подготовлена и успешно защищена в 2011 г. кандидатская диссертация. В августе 2013 г. УрГПУ принимал делегацию Байчэнского педагогического института КНР во главе с ректором Жэнь Фэнчунь; проведены переговоры о двустороннем сотрудничестве в области дошкольного и музыкально-художественного образования.

Со многими национальными физическими школами (Франции, США, Китая, Нидерландов, Словакии, Польши, Англии и других стран) успешно сотрудничает кафедра общей физики, имеющая в своем багаже фундаментальные научные результаты и технологические разработки.

Преподаватели кафедры экологии в течение многих лет представляют результаты научных исследований в области анализа флоры Урала на конференциях в Китае, США, Швеции, Австрии, Германии и других странах.

Активно продолжается обмен специалистами с Францией: французские специалисты конкурируют в международных конференциях, конкурсах, фестивалях и мастер-классах «Весна поэтов» и других мероприятиях.

Еще одним показателем международного сотрудничества, создающим качественный профессиональный имидж университета, является наличие обучающихся иностранных студентов: в 2009–2013 гг. в УрГПУ обучался в аспирантуре, магистратуре и специалитете 141 человек. Увеличилось не только число иностранных студентов, но и число представляемых ими стран: Китай, Израиль, Вьетнам, Казахстан, Украина, Молдова, Азербайджан, Армения, Узбекистан, Таджикистан, Туркменистан.

Необходимо сохранить установленные связи. Возможна разработка новых программ, соучастие в сертификации конкретных образовательных программ. Это позволит применять различные модели обучения, выйти на качественно новый уровень образования, обеспечит мобильность на

рынке труда и академический рост участникам международных программ.

Подводя итог всему сказанному выше, следует отметить, что международное сотрудничество является одним из важнейших направлений деятельности УрГПУ. УрГПУ осуществляет многоплановое научное и учебно-методическое сотрудничество в области организации академических обменов, проведения совместных научных исследований и публикации их результатов, обмена опытом по организации учебного процесса, написания и издания учебных пособий, организации международных конференций и семинаров и участия в них, организации и проведения выставок и т. д.

Основные цели и задачи международной деятельности определены Стратегией развития университета. Международные контакты осуществляются на различных уровнях – университета, кафедр, отдельных преподавателей и студентов. Философией международной деятельности УрГПУ является укрепление взаимовыгодных отношений с учебными, научными и общественными организациями других стран, способствующих повышению международного авторитета университета, а также интеграции университета в международную систему высшего педагогического образования и подготовки педагогических кадров.

Система международной деятельности в университете является частью общей системы организации различных видов деятельности (учебной, инновационной, научной, финансовой и т. д.). Реализация эффективной международной деятельности в УрГПУ в настоящее время связана с преодолением ряда трудностей, а именно:

- языкового барьера;
- дефицита ресурсов;
- культурных различий;
- отсутствием мотивации.

Преодолению этих трудностей может способствовать приоритетность международного сотрудничества в ряду других задач, предсказуемость обязательств, системность планирования, мониторинг результатов, ответственность всех участников совместных проектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубина Л. Я., Игошев Б. М. Стратегия развития Уральского государственного педагогического университета. 2011–2015 гг. Екатеринбург, 2011.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. Л. Я. Рубина.

Галагузова Минненур Ахметхановна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра социальной педагогики, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 408; e-mail: gala_36@mail.ru.

ВСЁ НАЧИНАЛОСЬ С ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА...

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: техническое творчество; студенческое конструкторское бюро; научные публикации; кандидатская и докторская диссертация; социальная педагогика; методология педагогики.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены некоторые вехи научной творческой деятельности ректора Уральского государственного педагогического университета Б. М. Игошева.

Galaguzova Minnenur Akhmetkhanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Social Pedagogy, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

ALL BEGAN WITH TECHNICAL CREATIVE WORK...

KEY WORDS: technical creative work; student's construction bureau; scientific publications; candidate's and doctoral dissertation; social pedagogy; methodology of pedagogics.

ABSTRACT. The article presents some landmarks of the scientific creative activity of the Rector of the Ural State Pedagogical University B. M. Igoshev.

Научные интересы Бориса Михайловича Игошева определились еще в студенческие годы. В Свердловском государственном педагогическом институте в 1950–1960-е гг. (где он учился на физико-математическом факультете) под руководством Давида Ивановича Пеннера и Давида Матвеевича Комского была организована студенческая группа, которая занималась проблемами технического творчества школьников и популяризацией научных знаний среди населения. Умение найти свое направление в научном поиске, пройти путь от первых робких тезисов и статей до серьезных научных работ, преодолевать разочарование и неудачи в творческой работе и многое другое – все это заслуга Д. И. Пеннера и Д. М. Комского – людей энциклопедических знаний, высокой профессиональной культуры и огромного человеческого достоинства.

Первое направление творческой деятельности студентов было связано с лекторской группой, которая была создана в институте – это была первая в СССР группа студентов-лекторов. В то время началось освоение космоса: запуск искусственных спутников Земли, полеты космонавтов и др. Студенты читали об этом лекции для школьников, учителей, рабочих, колхозников и др. Свои впечатления от поездок по деревням и селам, рассказы о разных курьезных случаях в поездках студенты записывали в рукописный журнал (жаль, что он не сохранился в Музее истории УрГПУ). Чтение лекций давало возможность будущим учителям, если выражаться «высоким штилем», формировать свое ораторское искусство, ведь приходилось читать лекции всем, начиная от школьников до маститых ученых на заводах, фабриках, в научных учре-

ждениях, школах, профессиональных учебных заведениях – трудно перечислить всех слушателей и все места этих лекций.

Второе направление творческой деятельности Б. М. Игошева связано с созданием и активным участием в работе студенческого конструкторского кружка. Д. И. Пеннер и Д. М. Комский активно привлекали к конструкторской работе студентов, которые были влюблены в физику. Среди них был Б. М. Игошев. Конструкторскую деятельность он начал еще студентом, потом активно ее продолжал по окончании института. Студенты не только разрабатывали различные технические устройства, но и публиковали их описание и материалы по использованию в работе технических кружков. Для этого в институте издавалось периодическое издание – «Методическое пособие для школьного конструкторского кружка», в котором публиковались и работы Б. М. Игошева (2; 4; 8).

В дальнейшем подобные работы Б. М. Игошев публиковал в популярном журнале «Моделист-конструктор», редактором которого был известный ученый в области технического творчества Ю. С. Столяров. Материалы о новых направлениях развития технического творчества были опубликованы и в журнале «Советская педагогика» (13). Опубликоваться в то время в центральной печати, тем более в журнале «Советская педагогика», было непростой задачей. Эта публикация свидетельствует об актуальности и значимости развития технического творчества школьников.

В дальнейшем Б. М. Игошевым вместе с коллегами были опубликованы программы по техническому творчеству (3; 9; 10; 12), за которые Борис Михайлович получил сереб-

ряную медаль ВДНХ СССР. Это, пожалуй, было совсем неординарное награждение за образовательные программы в то время.

Многочисленные статьи, программы по техническому творчеству позволили Б. М. Игошеву опубликовать книги по техническому творчеству школьников, которые вышли в центральных издательствах большими тиражами (6; 5; 11 и др.).

Всё это позволило Борису Михайловичу в 1988 г. в НИИ СиМО АПН СССР защитить под руководством Д. М. Комского и А. А. Кузнецова кандидатскую диссертацию на тему «Изучение вычислительной техники во внеклассной работе по физике в средней школе». Особенность этой защиты состояла в том, что соискатель защищался по совокупности опубликованных работ. Это, наверное, единственный подобный случай с кандидатской диссертацией.

Следующая важная веха в научной деятельности Б. М. Игошева связана с перестройкой в нашей стране. Известно, что после того, «как был опущен железный занавес», начались тесные контакты отечественных ученых с зарубежными коллегами. Свердловский педагогический институт был первым из педагогических вузов, который работал по международному гранту в области образования с университетами США. Для общения с коллегами из-за рубежа коллектив нашего института, в том числе Б. М. Игошев, опубликовали «Краткий русско-английский и англо-русский словарь по педагогике и образованию» (1993 г.) и «Краткий русско-немецкий и немецко-русский толковый словарь по педагогике и образованию» (1993 г.). Эти словари послужили толчком для разработки важного методологического направления – понятийного аппарата педагогики и образования. На сегодняшний день выпущено семь таких сборников, в которых активное участие принимает Б. М. Игошев в качестве постоянного автора и члена редакционной коллегии. Эти научные сборники широко известны педагогическому сообществу, имеют положительные отзывы, в том числе опубликованные в центральной печати, высокий индекс цитирования. Работа над методологическими проблемами педагогики и образования позволила нашему университету совместно с Институтом теории и истории педагогики РАО подготовить к публикации монографический сборник «Методология педагогики: понятийный аспект». В сборнике помещена статья Б. М. Игошева, написанная совместно с С. А. Новоселовым, «Диссертация по педагогике как объект охраны интеллектуальной собственности», – эта работа, по нашему мнению, посвящена сверхактуальной проблеме.

Следующее важное направление научной деятельности Б. М. Игошева связано со введением в нашей стране института социальной педагогики (1990 г.), соответствующим развитием области профессиональной деятельности социальных педагогов и теории социальной педагогики. Введение института социальной педагогики в России совпало с революционными политическими, социально-экономическими, нравственно-психологическими и другими преобразованиями в стране, вызванными общей тенденцией гуманизации и демократизации российского общества. В решении Коллегии Государственного комитета по народному образованию от 13 июля 1990 г. «О введении института социальных педагогов» были обозначены стартовые начала становления такого института – дана общая квалификационная характеристика социального педагога. В трехмесячный срок предполагалось представить соответствующую учебно-методическую документацию, разработать учебные планы и программы переподготовки и повышения квалификации социальных педагогов.

Свердловский педагогический институт стал первым в стране, где началась подготовка социальных педагогов. Любая профессиональная сфера, как известно, включает в себя три обязательные составляющие: собственно практическую деятельность специалистов, систему подготовки профессиональных кадров и развитие соответствующей отрасли научного знания. Взаимодействие этих трех направлений обеспечивает успешное развитие и функционирование любой сферы профессиональной деятельности в обществе. Одной из особенностей возникновения и развития социальной педагогики явилось то обстоятельство, что она начала развиваться одновременно во всех качественных состояниях: как область научной и практической деятельности и профессиональной подготовки кадров.

Кто такой социальный педагог, чем он будет заниматься, как готовить такого специалиста, никто в то время не знал, а иностранная литература в тот период также была недоступна. Коллектив авторов Свердловского педагогического института взялся за решение этой сложной и совершенно новой задачи. Был выпущен сборник документов и программно-методических материалов для педагогических учебных заведений по подготовке социальных педагогов (1; 14 и др.). Прежде всего был разработан учебный план и программы по подготовке социальных педагогов. Учебный план состоял из двух разделов: в него входили общественные, социально-педагогические и специальные курсы. Второй раздел – это дисциплины специализации. Одна из первых спе-

циализаций, предложенная и разработанная под руководством и при непосредственном участии Б. М. Игошева, – социальный педагог – организатор технического творчества учащихся. Таким образом, Свердловский педагогический институт первым в стране начал полноценную подготовку социальных педагогов.

Перелистывая старые материалы из личного архива, я вижу, какие гуманистические идеи были заложены в подготовку социальных педагогов. Позднее некоторые из программ были включены в государственные стандарты профессионального образования. Конечно, с позиции сегодняшнего дня специализация «организатор технического творчества» кажется несколько наивной. Но вся социальная педагогика вышла у нас в России из внеклассной и внешкольной работы педагога, поэтому мне иногда думается, что социальная педагогика начала развиваться, как ни странно, во всяком случае в нашем институте, из технического творчества.

Активная работа по развитию технического творчества Б. М. Игошева была несколько замедлена в связи с переходом на административную службу – вначале в должности проректора по научной работе, а потом и ректора вуза. Однако всё, что было сформировано в творческой деятельно-

сти студента, соискателя и преподавателя, подготовило Б. М. Игошева и позволило ему перспективно и оперативно решать сложные задачи управленца. Он умеет быстро принимать решение, сосредоточивать внимание на одном деле и контролировать сразу несколько дел, умеет преодолевать трудности, определять деловые качества каждого человека в большом коллективе, постоянно самосовершенствоваться. Все эти качества привели не только к личным достижениям Бориса Михайловича, но и к расцвету вуза, которым он руководит.

Творческий опыт администратора позволил Б. М. Игошеву в 2008 г. успешно защитить докторскую диссертацию по актуальной теме современного образования и педагогики – «Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов».

Сегодня, когда огромной груз ответственности за развитие вуза, за коллектив сотрудников и студентов университета наконец «упадет с плеч», а большой опыт эффективного менеджера и ученого останется у Б. М. Игошева, появится возможность отразить знания, накопленные годами, написать на их основе книги и способствовать, как это делали Д. М. Комский и Д. И. Пеннер, развитию творчества студентов и учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игошев Б. М. Подготовка социальных педагогов к развитию технической творческой деятельности учащихся // Профессиональная подготовка социального педагога : материалы Всерос. семинара-совещания / под ред. Б. М. Игошева. М., 1992. С. 43–44.
2. Игошев Б. М. Простой играющий автомат // Метод. пособие для школьного конструкторского кружка (В помощь студентам и преподавателям). Владимир, 1974. С. 3–7.
3. Игошев Б. М. Физика и полупроводниковое производство // Физико-технические кружки. Физические производственно-технические кружки. М. : Просвещение, 1987. С. 83–89.
4. Игошев Б. М. Электрифицированная азбука // Метод. пособие для школьного конструкторского кружка (В помощь студентам и преподавателям). Владимир, 1976. Вып. 6. С. 42–46
5. Игошев Б. М., Комский Д. М. Кибернетика в самоделках. М. : Энергия, 1978.
6. Игошев Б. М., Комский Д. М. Кибернетика, автоматы, жизнь. Свердловск : Средн.-Урал. книжн. изд-во, 1976.
7. Игошев Б. М., Комский Д. М. Книга для учащихся и руководителей технических кружков. Вильнюс : Млклас, 1981.
8. Игошев Б. М., Комский Д. М. Простые играющие автоматы // Метод. пособие для школьного конструкторского кружка (В помощь преподавателям и студентам) / под ред. Д. М. Комского. Свердловск, 1975. С. 5–27.
9. Игошев Б. М., Комский Д. М. Физика и вычислительная техника // Физико-технические кружки. Физические производственно-технические кружки. М. : Просвещение, 1987. С. 6–66.
10. Игошев Б. М., Комский Д. М. Физика и электронные игры // Физико-технические кружки. Физические производственно-технические кружки. М. : Просвещение, 1987. С. 66–69.
11. Игошев Б. М., Кузнецов А. А. [и др.] Изучение основ информатики и вычислительной техники в средней школе. М. : Просвещение, 1987.
12. Игошев Б. М., Кузнецов А. А. Физика и микропроцессорная техника // Физико-технические кружки. Физические производственно-технические кружки. М. : Просвещение, 1987. С. 76–83.
13. Кузнецов А. А., Галагузова М. А., Игошев Б. М. Овладение компьютерной грамотностью в процессе технического творчества // Советская педагогика. 1986. № 2. С. 29–32.
14. Социальный педагог. Документы, программно-методические материалы для педагогических учебных заведений : в 2 ч. / под ред. Б. М. Игошева, М. А. Галагузовой. М. : Гос. комитет СССР по народному образованию, 1992. Ч. 1.

УДК 37.014.54+378
ББК 4448к94

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

Горбунов Александр Павлович,

кандидат исторических наук, профессор, Пятигорский лингвистический университет; 357532, г. Пятигорск, пр-т Калинина, 9; e-mail: info@pglu.ru.

**ИННОВАЦИОННАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ
И ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДИНАМИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инновационная динамика; посткризисные инвестиции; инновационное развитие российской экономики.

АННОТАЦИЯ. Практика посткризисного периода экономики большинства стран показывает, что выход из кризиса обычно осуществляется посредством интенсификации вложений в системное обновление инновационной базы производства. Только при таком условии падение в годы экономического кризиса может быть компенсировано послекризисным экономическим ростом. В статье рассматриваются принципиальные аспекты инновационной динамики российской экономики.

Gorbunov Aleksandr Pavlovich,

Candidate of History, Professor, Piatigorsk State Linguistic University.

**INNOVATION DYNAMICS OF RUSSIAN ECONOMY
AND THE TRANSFORMATION DYNAMICS OF HIGHER EDUCATION**

KEY WORDS: innovation dynamics; post-crisis investment; innovative development of the Russian economy.

ABSTRACT. In the practice of the post-crisis period, the economies of most countries show that the way out of the crisis is usually found by intensifying investments in innovation base system update production. Only then drop to the economic crisis may be offset by post-crisis economic growth. The article deals with fundamental aspects of the innovation dynamics of the Russian economy.

Российская экономика особенно остро испытывает негативные последствия текущего мирового экономического кризиса по трем причинам.

1. Моносырьевая экспортная ориентация российского производства ставит страну в жесткую зависимость от уровня мировых цен на соответствующую группу товаров. А поскольку любой экономический кризис всегда выражается в сокращении объемов промышленного производства, то такое сокращение автоматически приводит к снижению объемов потребления нефтегазовой энергии и, следовательно, к падению спроса и цен на нее. Согласно данным Министерства экономического развития Российской Федерации, «во время мирового экономического кризиса российская экономика продемонстрировала наибольшую степень цикличности среди экономик большой двадцатки. К середине 2009 года ВВП сократился на 10,2% по сравнению с пиком, достигнутым в середине 2008 года, в результате падения инвестиционного спроса более чем на 20% и резкого сокращения инвестирования в запасы. Такое резкое изменение экономической динамики подтвердило сохраняющуюся зависимость роста от резких колебаний цены на нефть, которая снизилась с более 130 долларов США за баррель

в середине 2008 года до менее 40 долларов США за баррель к концу года. Снижение экспортных доходов привело к немедленно пересмотру инвестиционных планов, а возобновившийся отток капитала и ужесточившийся доступ к кредиту значительно усилили экономическое падение» (3).

Для российской экономики, в которой высока доля государства, что позволяет характеризовать ее как «бюджетную экономику», непредсказуемые тенденции к снижению уровня цен на сырье ощущаются особенно болезненно.

2. Недостаточное развитие финансовой инфраструктуры и неблагоприятный предпринимательский климат существенно уменьшают возможности досрочного и ускоренного перехода к посткризисному периоду посредством эффективного использования масштабных инвестиций инновационной направленности. В литературе справедливо отмечается, что «результатом инвестиционного процесса должен стать не только выход из рецессии, необходимо создать потенциал для будущего роста и формирования экономики нового уклада, решить проблему развития социальной сферы и инфраструктурных отраслей, способствовать сокращению региональных различий в уровне жизни населения и его обеспечен-

ности бюджетными благами и услугами. Таким образом, выход экономики из кризиса связан, прежде всего, с реализацией инновационных инвестиций» (6).

3. Традиция остаточного инвестирования отраслей, формирующих сферу будущей российской «экономики знаний». Рост технологических и научных знаний за два минувших столетия был наиважнейшим динамическим элементом в экономической и социальной истории мира. Сейчас мы живем в эпоху экономики, основанной на знаниях (8).

В этой ситуации главным способом получения резкой положительной динамики российской экономики является ее инновационная трансформация (термин «инновация» имеет латинское происхождение и означает создание чего-то нового (в основном процесс внедрения новых технологий, решений и идей, возникших в результате научно-технического прогресса). В экономическую науку эта категория введена в 1934 г. австрийским экономистом Йозефом Шумпетером в работе «Теория экономического развития»). Содержательное определение инноваций включает практически все направления такой трансформации, в том числе введение новой технологии производства, создание новых рынков, внедрение новых моделей управления отраслью, регионом или компанией.

Основная проблема российской экономики – сырьевая макроэкономическая спе-

циализация, – усугубляется крайне слабым развитием инфраструктуры, необходимой для создания и внедрения инноваций, поскольку этот процесс не только требует огромных финансовых затрат, но и является реальной угрозой для бюрократии. Между тем инновационные перемены в российской экономике могут произойти только благодаря ее участию в международной кооперации развитых стран и повышению привлекательности российского рынка для иностранных инвесторов.

В период экономического кризиса в России сократилось число организаций, осуществляющих научные исследования и разработки. Среди подобных организаций значительную долю составляют научно-исследовательские организации и образовательные учреждения высшего профессионального образования (см. таблицу).

Кроме того, Россия существенно отстает от развитых стран по удельному весу организаций, осуществляющих технологические инновации (рис.).

Все названные моменты укладываются в схему инновационной динамики российской высшей школы, которая также способна внести свой вклад в развитие отечественной экономики посредством введения новой технологии обучения, формирования новых рынков образовательных услуг и внедрения новых моделей управления вузовскими учреждениями.

Таблица.

Организации, выполнявшие научные исследования и разработки ¹

Всего организаций, в том числе:	Год							
	1992	2000	2005	2007	2008	2009	2010	2011
	4555	4099	3566	3957	3666	3536	3492	3682
научно-исследовательских организаций	2077	2686	2115	2036	1926	1878	1840	1782
конструкторских бюро	865	318	489	497	418	377	362	364
проектных и проектно-исследовательских организаций	495	85	61	49	42	36	36	38
опытных заводов	29	33	30	60	58	57	47	49
образовательных учреждений высшего профессионального образования	446	390	406	500	503	506	517	581
промышленных организаций, имевших научно-исследовательские, проектно-конструкторские подразделения	340	284	231	265	239	228	238	280
прочих организаций	303	303	234	550	480	454	452	588

¹ В соответствии с данными Росстата (5, с. 377).

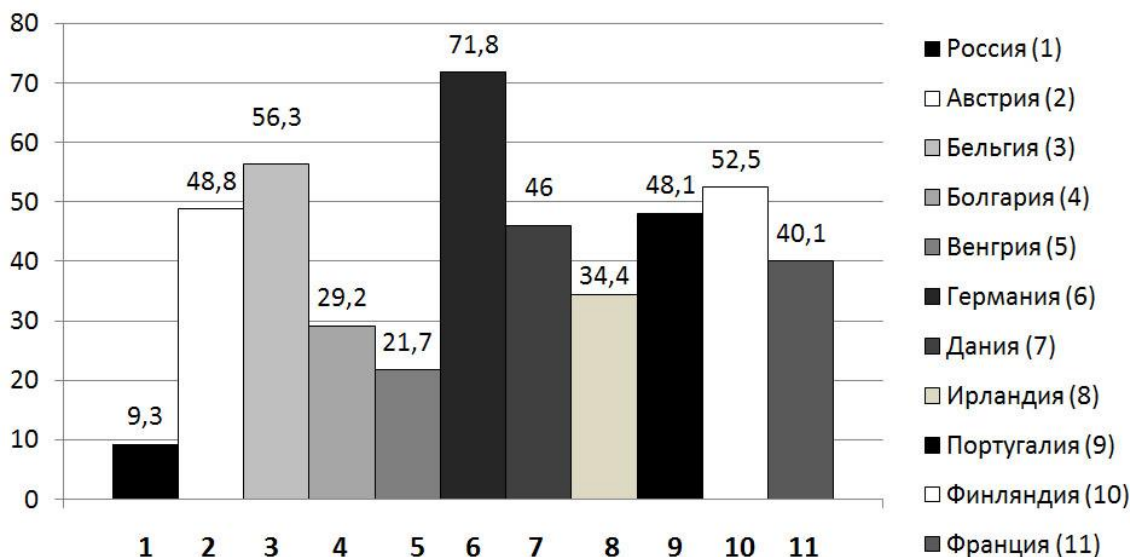


Рис. Удельный вес организаций, осуществляющих технологические инновации (5, с. 329)

Практической формой инновационной динамики российской экономики могут выступать комплексные межотраслевые научно-образовательные и культурно-просветительские программы, эффективность реализации которых можно продемонстрировать на примере программы «Мир через языки, образование, культуру», инициированной и реализуемой Пятигорским лингвистическим университетом с 1996 г. В самые трудные годы она оказала существенное влияние на ситуацию на Северном Кавказе, способствовала ее стабилизации, поскольку изначально была задумана как важнейший инструмент миротворчества. В рамках реализации этой программы было проведено пять международных конгрессов (1996—2007 гг.), а также значительное количество межконгрессиальных мероприятий. При подготовке VI конгресса (2010) в связи с коренным изменением ситуации на Северном Кавказе, созданием совершенно новых возможностей для социально-экономического, политического, культурного развития этой территории теперь уже в виде самостоятельного оформленного округа, которому было уделено огромное внимание высшего руководства страны, формат и тематика программы и ее конгрессов были вписаны в глобальный контекст, в рамках которого она приобрела уже всеобщее звучание и всеобщую значимость, что отразилось в изменении названия программы: «Мир через языки, образование, культуру: Россия – Большой Кавказ – мировое сообщество». Программа была переосмыслена так, чтобы ее всеобщее значимое гуманитарное содержание с опорой на тот мощный духовно-энергетический потенциал миротворчества и сотрудничества, пло-

дотворного межнационального и межконфессионального взаимодействия, который исторически сформирован на уникальном пространстве – территории Северного Кавказа, – могло воздействовать на всю Российскую Федерацию, на весь Большой Кавказ, на географически и геополитически связанные с Кавказом зарубежные государства и на всё мировое сообщество. В рамках программы был создан Институтом государственно-конфессионального взаимодействия, что позволило улучшить работу по подготовке и переподготовке кадров, способных осуществлять на высоком профессиональном уровне формирование культуры межнациональных, межконфессиональных и государственно-конфессиональных отношений (2).

Современная экономика должна рассматриваться не как некая статическая или даже конкретно-ситуационная данность, а как создаваемый, конструируемый и преобразуемый объект, как развитие многообразия, как постоянное пополнение источников социокультурного, социогуманитарного роста и производимых ими ценностей. Новый, преобразовательный, преобразующий подход важно проводить через все компоненты деятельности, например, если говорить о программе «Мир через языки, образование, культуру», – через все ее главные компоненты (языки, образование, культуру), что изменит всё построение социальных коммуникаций, включая построение образования и в целом культуры.

С точки зрения такого подхода современная наука и современное образование представляют собой смыслодержательно разрозненные, неинтегрированные сообщества множества специализированных, раз-

дробленных частных, частичных областей (отраслей, сфер), соединяющиеся друг с другом в лучшем случае по принципу междисциплинарности, т. е. опосредованной границами их разделенности взаимодополнительности. В новую же эпоху опираться на такую систему науки и образования уже нецелесообразно, нерезультативно, так как в ней специализация господствует над универсальностью, а узкий прагматизм и утилитаризм – над фундаментальностью. В то же время универсальность и фундаментальность, когда они отрываются от живой жизни, которая в реальности специализирована, прагматична и утилитарна, также не способны выполнить свою роль, поскольку лишены инструментальности.

Человеческое общество в принципе базируется на способности людей совместно создавать и развивать культуру. На современном этапе развития оно научилось достаточно широко применять культурные инструменты управления своим развитием, направлять его через использование таких инструментов (в том числе и в определяющей сфере саморазвития – экономической, в которой возобновляется сама жизнедеятельность человека и общества). Сегодня невозможно управлять экономикой без концептуального аппарата, без проработки миссии и целей, без маркетинговой ориентации и соответствующей аналитики, без логистической операциональности. И хотя эти инструменты называют экономическими, по своей сути они социокультурные.

Всё чаще говорят о необходимости «умной», «интеллектуальной» экономики, имея в виду опору на знания, на интеллект. Однако, с нашей точки зрения, теоретические разработки и практика деятельности нашего университета в последние годы продемонстрировали непонимание самого главного: сами по себе инструменты культуры, какими бы развитыми, «умными», «интеллектуальными» они ни были, не дают желаемого позитивного результата, если он не задан изначально как позитивная универсальная цель, даже миссия (т. е. предназначение) в деятельности социальной, социально-экономической системы. Для инструментов требуется цель, предназначение.

Высшая школа России могла бы выступить той образованной социальной группой, которая способна разрабатывать и внедрять инновационные проекты преобразования экономики и общества. «В современных рыночных условиях, организационная структура университета должна быть жизнеспособной и динамичной. В этой связи становится актуальной разработка научно

обоснованной структуры управления образовательными, научными, научно-практическими и инновационными процессами, такой структуры, которая эффективно функционирует в условиях открытого информационно-образовательного пространства, обеспечивает генерацию новых знаний и технологий» (1).

В то же время следует признать, что технологическое оснащение научно-исследовательских академических и вузовских институтов сегодня не в состоянии обеспечить молодым исследователям соответствующую инфраструктуру и перспективы. Это значит, что между образованием и его реализацией существует объективный барьер в виде разрыва в воспроизводственном движении единой системы.

Отсутствие конкуренции пагубно не только для производства, не только для реального сектора экономики, но и для вузовской сферы. Монополизм в своем регионе, на местном рынке образовательных услуг, недостаток материальных ресурсов не позволяют университетам и не вынуждают их заботиться об инновациях, а ведь это чревато отставанием от конкурентов на образовательном рынке других стран. Привилегированное положение позволяет поддерживать иллюзорный статус-кво приоритетности на местном рынке.

Между тем в результате экономических реформ в России изменилась экономика, а с ней должна измениться и вся система управления в стране человеческим капиталом. А. С. Томашов отмечает, что «одной из ключевых задач инновационной стратегии государства является наращивание человеческого потенциала в сфере науки, образования, технологий и инноваций. Определяющим фактором устойчивого развития и экономического роста предприятия становится человеческий капитал, поскольку конкурентные преимущества любого предприятия во многом достигаются за счет знаний, информации, инноваций, источником которых выступает человек» (7).

В советский период сложилась государственная монополия на управление развитием научной мысли и высшей школы, а научные исследования проводились в целях поддержания централизованно управляемой экономики. Однако после ухода прежней системы необходимо искать и реализовать новые формы организации и реализации научного потенциала страны. Сегодня особенно актуально устранение проблем, мешающих эффективным процедурам инвестирования и распределения ресурсов на инновационное развитие и формирование эффективного человеческого капитала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Миклушевский В. В., Прокошкин А. С., Красильников И. О., Туманов В. Е. Инновации в управлении вузом: новые решения для корпоративной информационной системы // Университетское управление. 2006. № 6 (46). С. 16–24.
2. От традиционного университета к креативному инновационному университету, к Университету Будущего. Комплекс стратегических документов ПГЛУ, коррелирующий с генеральной стратегией развития Российского государства и общества / авт.-сост. и ред. А. П. Горбунов. Пятигорск : ПГЛУ, 2012. С. 325–362.
3. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года. М. : М-во экономического развития РФ, 2013.
4. Россия и страны мира. 2012 : стат. сб. Раздел: Наука и технологии / Росстат. М., 2012.
5. Россия в цифрах. 2013 : стат. сб. Раздел: Научные исследования и инновации / Росстат. М., 2013.
6. Савенкова Е. В. Новый подход к государственной поддержке инновационно-инвестиционной деятельности // Экономические науки. 2010. № 7 (68). С. 189–192.
7. Томашов А. С. Концептуальная модель управления развитием человеческого капитала промышленного предприятия и критерий эффективности // Экономические науки. 2012. № 10 (95). С. 71–75.
8. Mokyr J. The Gifts of Athena: Historical Origins of the Knowledge Economy. Princeton Univ. Pr., 2002.

Статью рекомендует д-р экон. наук, проф. О. Ю. Мамедов.

Казаева Евгения Анатольевна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии и социальной педагогики, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: kazaevaevg@mail.ru.

РОЛЬ ПАРТИСИПАТИВНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: партисипативность; управление; качество управления; взаимодействие субъектов образования; партисипативность в образовании.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрено становление и развитие понятия партисипативного управления в менеджменте. Определена сущность партисипативности. Выделены уровни вовлечения работников в процесс управления. Обозначена ориентация на партисипативность образовательного процесса в высшей школе. Представлено развитие понятия «партисипативность» в педагогической науке.

Kazayeva Evgeniya Anatolyevna,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Psychology and Social Pedagogics of Institute of social Formation of Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

ROLE OF PARTICIPATION IN THE SYSTEM OF THE HIGHER EDUCATION

KEY WORDS: participation; management; quality of management; interaction of subjects of education; participation in education.

ABSTRACT. Formation and development of concept of participational control in management is considered in the article. The essence of participation is defined. Levels of involvement of workers in management process are allocated. Orientation to participation in the educational process at the higher school is designated. Development of the concept "participation" in pedagogical science is presented.

Элементы партисипативности оформились в кадровом менеджменте первоначально как одна из теорий мотивирования персонала. В дальнейшем данная теория развилась в концепцию партисипативного управления. Идеи партисипативного управления возникли в экономике США, стремящейся к получению наибольшей, максимальной выгоды путем демократизации отношений в производственном коллективе. Авторами идеи так называемой производственной демократии принято считать социологов Дж. Коула и А. Горца, которые предлагали управление корпорациями осуществлять в форме производственных советов, контролируемых рабочими. Благодаря участию в работе этих советов рабочие постепенно научились бы контролировать весь процесс производства сначала в рамках одной корпорации, а затем и во всей промышленности.

Термин «participative management» дословно означает «управление, основанное на участии» (5, с. 82). Сущность партисипативности рассмотрена в современной теории менеджмента. В. Р. Веснин, определяя партисипативность, считал, что работник при такой форме управления получает удовлетворение от участия в делах организации, при этом работает с повышенной эффективностью и максимально раскрывает свои способности и возможности. По утверждению О. С. Виханского, у работника имеется естественное стремление участвовать в протекающих в организации процес-

сах, которые связаны с его деятельностью в организации, но при этом выходят за рамки его компетентности, выполняемой им работы и решаемых им задач. Если человек заинтересованно принимает участие в различной внутриорганизационной деятельности, то он получает удовлетворение, работает более качественно и производительно. Б. Г. Литвак полагает, что в основе партисипативности лежит принцип активного участия работников в процессе выработки и принятия решений; на своем уровне работник включен в процесс определения целей, принятия тактических решений и их реализации.

Приведенные трактовки ведущих современных теоретиков менеджмента в основе содержат следующие аспекты партисипативности: активность участия в делах организации, повышение удовлетворенности, качества работы и производительности, возрастание чувства ответственности за результаты деятельности. Партисипативное управление можно рассматривать как один из общих подходов к управлению человеком в организации. Целью партисипативного управления является совершенствование использования всего человеческого потенциала организации. Ключевой термин «участие» подразумевает различные формы участия работников в управлении компанией, а также участие сотрудников в собственности компании работодателя. Характерные черты партисипативного управления заключаются в следующем: 1) каждый из участников организации получает более

глубокое понимание сути своей организации, знание различных сторон ее жизни, более обширную и объективную информацию о ее деятельности, чем раньше. В целом процесс обмена внутрифирменной информацией облегчается; 2) личное участие членов организации, в том числе рядовых работников, в процессе управления приводит к тому, что планы организации становятся личными планами работающих, а участие в достижении целей организации приносит удовлетворение собственных потребностей работников. У каждого из специалистов появляются новые, ярко выраженные мотивы к эффективному труду, укрепляется командный дух в организации; 3) применение принципа участия способствует тому, что работники организации, занимаясь управлением, развивают себя как личность. У них появляются новые навыки, новые знания, расширяется горизонт их личных возможностей, а значит, организация приобретает дополнительные ресурсы для решения своих будущих задач; 4) партисипативное управление объединяет две функции менеджмента, которые часто вступают в противоречие друг с другом: оперативное руководство и планирование. Планы перестают быть чем-то внешним для руководителей.

Партисипативное управление предполагает расширение привлечения работников к управлению по следующим направлениям: предоставление работникам права самостоятельного принятия решений; привлечение работников к процессу принятия решений (сбор необходимой информации для принятия решения, определение приемов и способов выполнения принятого решения, организация работ и т. п.); предоставление работникам права контроля за качеством и количеством выполненной ими работы; участие работников в совершенствовании деятельности как всей организации, так и отдельных ее подразделений; предоставление работникам права создавать рабочие группы по интересам, привязанностям и т. п. Итак, партисипативное управление означает вовлечение работников в управление, т. е. такую ситуацию, когда сотрудники всех уровней организации участвуют в установлении целей компании, в принятии решений, в анализе и решении проблем. Формы участия сотрудников в управлении могут иметь разную степень глубины.

Первый уровень – это выдвижение предложений. Предложения могут выдвигаться как индивидуально, так и в ходе группового обсуждения (так называемый «проблемный семинар»). Это самый простой и доступный способ участия сотрудни-

ков в управлении. Он не требует практически никаких дополнительных усилий, кроме отработки регламента выдвижения предложений. Лучше всего, когда процесс поставлен на регулярную основу. Наиболее распространенный способ сбора предложений – это проведение опроса в организации. В качестве ведущей темы опроса обычно выступают следующее: удовлетворенность трудом, выявление любых инициатив, выяснение отношения к нововведениям, степень использования профессионального потенциала, ведущие мотивы деятельности, уровень информированности и др. Мероприятия данного уровня не требуют введения структурных и других изменений в традиционную организацию и могут осуществляться непосредственно руководителем.

Второй уровень – разработка альтернатив – уже требует появления в организации специальных структур, которые могли бы эффективно решать эту задачу. На практике это выражается в создании временных или постоянных комитетов или комиссий, которым поручается выполнять данную работу. Наиболее яркий пример данного уровня участия – кружки качества.

Третий уровень – выбор альтернативы – предполагает, что участие в управлении осуществляется в форме работы специальных советов научно-технического, технико-экономического и управленческого характера. Данные советы не только обсуждают проблемы и ищут пути ее решения, но и имеют полномочия самостоятельно принимать решения. По сути это уже не просто участие в управлении, а осуществление управления, когда сотрудникам передается часть руководящих полномочий.

Партисипативный подход в менеджменте близок концепции «организационного развития» («organization development»). Ее суть состоит в том, что развитие организации возможно через развитие персонала, а развитие персонала требует специальных организационных форм и структур. Основной акцент делается на работу малых групп (6–9 человек), в которых сотрудники обсуждают рабочие проблемы, совместно ищут возможные пути решения, помогают друг другу реализовать принятые решения. Работа в группах нацелена на повышение командной ответственности и командного взаимодействия, что в конечном итоге приводит и к повышению эффективности. Таким образом, основной механизм обеспечения участия работников в управлении – это предоставление им возможности обсуждать волнующие их проблемы и сообща искать выход. Так как работа малых групп поставлена на систематическую основу, то, по сути, приобретает характер структурных но-

вообразований. Кроме этого, хорошие результаты дает практика регламентированного сбора идей и предложений сотрудников по наиболее важным вопросам работы компании. Это можно реализовать посредством опроса персонала или проведения проблемных семинаров. Еще одним механизмом реализации партисипативного управления является практика создания межфункциональных комиссий. Суть этих комиссий состоит в том, что специалисты разных отделов обсуждают какую-либо актуальную проблему организации и каждый вносит свой вклад в общий результат группы.

Эффективность партисипативного управления во многом зависит от правильности использования его принципов. Если эти принципы нарушаются, то эффективность, а иногда и целесообразность партисипативного управления пропадает. Основные требования к партисипативному управлению состоят в следующем:

- добровольный характер участия сотрудников в управлении посредством работы в малых группах, или участия в опросах, или работы в комиссиях;
- постоянная помощь и поддержка руководителем подразделения малой группы или комиссии, предоставление необходимой для обсуждения информации;
- работа сотрудников в малых группах должна быть регламентирована, необходим регламент и других форм участия (выдвижение предложений, участие в межфункциональных комиссиях и др.);
- отсутствие каких-либо санкций за выдвижение идеи и предложений;
- все наработки сотрудников должны рассматриваться, необходима обратная связь по любой идее. Люди должны видеть, что их работа востребована, что с ними считаются; даже если предложение отвергнуто, необходимо сообщить об этом сотруднику и объяснить, почему принято именно такое решение;
- все идеи, нашедшие одобрение, должны внедряться. Руководитель должен способствовать внедрению. Если сотрудники видят, что их идеи просто складываются в стол, то энтузиазм быстро угасает;
- любые достижения персонала должны отмечаться, необходимо, чтобы персонал знал, какие из его наработок оказались ценными и движение в каком направлении приветствуется.

Так как партисипативный подход в основном характеризует управление в целом, отличия в организационных структурах проявляются не всегда. Так, для небольших коллективов партисипативная структура не будет ничем отличаться от адхократической, матричной или простой. Все отличия

будут заключаться в применяемых методах и принципах управления. Идея участия работников в управлении посредством обсуждения проблем компании и подразделения с последующей разработкой возможных вариантов решения этих проблем может быть использована в структурах любого типа. Для этого достаточно организовать регулярные совещания по развитию. Все обстоит по-другому в крупных организациях. Конечно, на уровне небольших подразделений (отделов, бригад) вполне возможна реализация партисипативного подхода без каких-либо структурных преобразований, но сделать это в масштабах всей организации уже невозможно. Если структура крупной организации построена по партисипативному принципу, она отличается тем, что в ней появляются специфические подразделения, каких обычно не бывает в организациях других типов. Для реализации партисипативного подхода создаются специальные постоянно действующие комитеты в виде обособленных структурных подразделений. Их деятельность должна быть строго регламентирована. Это могут быть, например, комитеты по развитию, которые рассматривают предложения работников, оценивают их, выбирают те, которые необходимо внедрить, и координируют процесс внедрения. Основное отличие такого комитета от подобных, используемых в структурах другого типа, состоит в том, что руководитель этого комитета, а также часть сотрудников являются постоянными и освобожденными, т. е. занимаются только этой работой и не совмещают ее с другими должностями.

Кроме того, отличием партисипативных структур от прочих является то, что любой сотрудник в такой структуре имеет право инициировать процесс обсуждения, и не просто имеет право, а всячески поощряется к этому. Если, например, в линейно-функциональной структуре у сотрудника возникла идея, как усовершенствовать работу всего отдела, он должен обратиться с ней к своему непосредственному руководителю, и уже руководитель должен решать, что делать дальше: либо принять предложение, либо посоветоваться с кем-то из персонала, чтобы получить больше информации, либо отклонить предложение. В партисипативной структуре сотрудник может как обратиться к своему непосредственному руководителю, так и вынести возникшую идею на общее обсуждение, чтобы в процессе дискуссии понять, насколько идея ценна, стоит ли ее принимать или следует еще подумать над ее доработкой. Разница состоит в том, что в партисипативных структурах создан механизм для подобных

обсуждений. Специальные группы работают на постоянной основе и, следовательно, любые идеи могут быть вынесены на обсуждение без каких-либо организационных сложностей. Даже если принципы партисипативности реализованы в другой форме, все равно существует определенный регламент, следуя которому, сотрудник может довольно просто реализовать свое право на участие в управлении.

Так как в центре идей партисипативности стоит человек, то и основные преимущества партисипативного подхода лежат в области психологии: повышается лояльность персонала и его приверженность компании, изменения внедряются менее болезненно, сотрудники понимают смысл перемен и поддерживают их, противоречия между руководителями и подчиненными не носят выраженного характера, нет деления на «мы» и «они», коллектив воспринимает себя командой и меньше жалуется на начальников, кроме того, такой стиль управления направлен на раскрепощение творческой активности работника: каждый человек может проявить себя и свои знания, выдвигая то или иное предложение для решения конкретной задачи. Руководитель при партисипативном стиле управления является координатором группового процесса, обеспечивающим всестороннее обсуждение наиболее важных проблем. Он не пытается навязать свое мнение, а стремится к конструктивному диалогу с группой. Не меньшее значение имеет и практическая выгода использования данного подхода. При правильно организованной работе участие в управлении повышает качество принимаемых решений. Рассматривается большее количество альтернатив, привносится больше опыта в обсуждение, появляется больше идей. Партисипативный стиль управления не только создает чувство сопричастности, но и повышает мотивацию. Многие в партисипативном управлении построено на важности повышения командного взаимодействия. Как следствие, в основу мотивации обычно закладываются не только индивидуальные достижения, но и общий результат работы компании. Соответственно каждый сотрудник заинтересован в участии в управлении и в получении компанией большей прибыли.

Партисипативные типы структур могут использоваться в различного рода организациях независимо от их размера и отраслевой принадлежности. Они могут распространяться только на часть или отдельный уровень в организации, а могут охватывать ее целиком. Их внедрение может проводиться как сверху, так и снизу – путем постепенного и последовательного охвата од-

ного уровня за другим. Однако наибольший результат дает партисипативный подход в организациях, занимающихся слабоструктурированной деятельностью. В видах деятельности, где нет жестких алгоритмов, а сотрудники никогда не решают одинаковых задач, очень важно постоянно поддерживать творческий тонус, что прекрасно обеспечивается партисипативным управлением. Это относится прежде всего к научной, исследовательской, инновационной, консультативной деятельности, а также к высшему образованию.

Ориентация образовательного процесса в высшей школе на партисипативность обеспечивает повышение качества управления, обусловленное, во-первых, углублением и расширением взаимодействия субъектов образования, во-вторых, повышением комфортности образовательного процесса в целом, в-третьих, формированием необходимых для продуктивной совместной работы личностных качеств участников взаимодействия, в-четвертых, максимально эффективным использованием возможностей для решения поставленной проблемы. В теории педагогики идеи партисипативного подхода впервые были введены в научный оборот Е. Ю. Никитиной и в дальнейшем получили широкое развитие в исследованиях ее учеников (О. Ю. Афанасьевой, И. В. Касьяновой, И. А. Кравченко, Е. Б. Плехотнюк, М. В. Смирновой и др.).

В педагогической науке партисипативность рассматривается неоднозначно. Анализ научной литературы показал, что термин «партисипативность» соотносится с такими понятиями, как «участие», «соучастие», «вовлеченность», что обусловлено, вероятно, особенностями перевода с английского языка и стремлением найти более точный русский аналог указанному термину (Е. В. Грош, И. В. Касьянова, И. А. Кравченко, Е. Ю. Никитина, О. Н. Перова, Е. Б. Плехотнюк, М. В. Смирнова и др.). В то же время некоторые авторы (У. Дж. Дункан, W. E. Deming, O. Irwin, P. V. Peterson и др.) различают данные понятия, стремясь придать партисипативности более широкий или, наоборот, узкий смысл, усилить семантические оттенки. Контент-анализ российской и зарубежной управленческой литературы позволил нам выявить некоторые различия в употреблении терминов «участие», «партисипативность», «соучастие», «вовлеченность». В результате установлено, что под «участием» понимается:

– метод организации педагогического (в том числе и студенческого) коллектива, способствующий формированию отношений взаимной ответственности, сотрудничества, сплочению его членов;

– результат или следствие демократического стиля управления педагогическим коллективом;

– то же, что под термином «делегирование».

«Партисипативность» получает другие дефиниции:

– организационная идея, принцип управления организацией (И. А. Баткчева, И. Е. Ворожейкин, Д. К. Захаров, Е. А. Митродина, В. М. Свистунов и др.);

– управленческий феномен, заключающийся в участии рядовых сотрудников в управленческих процессах (Е. В. Вершигора, О. С. Виханский, А. И. Наумов, Р. А. Фатхутдинов, A. L. Wilkins, D. A. Wren и др.);

– метод мотивации и организации членов коллектива (Т. Ю. Базаров, Б. Л. Еремин, Дж. К. Лафта, П. В. Малиновский, Н. М. Малиновская и др.);

– средство повышения качества управленческих решений в организации (В. В. Глуценко, И. И. Глуценко, Б. Карлоф, Менар Клод, З. Е. Старобинский и др.).

На наш взгляд, понятие «партисипативность» несколько шире понятия «участие», которое рассматривается учеными преимущественно в значении метода, способа организации людей при выполнении управленческих функций, а также решении организационных проблем. Что касается понятия «соучастие», то оно в основном трактуется как совместное решение проблем как руководителя, так и подчиненного (Е. А. Аксенова, Т. Ю. Базаров, О. С. Виханский, Б. Л. Еремин, А. И. Наумов, В. И. Подлесных и др.). Термин «вовлеченность» является более узким и употребляется исследователями только тогда, когда они стремятся подчеркнуть нетрадиционное для организации наделение сотрудников теми или иными управленческими полномочиями (У. Дж. Дункан, А. В. Карпов, Ю. В. Кузнецов, А. Маслоу, R. N. Ford, M. Friedman и др.). По нашему мнению, термин «партисипативность» является наиболее точным и полным в семантическом плане.

Из вышеизложенного следует, что партисипативность в педагогической науке – это учет мнения каждого студента при решении той или иной социально значимой проблемы и профессионально-педагогической задачи; консультации, поиск согласия между будущим учителем и преподавателем; целенаправленные, систематизированные попытки выявить и использовать индивидуальную и коллективную мудрость всех обучаемых; совместное принятие решений; действенное делегирование прав; совместное выявление проблем и соответствующих действий; возможность создать

надлежащие условия и установки, а также механизм улучшения сотрудничества между преподавателем и обучающимися (Б. М. Игошев и др.).

Такой подход к пониманию партисипативности представляется нам наиболее полным, ибо акцентирует внимание не только на самом факте совместного принятия решений преподавателем и будущим специалистом, но и на поиске согласия путем переговоров и консультаций, на диалогическом типе взаимодействия субъектов переговоров. Данный тезис находит свое развитие в изысканиях Т. М. Давыденко (7, с. 29), которая справедливо подчеркивает, что актуализация потенциалов саморазвития участников образовательного процесса осуществляется эффективнее в случае их взаимодействия по типу диалога (полисубъектного диалогического взаимодействия). Убедительной также является мысль Д. Синка о необходимости системного использования соучаствующего стиля обучения, так как эпизодическое применение партисипативности приводит к восприятию «участия» как игры, хозяином в которой все-таки остается преподаватель (6). Следует обратить внимание на точку зрения Э. Локка, который указывает на процедуры совместного принятия решения в ситуациях гражданского выбора преподавателем и студентом, в том числе и на совместную постановку целей. Мы придерживаемся широкого толкования понятия «решение» как выбора альтернативы, в связи с чем к принятию решения относим и постановку целей, и определение способов разрешения проблем, и планирование (1, с. 28). Существенным признаком участия является совместное принятие решения преподавателем и студентом (2, с. 59). Немаловажным является тот факт, что лицо, принимающее решение, как подчеркивает в своих работах Ю. Козелецкий, – это система, которая производит выбор альтернативы и несет ответственность за свое решение. При этом под понятие «система» подпадает любой человек, группа людей, а также автомат, совершающий акт выбора альтернатив по некоему алгоритму.

Таким образом, ориентация педагогической науки на партисипативность обеспечивает, прежде всего, повышение качества управления, во-вторых, повышение комфортности образования в целом, в-третьих, формирование необходимых для продуктивной совместной работы личностных качеств участников взаимодействия, в-четвертых, максимально эффективное использование возможностей для решения поставленной проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Донская Л. Ю. Социализация и воспитание молодежи в условиях реформ // Воспитание и формирование личности студента в условиях современного вуза : материалы науч.-практ. конф. М., 2000.
2. Зинченко В. П. Образование, культура, сознание // Философия образования для XXI в. / под ред. Н. Н. Пахомова, Ю. Б. Тупталова. М. : Логос, 1992. С. 87–104.
3. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете : моногр. М. : Гуманитарн. изд. центр «Владос», 2008.
4. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы : моногр. М. : МАНПО, 2006.
5. Орлова Т. В. Партисипативные методы в системе мотивационно-целевой деятельности руководителя школы : дис. ... канд. пед. наук. М., 1996.
6. Синк Д. С. Управление производительностью: планирование, измерение и оценка, контроль и повышение : моногр. М. : Прогресс, 1989.
7. Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Шибанова Г. Н. Управление образовательными системами. 4-е изд., стер. М., 2007.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. И. А. Ахьямова.

Королева Светлана Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 408; e-mail: svetl.korolewa2013@yandex.ru

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: качество дошкольного образования; условия; принципы; методы; этапы; воспитательно-образовательное пространство; социокультурная среда; образовательный стандарт; моделирование.

АННОТАЦИЯ. Постулируется относительно новый этап развития дошкольного образования на основе стандарта нового поколения, реализация и внедрение которого невозможны без процесса управления качеством дошкольной образовательной организации на основе моделирования данного процесса.

Koroleva Svetlana Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Social Work Thecnology, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**SIMULATION OF THE PROCESS OF QUALITY MANAGEMENT
IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

KEY WORDS: quality of pre-school education; conditions; principles; methods; stages; educational-educational space; socio-cultural environment; educational standard; modeling.

ABSTRACT. The article postulates a relatively new stage in the development of preschool education on the basis of a new generation of standard, implementation and introduction of which is impossible without quality control process of preschool educational organization based on modeling of the process.

Процесс модернизации образовательной системы России, и в частности дошкольного образования, требует высококвалифицированных педагогических кадров. В настоящее время идет процесс модернизации образования, внедрения стандартов третьего поколения, что требует новых знаний, подходов к управлению качеством в образовательных организациях.

В «Стратегии-2020» стратегической целью образования названо «повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина». Для реализации данной цели нужно обеспечить: 1) инновационный характер дошкольного образования, механизмы оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей; 2) прозрачную, открытую систему информирования граждан об образовательных услугах, характеризующуюся полнотой, доступностью, своевременным обновлением и достоверностью информации; 3) прозрачную объективную систему оценки индивидуальных образовательных достижений воспитанников как основу перехода к следующему уровню образования; 4) механизмы участия потребителей и общественных институтов в осуществлении контроля и проведении оценки качества образования (4; 6).

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определены следующие цели:

- обеспечение государством равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования;
- обеспечение государственных гарантий уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ, их структуре и результатам их освоения;
- сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования (2; 10; 11).

Таким образом, стандарт является ориентиром для независимой оценки качества дошкольного образования. На сегодняшний день одной из задач современного образования является обеспечение качества в дошкольной образовательной организации. Именно качество образования рассматривается, по мнению Г. И. Ибрагимова, «как важнейший фактор устойчивого развития страны, ее технологической, экономической, информационной и нравственной безопасности». А. Фейгенбаум впервые ввел понятие «управление качеством» в 1957 г. в статье «Комплексное управление качеством». Автор трактует данное понятие как учет всех факторов качества, охват всех эта-

пов и увязку работ подразделений в единую систему обеспечения качества.

О. А. Сафонова в докторской диссертации «Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении» сделала следующий вывод: «...анализ процесса модернизации дошкольной образовательной системы позволил обнаружить, что он характеризуется не только позитивными, но и многими негативными тенденциями, которые являются существенным препятствием на пути достижения качественного образования» (8). В этом мнении обращает на себя внимание привлечение такой категории, как управление качеством дошкольного образования. Это доказывает возможность применения общей теории управления качеством в системе дошкольного образования, в том числе в ее главном звене – дошкольной организации (6).

Под управлением качеством образования понимается целенаправленная деятельность, в которой ее субъекты (органы управления образованием) посредством предоставления образовательных услуг и (или) решения управленческих задач обеспечивают в организации совместную деятельность потребителей образовательных услуг (воспитанников, педагогов, родителей и др.), ее направленность на качественное удовлетворение их образовательных потребностей (М. М. Поташник, Г. Н. Сериков, В. П. Симонов, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова; см.: 5; 6).

В настоящее время создание образа системы непрерывного образования можно назвать необходимым шагом в конструировании модели процесса управления качеством в дошкольной образовательной организации.

Моделирование процесса управления качеством в дошкольной образовательной организации невозможно без формирования ее образа.

А. В. Иванов выделил основные черты видения (образа) образовательного учреждения, которые мы применительно к нашему исследованию сформулировали в следующем виде:

- определение предварительных целей по усовершенствованию воспитательного пространства с возможностью его корректировки в процессе реализации;
- выявление уникальности воспитательно-развивающего пространства дошкольной образовательной организации;
- определение потребностей и интересов субъектов воспитательной среды (педагоги, родители, дети и специалисты).

Таким образом, согласно А. В. Иванову, в процессе моделирования создается мысленный образ объекта, а затем на этой основе строится его модель (1; 5). Целостный

образ модели процесса управления качеством создается постепенно: от этапа к этапу он становится более полным, целостным и детализированным.

Алгоритм деятельности субъектов по моделированию процесса управления качеством в дошкольной образовательной организации, по нашему мнению, включает в себя следующие аспекты:

- мотивационный аспект: стимулы активности всех субъектов образовательной организации, которые включают в себя характер и уровень неудовлетворенности пространством, личностные качества и способности личности как взрослых, так и детей;

- проектировочный аспект: участие в диагностике и общественной экспертизе воспитательного потенциала пространства, планирование и организация педагогического взаимодействия;

- деятельностный аспект: повышение уровня общей, базовой и профессиональной культуры путем обучения и самообучения.

Разработанная модель процесса управления качеством дошкольной образовательной организации, включающая в себя цель, задачи, пути их достижения, субъектов среды, его компоненты, предполагаемые результаты, дает возможность представить целостный процесс для успешной реализации ФГОС дошкольного образования в практике дошкольной образовательной организации.

В основе предложенной нами модели лежат:

- системный, компетентностный, деятельностный, культурологический, информационный подходы;

- принципы, позволяющие успешно управлять процессом качества в дошкольной организации: соотнесенности качества образования с социокультурными и общечеловеческими ценностями; соответствия национальным стандартам образования; минимизации различных дефектов; социальной ориентированности моделирования; соответствия обобщенным ожиданиям потребителя образовательного продукта организации (9; 12).

Моделирование процесса управления качеством образовательной организации рассматривается нами как механизм развития дошкольного образования, который становится фактом социальной действительности в субъект-объектном пространстве. При этом закономерности жизнедеятельности педагогической системы требуют создания условий для управления качеством данного вида деятельности в образовательной организации.

Условия, при которых процесс управления качеством образовательной органи-

зации будет наиболее эффективным, можно условно разделить на общие и специфические. К общим педагогическим условиям относятся кадровые, программно-целевые, программно-методические, материально-технические и санитарно-гигиенические. К специфическим условиям, определяющим компонентный состав социокультурной среды, мы предлагаем относить следующие: субъектно-личностное, организационно-управленческое, социокультурное, социально-методическое.

Организационно-управленческое условие предполагает проведение диагностических мероприятий по оценке качества, предоставляемых услуг в образовательной организации, оценку документооборота дошкольной образовательной организации, а также мониторинг выполнения целевых установок стандарта, что связано с прохождением трех этапов: ознакомительного, деятельностного и результативного.

Социокультурное условие раскрывается через понятие культурной среды образовательной организации. Культурная среда – это пространство условий, необходимых для развития личности. Из того, что в науке педагогические условия рассматриваются как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, способов, организационных и коммуникативных форм воспитания для достижения педагогических целей, можно заключить, что культурная среда дошкольной образовательной организации включает в себя инновационные и функционально-образующие компоненты.

Инновационный компонент определяет, что субъекты педагогического процесса стремятся в своей деятельности применять инновационные методы и средства по управлению качеством (метод коррекции, обратной связи, групповая дискуссия, тренинги для родителей).

Функционально-образующие компоненты реализуются при помощи системообразующего фактора, включающего в себя инновационно-познавательный компонент, предполагающий использование разнообразного методического материала в работе с детьми дошкольного возраста; аксиологический компонент, характеризующий внедрением инновационных педагогических технологий, систем; коммуникативный, определяющий равноправные отношения между субъектами образовательного процесса, основанные на взаимном интересе и уважении; интегративный, предполагающий сотрудничество на основе интеграции всех субъектов образовательного процесса.

Четвертое условие вытекает из трех предыдущих: *организационно-методиче-*

ское условие решает проблему повышения педагогической культуры родителей (потребителей) и тем самым влияет на эффективность управления качеством дошкольной образовательной организации.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что структурное построение модели процесса управления качеством дошкольной образовательной организации включает в себя:

- проблемы и задачи, которые должны быть решены в ходе моделирования;
- образовательный, воспитательный потенциал дошкольной образовательной организации и окружающей его среды;
- готовность педагогов, родителей, специалистов к управлению качеством дошкольной образовательной организации.

При оценке качества воспитательного пространства дошкольной образовательной организации уделяется внимание следующим аспектам: достаточности, которая предполагает анализ имеющихся форм взаимодействия между педагогами, родителями, специалистами и детьми, обеспеченности, которая определяет экспериментальную подготовленность объекта, реальности, которая дает возможность соотнести предполагаемые функции с возможностями выполнения их субъектами. Для изучения данных аспектов на основании разработок А. В. Иванова, модифицированных применительно к теме нашего исследования, мы выделили этапы моделирования процесса управления качеством дошкольной образовательной организации. Остановимся на них подробнее.

1. *Этап возникновения и установления.* На этом этапе идет формирование образа настоящего и будущего состояния дошкольной образовательной организации, ее педагогического процесса, воспитательно-педагогической среды посредством организации семинаров для педагогов, родителей и специалистов в целях их привлечения к участию в эксперименте.

2. *Этап активного улучшения воспитательного пространства* включает в себя следующие действия:

- разработку плана действий по построению модели процесса управления качеством воспитательно-образовательного пространства дошкольной организации;
- проведение научно-методической и управленческой экспертизы.

3. *Этап формализации* включает в себя:

- обобщение опыта;
- трансляцию опыта;
- появление новых носителей идей (изменение позиций прошлых носителей идей и деятельности);

- возвращение к этапу возникновения и установления (качественно иной уровень дошкольной образовательной организации).

Наряду с выделенными этапами, мы предлагаем осуществить внутриэтапные шаги по улучшению качества предоставления услуг, которые включают в себя диагностику качества воспитательно-образовательного пространства, определение запросов родителей, детей, педагогов и специалистов, определение путей и способов

организации педагогического взаимодействия в дошкольном образовательном учреждении.

В заключение можно отметить, что для реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования необходимо построить модель управления качеством образовательной организации, которая включает в себя не только педагогические принципы, методы, подходы, условия, но и управленческие этапы реализации данной модели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герт В. А., Королева С. В. Моделирование образовательного пространства образовательного учреждения // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 139–146.
2. Закон РФ «Об образовании». Ст. 95.
3. Иванов А. В. Культурная среда образовательного учреждения : учеб. пособие. М., 2006.
4. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогических университетах : учеб. пособие. М. : Владос, 2008.
5. Ларина В. П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности образовательных учреждений как средство развития региональной системы образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Самара, 2008.
6. Маркович Д. Ж. Образование как ресурс развития // Образование: традиция и инновации в условиях социальных перемен. М., 1997.
7. Международные стандарты : сб. новых версий стандартов ИСО серии 9000 (пересмотр ИСО 9000, 9001, 9002, 9003, 9004: 1987 и ИСО 8402: 1986). М., 1995.
8. Сафонова О. А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004.
9. Сергеева В. П. Проектно-организаторская функция воспитательной деятельности учителя (теория и методика) : моногр. М. : АПК и ППРО, 2005.
10. Системы качества : сб. нормативно-методических документов. М., 1989.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.
12. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. А. Дегтерев.

УДК 37.014.54+378
ББК 4448:94

ГСНТИ 14.15.07

Код ВАК 13.00.01

Леонгардт Валерия Анатольевна,

кандидат экономических наук, доцент, кафедра теории и практики управления организацией; проректор по финансово-экономическому развитию – главный бухгалтер, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Leongardt.valeria@yandex.ru.

Шемятихина Лариса Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и практики управления организацией; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lyshem@gambler.ru.

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ И МАРКЕТИНГОВАЯ КОМПЕТЕНЦИИ ОТРАСЛЕВОГО ВУЗА В ЦЕЛЕВЫХ СЕГМЕНТАХ РЫНКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: управление деятельностью отраслевого вуза; стратегическая и маркетинговая компетенции отраслевого вуза; целевые сегменты рынка.

АННОТАЦИЯ. Одним из приоритетных направлений государственной политики РФ стало развитие экономики, базирующейся на опережающем росте знаний и представлении о сфере образования как о самостоятельной отрасли экономики. По отношению к деятельности отраслевых вузов это вызвало уменьшение объема государственного заказа и изменения в структуре их финансирования. Стратегическая и маркетинговая компетенции в управлении деятельностью отраслевого вуза становятся инструментами повышения конкурентоспособности вуза и эффективности его взаимодействия с целевыми сегментами рынка. В статье дается авторская трактовка ключевых понятий и описан процесс менеджмент-маркетинга отраслевого вуза с приоритетным использованием стратегической и маркетинговой компетенций.

Leongardt Valeriya Anatolievna,

Candidate of Economics, Assistant Professor, the Chair of Theory and Practice of Management of Organization; Vice-rector for financial and economic development – chief accountant, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Shemyatikhina Larisa Yurievna,

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, the Chair of Theory and Practice of Management of Organization, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

STRATEGIC AND MARKETING COMPETENCE OF THE INDUSTRY UNIVERSITY IN TARGET SEGMENTS OF THE MARKET

KEY WORDS: management of the activities of the industry University; strategic and marketing competence of the industry University, target market segments.

ABSTRACT. One of the priorities of the state policy of the Russian Federation was the development of the economy based on the outrunning growth of knowledge and representing the sphere of education as an independent branch of economy. In relation to the activities of industry universities, this led to the decrease in the volume of state orders and changes in the structure of their financing. Strategic and marketing competence in the management of the branch of the University are tools for increasing the competitiveness of the University and the efficiency of its interaction with the target segments of the market. The article is the authors' interpretation of the key concepts and describes the process of management-marketing of the industry University with priority based on strategic and marketing competence.

На современном этапе одним из приоритетных направлений государственной политики РФ является развитие «новой экономики» (4; 7), базирующейся на опережающем росте знаний, при котором содержание профессиональной подготовки специалистов (3) в процессе деятельности должно постоянно обновляться и наращиваться. Содержательные и технологические условия для этого роста и обновления создаются отраслевыми вузами.

Формирование многоукладной образовательной системы и становление рынка образовательных услуг (1; 2; 6) оказали существенное влияние на деятельность отраслевых (5) вузов. Внешняя среда функционирования отраслевых вузов стала качественно иной: меняется «нормативно-правовое поле деятельности»; повышается сте-

пень ее неопределенности, появляются неучтенные факторы риска. У отраслевых вузов возникла острая необходимость адаптации к жестким реалиям конкуренции. Управление отраслевым вузом в этих условиях должно быть приспособленным к рыночной саморегуляции, поэтому все чаще говорят о необходимости стратегического и маркетингового подходов к управлению современным вузом.

Отраслевые вузы, находящиеся в разном ведомственном подчинении, предлагают услуги университетского классического образования по подготовке специалистов для единичных рынков труда, действуют на рынке образовательных услуг в особых условиях, так как реализуют профильные программы, спрос на которые определяется состоянием и направлениями развития на-

циональной и отраслевой экономики. Вузы столкнулись с ситуацией, вызванной кризисным состоянием предприятий и организаций и снижением спроса с их стороны на подготовку специалистов определенного профиля и квалификации. Управление деятельностью отраслевого вуза на основе определения стратегической и маркетинговой компетенций для каждого сегмента рынка становится условием выживания, позволяющим провести оценку портфеля образовательных услуг и разработать образовательную стратегию вуза, подготовить новые коммерческие предложения и использовать маркетинговые инструменты при взаимодействии с рынком в различных его сегментах.

Отраслевые вузы в последние годы все чаще заявляют о себе как об активных и влиятельных участниках рынка образовательных услуг и рынков труда. Данная активность обусловлена тем, что государственная политика направлена на создание крупных образовательных центров – федеральных и научно-исследовательских университетов, которые практикуют многопрофильность образовательной деятельности и, как следствие, становятся ведущими конкурентами на рынке образовательных услуг. Создаваемая ресурсная база и статусность привлекает и абитуриентов, и работодателей, однако при этом возможна утрата традиций профессии, так как осваивается реализация новых профессиональных программ высшего и дополнительного профессионального образования.

В современном мире способность влиять на ход региональных, федеральных и глобальных процессов зависит прежде всего от стратегического потенциала национальной экономики, а следовательно, и от качества стратегических и маркетинговых компетенций организаций, в том числе отраслевых вузов, составляющих основу различных отраслей.

Таким образом, важнейшей научной и прикладной задачей является исследование истоков стратегического и маркетингового превосходства одних отраслевых вузов и анализ причин неудачи долгосрочных стратегий других.

Конкретизируем понятия. Стратегическая компетенция отраслевого вуза (*strategic competence of the university*) – это совокупность знаний, навыков, умений и способностей менеджмента отраслевого вуза, способствующих деловому успеху на рынке образовательных услуг (9). Маркетинговая компетенция (*marketing competence*) – это способность отраслевого вуза осваивать новые сегменты рынка образовательных услуг и закрепляться в них, реализуя образовательные услуги и продукты,

отвечающие потребностям отдельной личности и работодателя, общества и экономики (3; 8).

Таким образом, проблема определения и развития стратегических и маркетинговых компетенций отраслевого вуза обусловлена:

- новыми условиями хозяйствования;
- расширением промышленности, отраслей и видов экономической деятельности, испытывающих потребность в квалифицированных специалистах;
- увеличением спектра решаемых управленческих задач на каждом уровне управления отраслевым вузом;
- географическим расширением ведения образовательной деятельности;
- глобализацией и интеграцией экономики знаний, что проявляется в международном сотрудничестве и интеграции, сетевом взаимодействии, экспорте образовательных услуг («двойные дипломы»);
- диверсификацией направлений развития образовательной деятельности;
- динамизмом внешней среды и прогрессирующими кризисными явлениями в различных сферах деятельности, в том числе в образовании.

Потенциальная способность к эффективному действию на разных рынках, или стратегическая и маркетинговая компетенции (3; 8; 9), включают 4 бизнес-сферы внимания менеджмент-маркетинга отраслевого вуза:

1. *Рынок, на котором конкурирует отраслевой вуз.* Сферы бизнеса определяются образовательными услугами и продуктами, которые отраслевой вуз предлагает или планирует предложить на рынке образовательных услуг или от которых он отказывается; рынками, которые он планирует охватить или от которых предполагает отказаться; конкурентами – образовательными организациями, с которыми будет соперничать и от конфликтов с которыми он стремится уклониться; уровнем вертикальной интеграции образовательных программ (общее образование – начальное профессиональное – среднее профессиональное – высшее профессиональное – дополнительное профессиональное образование). Как правило, в выборе образовательных услуг или продуктов отраслевой вуз исходит из сложившейся практики (раз он существует, значит, уже чем-то занимается), но ни одному из них не запрещено открытие новых продуктовых направлений. Иногда рынок выбирается по принципу «от противного»: вуз определяет сферы, от которых ему лучше отказаться, так как такого рода решения

позволяют сэкономить ресурсы и добиться успеха на других рынках образовательных услуг.

2. *Уровень инвестиционной привлекательности отраслевого вуза для работодателей.* Вуз определяет для себя подходы к инвестированию в образовательную деятельность в соответствии с концептуальными подходами: инвестиции в рост (или вход на рынок) – различные отраслевые программы; инвестиции в укрепление (или удержание) занятых позиций – специализация в реализации программ; эксплуатация («доение») рынка образовательных услуг посредством минимизации инвестиций – реализация отработанных программ; возвращение максимально возможного объема активов для ликвидации или дивестиции отдельных программ профессионального образования – дифференциация программ.

3. *Функциональные стратегии, необходимые для конкуренции на выбранном рынке.* Конкретный способ конкуренции обычно характеризуется одной или несколькими функциональными стратегиями, например: образовательной, коммуникативной, ценовой, стратегией распределения образовательных услуг, информационной стратегией, стратегией сегментирования потребителей образовательных услуг, глобальной (международной) стратегией.

4. *Обеспечивающие устойчивые конкурентные преимущества стратегические активы или компетенции,* на которых базируется бизнес-стратегия отраслевого вуза: стратегические компетенции – стратегически значимые для бизнес-единицы направления деятельности, в которых организация наиболее сильна (например, для педагогического вуза – педагогика и психология); под стратегическими активами понимаются некие ресурсы (например, лояльные потребители, научные школы, квалификация преподавателей, сотрудничество с работодателем), превосходящие по своим параметрам аналогичные ресурсы конкурентов.

Типология образовательных стратегий отраслевых вузов пока стандартна: специализация, дифференциация образовательных услуг, диверсификация. Стратегические и маркетинговые компетенции отраслевого вуза при этом должны реализовываться через совершенствование образовательной деятельности; развитие стратегического партнерства; развитие учебно-научно-инновационных комплексов; развитие инфраструктуры вуза; совершенствование ресурсного обеспечения.

Предлагается следующий состав общих стратегических и маркетинговых целей отраслевых вузов (3; 8; 9): обеспечение эко-

номической безопасности вузов в рыночных условиях хозяйствования; сохранение и развитие научного потенциала вузов, унаследованного от советской системы; трансформация содержания образования и структуры подготовки специалистов в соответствии с потребностями рынка труда; обеспечение высокого качества образования на основе реализации в вузах концепции тотального управления качеством; создание экономических механизмов взаимовыгодной интеграции сферы высшего профессионального образования с потенциальными потребителями гуманитарных, технических и естественно-научных знаний и работодателями.

С точки зрения ресурсной теории организации и стратегического менеджмента стратегические и маркетинговые компетенции рождаются из внутренних ресурсов отраслевого вуза (цели, персонал, технологии, информация, материально-техническая база и т. д.), когда эти ресурсы создают ценность, уникальность и редкость, являются незаменимыми и недоступными для конкурентов. Таким образом, приоритетом отраслевых вузов становится создание такой ресурсной базы, которая недоступна для конкурентов, и формирование образовательного предложения, ориентированного на рынок образовательных услуг и специализированные рынки труда.

Проектирование менеджмент-маркетинга отраслевого вуза применительно к разным рынкам и сегментам может включать (3; 8; 9) следующие этапы:

1 этап. *Анализ внутренней и внешней среды отраслевого вуза.* Цель – изучение состояния и тенденций изменения внешней среды деятельности отраслевого вуза на рынке услуг и диагностирование его способности к ведению деятельности в целевом сегменте. В ходе диагностики необходимо провести следующие управленческие действия: анализ внутренней среды; позиционирование и сегментирование; определение границ рыночной ниши и емкости рынка, выбор ниши. Промежуточный результат – аналитическая информация о состоянии и тенденциях изменения внешней среды деятельности отраслевого вуза на рынке услуг, способности вуза к деятельности в целевом сегменте.

2 этап. *Проектирование образовательной стратегии отраслевого вуза.* Цель этапа – определение содержания образовательной стратегии отраслевого вуза в целевом сегменте и направлений ее реализации. Управленческие действия: формулирование стратегической цели и выделение структуры управления стратегической и маркетинговой деятельностью вуза; фор-

мирование альтернатив и выбор образовательной стратегии; разработка комплекса маркетинга отраслевого вуза. Промежуточный результат – альтернативы образовательной стратегии отраслевого вуза в целевом сегменте с учетом ситуации на рынке.

3 этап. Планирование стратегической и маркетинговой деятельности. Цель этапа – подготовка организационного проекта мероприятий на рынке услуг бизнес-образования в целевом сегменте. Управленческие действия: планирование мероприятий и определение показателей их результативности; определение и проектирование обеспечивающих процессов; бюджетирование деятельности. Промежуточные результаты – сводный план мероприятий отраслевого вуза на рынке услуг в целевом сегменте.

4 этап. Организация стратегической и маркетинговой деятельности. Цель этапа – сопровождение и координация деятельности структурных подразделений вуза, участвующих в реализации мероприятий. Управленческие действия: распределение полномочий и ответственности за реализацию стратегической и маркетинговой деятельности; ресурсное обеспечение стратегических и маркетинговых решений; координация действий структур и подразделений вуза, реализующих функции маркетинга. Промежуточные результаты – утвержденная процедура системы менеджмента качества «Маркетинговая деятельность вуза», на основании которой реализуется и оценивается стратегическая и маркетинговая деятельность отраслевого вуза в целом и его структурных подразделений. Приоритетное значение на данном этапе приобретает координация менеджмент-маркетинга между подразделениями отраслевого вуза в целевом сегменте.

5 этап. Контроллинг и оценка эффективности стратегической и маркетинговой деятельности. Цель этапа – оценка эффективности управления стратегической и маркетинговой деятельностью отраслевого вуза и подготовка корректирующих решений. Управленческие действия: мониторинг результатов деятельности; расчет результативности деятельности; разработка корректирующих решений. Итоговый результат процесса управления деятельностью отраслевого вуза на рынке услуг в целевом сегменте – информация о степе-

ни реализации образовательной стратегии и плана маркетинга вуза и причинах отклонений от плановых показателей с целью аналитического обоснования последующих решений.

Перечислим отличительные особенности разработанного процесса:

- использование функционального подхода к определению структуры и содержания менеджмент-маркетинга отраслевого вуза;
- менеджмент-маркетинг строится в рамках уже сложившейся структуры управления в вузе;
- определение на основе структурно-функционального анализа подразделения вуза, деятельность которого будет являться системообразующей в менеджмент-маркетинге;
- появление возможности выделения новых для вуза целевых сегментов и формирования альтернатив образовательной стратегии в зависимости от тенденций развития рынка услуг в целевых сегментах.

Вместе с тем для большинства отраслевых вузов определение стратегической и маркетинговой компетенций в управлении деятельностью до сих пор не являются приоритетными в поиске новых целевых сегментов рынка образовательных услуг и продуктов. Проблему выживания и развития отраслевых вузов позволит решить разработка структуры и содержания процесса менеджмент-маркетинга для конкретных рынков и сегментов. Таким образом, необходимо формирование и развитие стратегической и маркетинговой компетенций в управлении отраслевым вузом, что рассматривается нами как способность менеджмента вуза проектировать менеджмент-маркетинг для рынков и сегментов, разрабатывать и реализовывать образовательную стратегию, обеспечивая эффективность деятельности. В новых экономических условиях менеджмент-маркетинг позволит вузам, работающим на разных отраслевых рынках услуг, использовать его как инструмент собственного развития. Решение проблемы видится также в формировании структурного подразделения, ведущего аналитическо-проектную деятельность и отвечающего за подготовку данных управленческих решений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белый Е. М., Романова И. Б. Использование концепции стратегического менеджмента в управлении государственным вузом // Менеджмент в России и за рубежом. 2003. № 3. С. 13–18.
2. Иваницкий В. П., Пешина Э. В. Финансирование социально ориентированных затрат в воспроизводстве человека. Екатеринбург : Академкнига, 2001.
3. Леонгардт В. А. Маркетинговая деятельность отраслевого вуза на рынке университетского (классического) и дополнительного бизнес-образования // Вестн. Украин. гуманитарного ин-та : междунар. науч. журн. 2013. № 1.

4. Макаров В. Л. Экономика знаний: уроки для России : докл. на общем собрании АН РФ // Вестн. РАН. 2003. Т. 73, № 5. С. 450–462.
5. Мхитарян С. В. Отраслевой маркетинг. М. : Эксмо, 2006.
6. Панкрухин А. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Интерпракс, 1995.
7. Экономика знаний : коллективн. моногр. / отв. ред. В. П. Колесов. М. : ИНФРА-М, 2008.
8. Шемятихина Л. Ю. Маркетинг в образовании / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007.
9. Шемятихина Л. Ю. Стратегический менеджмент / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. М. Г. Синякова.

Назаров Владимир Лазаревич,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра управления в сфере физической культуры и спорта, Институт физической культуры, спорта и молодежной политики, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620078, г. Екатеринбург, ул. Коминтерна, 14, СК-205; e-mail: nazarov@sky.ru.

Обожина Диана Анатольевна,

старший преподаватель, кафедра сервиса и туризма; соискатель, Институт физической культуры, спорта и молодежной политики, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620078, г. Екатеринбург, ул. Коминтерна, 14, СК-205; e-mail: diana.obozhina@gmail.com.

КОМПЕТЕНЦИИ В СОДЕРЖАНИИ ТРУДА МЕНЕДЖЕРА В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сфера физической культуры и спорта; менеджмент в сфере физической культуры и спорта; компетенции менеджера в сфере физической культуры и спорта.

АННОТАЦИЯ. Важным фактором развития сферы физической культуры и спорта в современных условиях становится уровень подготовки руководителя физкультурно-спортивной организации. Тем не менее на практике менеджеры, действующие в сфере физической культуры и спорта, нередко оказываются не подготовленными к осуществлению управленческой деятельности. Подготовка специалиста соответствующего уровня и профиля требует формирования необходимых компетентностей. Достижение этих целей возможно при переходе к компетентностно ориентированному содержанию образования.

Nazarov Vladimir Lazarevich,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Management in the Sphere of Physical Education and Sport, Institute of Physical Education, Sport and Youth Policy, Ural Federal University n.a. the First President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg).

Obozhina Diana Anatolievna,

Senior Lecturer of the Chair of Service and Tourism, degree candidate, Institute of Physical Education, Sport and Youth Policy, Ural Federal University n.a. the First President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg).

THE CONTENT OF MANAGER'S WORKING PROCESS IN THE SPHERE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT IN MODERN CONDITIONS

KEY WORDS: management in the sphere of sports and physical education; polyfunctionalism; manager's competencies; social-economic data; educational standards.

ABSTRACT. The level of training of the manager of organisation becomes an important factor of development in the sphere of physical education and sport. Nevertheless, managers that are working in this sphere, often turn out to be unprepared to implement their management activity in practice. Training process of the specialist requires development of the necessary competencies. Achieving of these aims could be possible with crossing the education process into competencies oriented content, which must be displayed in new bachelor's and master's educational standards and educational programs.

Физическая культура и спорт – одна из быстро развивающихся отраслей социальной сферы во всем мире. Уровень подготовки управленческого персонала в отрасли физической культуры и спорта является одним из ключевых факторов успешной работы физкультурно-спортивной организации.

В теории и практике управленческой деятельности установлена непосредственная зависимость социально-экономических результатов деятельности организации от степени профессиональной готовности менеджера. Для выполнения своих функций менеджеру необходимо иметь специальные знания в области общего менеджмента и в сфере физической культуры и спорта, а также обладать способностью использовать их в повседневной работе по управлению организацией. Тем не менее на практике менеджеры, действующие в сфере фи-

зической культуры и спорта, нередко оказываются недостаточно подготовленными к осуществлению своей управленческой деятельности.

Вопросы управления сферой физической культуры и спорта и подготовки управленцев в этой сфере разрабатывались Л. В. Аристовой, В. К. Бальсевичем, С. И. Гуськовым, В. Н. Зуевым, С. А. Ищенко, В. В. Кузиным, Г. И. Любимовой, А. С. Соколовым, В. И. Сысоевым, И. И. Переверзиным, Н. И. Тороповым, М. А. Томичем и другими авторами.

Содержание труда менеджера в сфере физической культуры и спорта и его специфика заключаются в следующих особенностях:

- 1) физическая культура и спорт – объект управления социальной сферы;
- 2) отрасль характеризуется междисциплинарным характером деятельности;

3) сфере физической культуры и спорта свойственна полифункциональность производственного процесса.

Знания менеджера в сфере физической культуры и спорта можно разделить по следующим направлениям (3):

1. Фундаментальные знания из области менеджмента;
2. Фундаментальные знания из области философии и теории спорта;
3. Фундаментальные знания из профессионально-технических областей спорта (социология спорта, биологически-медицинские основы спорта, теория тренировки и соревнований);
4. Общие и конкретные знания из области спортивного менеджмента и его функций, а также специфические для спортивного менеджмента знания по маркетингу в спорте, экономике и финансам в спорте и т. п.;
5. Основы коммуникаций и поведения с другими людьми и с общественностью;
6. Понимание экономических, политических, общественных и социально-психологических тенденций и трендов

в общемировых и отечественных процессах развития как массовой физической культуры и спорта, так и спортивных дисциплин и видов соревнований.

Остановимся подробнее на полифункциональности производственного процесса. Полифункциональность предполагает оперативное освоение специалистами организации смежных участков работы, способность быстро переключиться с одного вида деятельности на другой, а также умение оптимально распределить время между различными направлениями работы. В деятельности менеджера в сфере физической культуры и спорта присутствуют функции полифункционального назначения – это функции, соединенные по определенному признаку. Менеджер в сфере физической культуры и спорта одновременно выполняет функции стратега, тренера-наставника, маркетолога.

Рассмотрим специфику социально-экономических показателей деятельности физкультурно-спортивных организаций на разных этапах развития хозяйственно-экономической системы России (табл. 1).

Таблица 1.

Социально-экономические показатели деятельности физкультурно-спортивных организаций на разных этапах развития хозяйственно-экономической системы России

Социально-экономические показатели	Хозяйственно-экономическая система		
	Командно-административная экономика (РСФСР)	Переходный период (РФ, 1990-е гг.)	Рыночная экономика (РФ, 2000-е гг.)
1. Политико-правовые аспекты	Отсутствие частной собственности. Отсутствие спортивного предпринимательства	Появление частной собственности. Развитие спортивного предпринимательства. Слабая централизация и резкое сокращение государственного руководства. Сокращение бюджетного финансирования	Государственная и муниципальная собственность. Частная собственность. Активное развитие спортивного предпринимательства
2. Финансирование физкультурно-спортивных организаций	Государственное финансирование	Формирование фондов осуществляется за счет средств бюджета, добровольных взносов предприятий, организаций и отдельных граждан, заинтересованных в развитии физической культуры и спорта	Преобладание коммерческих физкультурно-спортивных организаций. Сочетание бюджетного финансирования и частных инвестиций. Формирование механизма государственно-частного партнерства
3. Физкультурно-оздоровительная деятельность	В советский период развития страны укреплению здоровья населения уделялось большое внимание. Среди факторов, которые способствовали улучшению здоровья населения, немалая роль принадлежала таким социальным феноменам, как физкультурно-оздоровительная деятельность и массовый спорт, производственная гимнастика	Реформы 1990-х гг. привели к ухудшению здоровья населения, что особенно проявилось в снижении продолжительности жизни и сокращении рождаемости	Идет поиск новых высокоэффективных физкультурно-оздоровительных и спортивных механизмов, направленных на максимальное вовлечение населения в активные занятия физической культурой и спортом
4. Потребитель и его потребности	Ориентация на массового потребителя. Единые нормативы ГТО	Тенденции к индивидуализации услуг	Возросла роль отдельной личности. Индивидуализация услуг
5. Доступность услуги:			
5.1) территориальная	присутствовала	отсутствовала	физкультурно-спортивные организации присутствуют почти в каждом муниципалитете

Социально-экономические показатели	Хозяйственно-экономическая система		
	Командно-административная экономика (РСФСР)	Переходный период (РФ, 1990-е гг.)	Рыночная экономика (РФ, 2000-е гг.)
5.2) социальная	присутствовала	частичная	частичная
5.3) информационная	активная пропаганда здорового образа жизни и ценностей физической культуры и спорта	отсутствие пропаганды здорового образа жизни и ценностей физической культуры и спорта в средствах массовой информации	развивается пропаганда здорового образа жизни и ценностей физической культуры и спорта. Активные рекламные кампании физкультурно-спортивных организаций
6. Качество услуг:			
6.1) сервис	отсутствие конкуренции не стимулирует к повышению уровня сервиса	низкий уровень сервиса	высокий уровень сервиса
6.2) специалисты	общая подготовка управленческого персонала	отсутствие специальной подготовки управленческого персонала, нехватка специалистов	специальная подготовка управленческого персонала. Высококвалифицированные специалисты
6.3) материально-техническая база	Госкомспорт СССР имел развитую материально-техническую базу, которая включала в себя разветвленную сеть учебно-тренировочных баз и центров для подготовки сборных команд страны, предприятия спортивной промышленности, учебные и научные учреждения, а также хозяйственные организации	Сокращение сети физкультурно-оздоровительных и спортивных сооружений. Предприятия и организации отказывались от содержания спортивных и оздоровительных объектов, закрывали, продавали, передавали их другим собственникам или использовали не по назначению. Недостаток современных технически оснащенных спортивных баз, на которых можно готовиться к выступлениям на Олимпийских играх и крупнейших международных соревнованиях	существующая материально-техническая база в настоящее время не отвечает в полной мере задачам обеспечения физкультурно-спортивной отрасли, не может удовлетворять потребности растущего населения в занятиях физической культурой и спортом
6.4) ассортимент	ограниченный	очень узкий	широкий ассортимент услуг

На основе анализа социально-экономических показателей деятельности физкультурно-спортивных организаций в различных хозяйственно-экономических системах можно сделать следующий вывод: важным фактором развития сферы физической культуры и спорта в условиях рыночной экономики становится уровень подготовки руководителя физкультурно-спортивной организации.

В ближайшие годы России предстоит провести крупнейшие спортивные турниры мирового уровня, в том числе зимние Олимпийские игры в Сочи в 2014 г., Чемпионат мира по футболу в 2018 г., Всемирную зимнюю универсиаду – 2019 в Красноярске. В июле 2013 г. в Казани успешно проведена XXVII Всемирная летняя универсиада, безоговорочное первое место по результатам которой завоевала сборная команда России, получившая по итогам соревнований 292 медали, 156 из которых – золотые.

Безусловно, мероприятия международного, да и российского и даже регионального и муниципального уровней обуславливают ряд требований к уровню подготовки руководителя физкультурно-спортивных организаций. Подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля требует формирования ряда компетентностей. Компетентностный подход является отражением осознанной потребности общества в подготовке специа-

листов, умеющих применить свои знания на практике. Компетенции рассматриваются как осознанная человеком способность (возможность) реализации знаний и умений для эффективной деятельности в конкретной ситуации (1).

Работодатель ожидает получить от выпускника высшей школы – бакалавра, специалиста, магистра – компетентного работника, государство – правоуполномоченного гражданина, общество – личностно, способную к эффективному социальному жизнетворчеству. Достижение этих целей возможно при переходе к компетентностно ориентированному содержанию образования (2).

В таблице 2 представлены 18 видов профессиональных качеств (компетенций), которые большинство опрошенных специалистов по менеджменту в сфере физической культуры и спорта отметили как наиболее важные, дав им 4 или 5 баллов по пятибалльной шкале Лайкерта. Удельный вес компетенции приводится в таблице.

Исследование проводилось нами на базе ДЮСШ и СДЮШОР г. Екатеринбург в сентябре – октябре 2013 г. в форме анкетирования. В исследовании приняли участие руководители 10 спортивных школ.

Знания и личные качества, необходимые руководителю спортивной школы в процессе управленческой деятельности, представлены на таблице 3.

Таблица 2.

Профессиональные качества (компетенции) руководителя спортивной школы

Профессиональные качества (компетенции)	Удельный вес показателя
1. Организовывать работу физкультурно-спортивной организации	4,86
2. Осуществлять общее руководство административно-хозяйственной и экономической деятельностью физкультурно-спортивной организации	4,29
3. Разрабатывать стратегию, цели, задачи развития и концепцию деятельности физкультурно-спортивной организации	4,43
4. Определять конкурентную политику физкультурно-спортивной организации, поиск конкурентных преимуществ	4,29
5. Обеспечивать физкультурно-спортивную организацию квалифицированными кадрами	4,29
6. Утверждать штатное расписание, ставки заработной платы и должностные оклады, надбавки и доплаты к ним	3,57
7. Создавать условия для повышения профессионального мастерства тренерско-преподавательского состава	4,71
8. Осуществлять контроль за строгим соблюдением персоналом клуба техники безопасности, производственной санитарии, противопожарной безопасности.	4,29
9. Создавать условия для внедрения инноваций, обеспечивать формирование и реализацию инициатив работников физкультурно-спортивной организации	4,43
10. Определять условия и заключать договоры, связанные с деятельностью физкультурно-спортивной организации, организовывать контроль за их выполнением	4,29
11. Решать все вопросы деятельности физкультурно-спортивной организации в пределах предоставленных прав по расходованию финансовых и материальных ресурсов	4,43
12. Организовывать рекламу физкультурно-спортивной организации в средствах массовой информации с целью привлечения клиентов	4,57
13. Обеспечивать оснащение физкультурно-спортивной организации спортивно-технологическим, инженерным оборудованием, инвентарем, материалами и осуществлять контроль за их использованием	4,57
14. Осуществлять контроль за выполнением учебных программ по видам спорта, содержанию и эффективности учебно-тренировочных занятий	4,14
15. Организовывать своевременный капитальный и текущий ремонт зданий, сооружений, помещений физкультурно-спортивной организации и оборудования	4,43
16. Обеспечивать эффективное распределение ресурсов физкультурно-спортивной организации	3,71
17. Формировать информационную политику организации	4,14
18. В пределах своих полномочий распоряжаться бюджетными средствами, обеспечивать результативность и эффективность их использования	4,29

Таблица 3.

Необходимые знания и личные качества руководителя спортивной школы

Знания руководителя спортивной школы	Удельный вес показателя	Личные качества руководителя спортивной школы	Удельный вес показателя
В области менеджмента	4,43	Стратегическое видение	4,29
В области стратегического менеджмента	4,71	Восприимчивость к изменениям	4,43
В области физкультурно-спортивной и тренировочной деятельности	4,29	Адаптивность	4,57
В области законодательства и права	4,14	Уверенность в себе	5,00
В области экономики	4,14	Аналитические способности	5,00
В области управления финансами	4,43	Экономическое мышление	4,71
В области управления персоналом	4,29	Предпринимательские способности	4,43
В области психологии	4,86	Творческие способности	4,57
В области делового общения	4,57	Способность учиться	4,43
В области управленческих решений	4,43	Стрессоустойчивость	4,57
В области делового общения	2,43	Здоровье	4,71
В области инновационного менеджмента	4,14	Эмоционально-волевые качества	4,29
В области маркетинга	4,14	Морально-этические качества	4,57
В области тайм-менеджмента	4,14	Концептуальные способности	4,29
В области коммуникаций	3,86		
В области PR	4,14		
Знание иностранных языков	4,00		
Знание современных электронных систем	4,29		
В области ведения переговоров	4,57		

Анализ полученных данных позволил выделить следующие наиболее важные компетенции менеджера сферы физической культуры и спорта:

1. Профессиональные качества (компетенции) руководителя спортивной школы:

- 1) организовывать работу физкультурно-спортивной организации – 4,86;
- 2) создавать условия для повышения профессионального мастерства тренерско-преподавательского состава – 4,71.

2. Знания руководителя спортивной школы:

- 1) в области психологии – 4,86;
- 2) в области стратегического менеджмента – 4,71.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниевоориентированным и культурологическим // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. М. : ИНЭК, 2007. С. 71–78.
2. Селезнева Н. А., Байденко В. И. Проблема качества образования: актуальные аспекты и пути решения // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании : сб. науч. ст. М., 1998.
3. Томич М. Основы менеджмента в спорте. М., 2005.

3. Личные качества руководителя спортивной школы:

- 1) уверенность в себе – 5;
- 2) аналитические способности – 5.

Полученные нами результаты, конечно, нельзя назвать полным набором необходимых компетенций руководителя организации в сфере физической культуры и спорта, и данное исследование будет продолжено. В то же время приведенные параметры позволяют нам вносить необходимые корректировки в планы практических и лабораторных занятий по дисциплинам у студентов направления 080500 «Менеджмент» и по магистерской программе 034300.68 «Менеджмент и экономика в сфере физической культуры и спорта».

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. А. Галагузова.

ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

УДК 050
ББК 4602.471.211

ГСНТИ 14.01.29; 16.01.29

Код ВАК 13.00.01; 10.02.19

Ворошилова Мария Борисовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра риторики и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, оф. 221; e-mail: shinkari@mail.ru.

«ПОЛИТИЧЕСКАЯ ЛИНГВИСТИКА»: ВЕХИ РАЗВИТИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: политическая лингвистика; научные журналы; импакт-фактор; научная школа; политическая метафорология; индекс цитирования.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается история становления журнала «Политическая лингвистика» от внутривузовского издания до авторитетного в российском и мировом научном сообществе специализированного журнала.

Voroshilova Maria Borisovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Rhetoric and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

“POLITICAL LINGUISTICS”: LANDMARKS OF DEVELOPMENT

KEY WORDS: political linguistics; scientific journals; impact factor; scientific school; political metaphorology; citation index.

ABSTRACT. The article depicts the history of development of the journal “*Political Linguistics*” from an inner institutional publication to an authoritative specialized journal recognized in the Russian and world scientific community.

Так получилось, что вскоре после того как Б. М. Игошев стал ректором по науке, в Уральском государственном педагогическом университете начал издаваться научный сборник «Лингвистика». После прихода Б. М. Игошева на должность ректора УрГПУ начался процесс преобразования лучших научных сборников в научные журналы. Именно так начал свою историю в 2006 г. журнал «Политическая лингвистика».

Новое название призвано было отразить специфику журнала, который создавался как узкоспециализированное научное издание, которое ориентировано на максимально широкий круг читателей и многонациональный состав авторов, представляющих различные научные школы и направления в России и других странах. В сочетании «политическая лингвистика» для создателей оказались значимы обе части, и хотя данный научный журнал преимущественно лингвистический, редакционная коллегия всё же стремится предоставлять трибуну и политологам, и психологам, и социологам, и специалистам по иным социально-гуманитарным наукам.

Действительно, журнал «Политическая лингвистика» отличается многонациональ-

ным составом авторов, работающих в различных регионах мира. Так, в 2013 г. в журнале были опубликованы статьи 11 зарубежных ученых (Германия, Финляндия, Словакия, Турция, Китай, Литва, Казахстан, Украина и др.), а также ученых из 33 городов Российской Федерации (Астрахань, Белгород, Волгоград, Воронеж, Екатеринбург, Казань, Кемерово, Краснодар, Красноярск, Майкоп, Москва, Нижний Новгород, Новосибирск, Омск, Орёл, Оренбург, Пенза, Пермь, Пятигорск, Ростов-на-Дону, Саратов, Санкт-Петербург, Ставрополь, Сургут, Тюмень, Уфа, Челябинск, Якутск и др.).

В настоящее время можно говорить и о сформировавшемся постоянном коллективе авторов журнала, в состав которого входят не только представители Уральской школы политической метафорологии (А. П. Чудинов, Э. В. Будаев, Е. А. Нахимова, Н. Б. Руженцева, Е. В. Шустрова, М. Б. Ворошилова и др.), но и такие специалисты, как В. И. Карасик (Волгоград), С. Г. Воркачев (Краснодар), Т. Г. Скребцова (Санкт-Петербург), С. В. Иванова (Уфа), В. А. Маслова (Белоруссия), Й. Сипко (Словакия), П. Серио (Швейцария), Р. Андерсон (США) и мн. др.

Проводя своеобразное ранжирование организаций, представивших труды своих

сотрудников в журнал «Политическая лингвистика», можно назвать бесспорными лидерами следующие вузы: Кемеровский государственный университет, Сургутский государственный университет, Башкирский государственный университет, Челябинский государственный педагогический университет, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, Воронежский государственный университет и Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

Итак, в 2006 г. журнал «Политическая лингвистика» появился на свет в новом виде, с новой концепцией. Пришло время легализоваться и выходить за рамки вузовского издания.

В 2007 г. научный журнал «Политическая лингвистика» был включен в каталог Роспечати (индекс 81955), в 2008 г. журнал получил регистрационный номер в Международном центре регистрации периодических изданий в Париже, Франция (ISSN 1999-2629). Тогда же журнал получил свидетельство о регистрации средства массовой информации Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций (ПИ № ФС77-34838 от 25 декабря 2008 г.).

Таким образом, журнал «Политическая лингвистика» прошел все необходимые процедуры регистрации и получил официальный статус научного периодического средства массовой информации.

Следующим этапом развития журнала «Политическая лингвистика» в соответствии с требованиями современного научного дискурса стало его включение в систему Российского индекса научного цитирования (договор с ООО «РУНЭБ» № 29-12/08-3 от 29 декабря 2008 г.).

И в настоящее время по результатам рейтинга «SCIENCE INDEX» за 2011 г. журнал входит в десятку самых цитируемых журналов по тематикам «Языкознание» (8 место) и «Политика. Политические науки» (9 место).

Действительно, журнал «Политическая лингвистика» востребован в различных регионах России и за рубежом, о чем свидетельствует возрастающее количество подписчиков. Если в 2006 г. журнал выходил тиражом 150 экземпляров, то уже с 2010 г. тираж составил 500 экземпляров.

Тогда же, в 2010 г. журнал «Политическая лингвистика» был включен Высшей аттестационной комиссией Российской Федерации в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени доктора и кандидата наук».

В журнале «Политическая лингвистика» традиционно существует система рецензирования, которая и обеспечивает высокое качество публикуемых статей.

Журнал «Политическая лингвистика» является авторитетным научным изданием, в его редколлегию входят как российские доктора наук (профессора из Екатеринбурга, Москвы и Санкт-Петербурга), так и зарубежные специалисты – из США, Великобритании, Швейцарии, Испании, Польши, Литвы, Украины. Все члены редколлегии ведут активную научную работу в сфере политической лингвистики и смежных областей знания (социолингвистика, медиалингвистика и др.).

Главный редактор – доктор филологических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности УрГПУ А. П. Чудинов – известный специалист в сфере политической лингвистики, автор выдержавшего четыре издания учебника «Политическая лингвистика» (27; 28; 29; 30), монографий «Метафора в политической коммуникации» (25), «Зарубежная политическая лингвистика» (24) и «Очерки по политической лингвистике» (26), а также более 200 статей, многие из которых опубликованы в авторитетных российских и зарубежных научных журналах. Его учебное пособие «Современная политическая лингвистика» востребовано не только в России, но и за рубежом. В 2012 г. учебное пособие было переведено на китайский язык, издано на китайском языке и рекомендовано Министерством образования КНР к использованию в высших учебных заведениях.

Высокое качество опубликованных статей обусловлено и научным статусом авторов журнала: так, треть опубликованных в журнале в 2013 г. авторов (35) – доктора наук и профессора, еще 53 автора – кандидаты наук, доценты, оставшиеся 27 авторов – аспиранты и соискатели.

За время существования журнала сформировались и постоянные рубрики.

Традиционно открывает журнал раздел «Теория политической лингвистики», который предоставляет трибуну ведущим специалистам по политической лингвистике. Раздел «Политическая коммуникация» включает теоретические статьи, в которых значительное место занимает практический анализ языковых фактов. В разделе «Язык – политика – культура» представлены исследования публицистических, рекламных, разговорных и художественных текстов, в той или иной степени значимые для политической лингвистики.

В 2013 г. в журнале «Политическая лингвистика» появился новый раздел – «Лингвистическая экспертиза: язык и пра-

во», в котором представлены статьи по проблемам, находящимся на пересечении политической и юридической лингвистики.

Настоящим украшением журнала является его постоянная рубрика «Из истории политической лингвистики», в которой публикуются впервые переведенные на русский язык статьи, которые, хотя и написаны много десятилетий назад, сохраняют свою значимость для теории и истории науки. Например, в данной рубрике были опубликованы следующие работы: *Андре Мазон*, «Лексика войны и революции в России (1914–1918)» (14); *Александр Л. Джордж*, «Предсказание политических действий через анализ пропаганды» (11); *Патрик Серрио*, «Языкознание ресентимента в Восточной Европе» (20); *Иржи Носек*, «Использование метафор Уинстоном Черчиллем» (18), а также другие.

Постоянной является и рубрика «Рецензии. Хроника», позволяющая представить современный научный дискурс: в ней публикуются рецензии на самые новые и актуальные научные труды по политической лингвистике, освещаются крупные научные конференции.

Среди публикаций последних лет повышенное внимание читателей привлекли

материалы дискуссии по проблемам языковой картины мира и судеб русского языка (1; 3; 9; 10; 31; 23), статьи о теории и практике судебной лингвистической экспертизы (2; 3; 6; 12), публикации, посвященные исследованию прецедентности (16; 17) и изучению креолизованных текстов (7; 8; 33; 34; 36), статьи о традиционных для нашего журнала проблемах политической метафорологии (4; 15; 22; 21).

Еще одним важным этапом развития журнала «Политическая лингвистика», определенным признаком зрелости стало оформление редакционных принципов. Опираясь на свой многолетний опыт, на уже сформировавшиеся традиции журнала, а также на принятые в мировой практике основы редакционной этики (см., например: *Кодекс этики научных публикаций* (13), *Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors* (35) и др.), редакционная коллегия представила общие редакционные принципы журнала «Политическая лингвистика», отражающие как общие принципы журнала, так и принципы автора и редактора, так как основная цель данных принципов – наладить конструктивное сотрудничество, установить продуктивный научный диалог.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин Е. Е., Чудинов А. П. Дискуссия о русской языковой картине мира: абсолютный универсализм и крайний релятивизм (неогумбольдтианство) // *Политическая лингвистика*. 2011. № 1 (35). С. 11–14.
2. Балдукова Н. А., Веснина Л. Е. Коммуникативные стратегии и тактики в текстах религиозной организации «Великое Белое Братство „Юсмалос“» // *Политическая лингвистика*. 2013. № 3 (45). С. 199–208.
3. Безродный М. В., Павлова А. В. Хитрушки и единорог: из истории лингвонарциссизма // *Политическая лингвистика*. 2011. № 4 (38). С. 11–20.
4. Будаев Э. В. Гносеологический потенциал метода комбинированной фрагментации политического дискурса // *Политическая лингвистика*. 2011. № 3 (37). С. 11–16.
5. Веснина Л. Е. Коммуникативная стратегия запугивания в текстах религиозной организации «Свидетели Иеговы» // *Политическая лингвистика*. 2012. № 2 (40). С. 66–70.
6. Ворошилова М. Б., Злоказов К. В., Карапетян А. А. Отрывок про скинхеда: опыт комплексной психолого-лингвистической экспертизы // *Политическая лингвистика*. 2013. № 1 (43). С. 181–190.
7. Ворошилова М. Б. Креолизованная метафора: первые зарисовки // *Политическая лингвистика*. 2012. № 4 (42). С. 94–99.
8. Ворошилова М. Б. У разбитого корыта: культурный прецедентный текст в политической карикатуре о мировом кризисе // *Политическая лингвистика*. 2011. № 1 (35). С. 126–129.
9. Де Лазари А. Категории народности и идентичности в русской и польской мысли (эскиз) // *Политическая лингвистика*. 2011. № 2 (36). С. 38–42.
10. Дементьев В. В. Об оценочности и абсолютизации в лингвистических исследованиях: к дискуссии А. Д. Шмелева с А. В. Павловой и М. В. Безродным о «лингвонарциссизме» // *Политическая лингвистика*. 2012. № 1 (39). С. 11–16.
11. Джордж А. Л. Предсказание политических действий через анализ пропаганды / пер. с англ. Ю. В. Кузиной, Е. В. Шустровой // *Политическая лингвистика*. 2012. № 4 (42). С. 249–258.
12. Злоказов К. В. Экстремистский текст и свойства личности // *Политическая лингвистика*. 2013. № 3 (45). С. 215–225.
13. Кодекс этики научных публикаций. URL: <http://publicet.org/code/>.
14. Мазон А. Лексика войны и революции в России (1914–1918). Именная деривация / пер. с фр. К. Л. Филатовой, Д. В. Спиридонова // *Политическая лингвистика*. 2013. № 3 (45). С. 226–231.
15. Матыгина Е. Б. Сказка о справедливой войне в официальных заявлениях Мадлен Олбрайт // *Политическая лингвистика*. 2012. № 2 (40). С. 114–125.
16. Нахимова Е. А. Использование корпусной методологии при сопоставительном изучении прецедентных имен // *Политическая лингвистика*. 2013. № 3 (45). С. 48–56.
17. Нахимова Е. А. Прецедентные онимы-неологизмы: *Кущевская* и *цатки* // *Политическая лингвистика*. 2011. № 1 (35). С. 162–166.

18. Носек И. Использование метафор Уинстоном Черчиллем / пер. с англ. Т. Н. Зубакиной // Политическая лингвистика. 2012. № 1 (39). С. 243–248.
19. Редакционные принципы журнала «Политическая лингвистика» // Политическая лингвистика. 2013. № 4 (46). С. 10–11.
20. Сериио П. Языкознание ресентимента в Восточной Европе / пер. с фр. О. Г. Путырской // Политическая лингвистика. 2012. № 3 (41). С. 186–199.
21. Солопова О. А. Когнитивно-дискурсивная модель «Будущее России» в американском политическом дискурсе (середина XIX — начало XX в.) // Политическая лингвистика. 2012. № 2 (40). С. 161–168.
22. Солопова О. А. Исследование моделей будущего России в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2011. № 3 (37). С. 51–57.
23. Федосюк М. Ю. Концепция Г. П. Мельникова и дискуссия о русской языковой картине мира // Политическая лингвистика. 2012. № 2 (40). С. 11–12.
24. Чудинов А. П. Зарубежная политическая лингвистика. М. : Наука : Флинта, 2008.
25. Чудинов А. П. Метафора в политической коммуникации : моногр. М. : Наука : Флинта, 2007.
26. Чудинов А. П. Очерки по политической лингвистике. Екатеринбург, 2013.
27. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. Екатеринбург, 2003.
28. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. М. : Наука : Флинта, 2006.
29. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. М. : Наука : Флинта, 2007.
30. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. М. : Наука : Флинта, 2012.
31. Шмелев А. Д. Всегда ли научное изучение русского языка является проявлением «лингвонарциссизма»? // Политическая лингвистика. 2011. № 4 (38). С. 21–33.
32. Шустрова Е. В. Карикатурные образы Барака Обамы // Политическая лингвистика. 2012. № 1 (39). С. 74–83.
33. Шустрова Е. В. Проявление основных архетипических образов в американской политической карикатуре // Политическая лингвистика. 2013. № 1 (43). С. 39–58.
34. Шустрова Е. В. Языковая игра в американской политической карикатуре на Барака Обаму // Политическая лингвистика. 2012. № 4 (42). С. 52–64.
35. Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors. URL: <http://publicationethics.org/resources/code-conduct>.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

Коротун Анна Валериановна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой рекламы и связей с общественностью, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: korotun83@bk.ru.

**«ВЕСТНИК СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ»:
ПЕРВЫЕ ШАГИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социально-гуманитарное образование; научно-практический журнал; актуальность; социальная педагогика; профессиональная мобильность.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается история создания и становления выпускаемого Уральским государственным педагогическим университетом журнала «Вестник социально-гуманитарного образования и науки». Характеризуется тематика публикаций молодого научного издания, связанная с решением актуальных проблем активно развивающегося в современной России социально-гуманитарного образования.

Korotun Anna Valerianovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Advertising and PR Department Chair, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**«SOCIAL AND HUMANITARIAN EDUCATION AND SCIENCE BULLETIN»:
FIRST STEPS**

KEY WORDS: social and humanitarian education; scientific journal; topicality; social pedagogy; professional mobility.

ABSTRACT. The history of creation and development of the journal "Social and Humanitarian Education and Science Bulletin" published in Ural State Pedagogical University is discussed. Themes of the young scientific journal, which are connected with the topical problems of Russian social and humanitarian education, are characterized.

С 2011 г. в Уральском государственном педагогическом университете издается научно-практический журнал «Вестник социально-гуманитарного образования и науки», основная задача которого – ознакомить читателей с новейшими исследованиями отечественных и зарубежных ученых в области гуманитарных и социальных наук, представить современную технологическую базу и тем самым помочь специалистам преодолеть возникающие затруднения практического характера. Научно-практический журнал направлен на совершенствование социально-гуманитарного образования, которое активно развивается сегодня в России (4, с. 3).

Журнал выходит четыре раза в год тиражом 500 экземпляров. В нем публикуются статьи, обзоры и другие авторские материалы, представляющие научный и практический интерес, по проблематике журнала.

Несмотря на то что журнал «Вестник социально-гуманитарного образования и науки» достаточно молод, публиковавшиеся авторы представляют самые разнообразные регионы мира. Так, за время существования журнала были опубликованы работы зарубежных авторов – представителей Казахстана, Польши, Украины, а также отечественных ученых (Апатиты, Владимир, Екатеринбург, Кострома, Курск, Крас-

нотурьинск, Махачкала, Москва, Новокузнецк, Нижний Новгород, Омск, Санкт-Петербург, Челябинск, Ульяновск и др.).

В 2011 г. журнал «Вестник социально-гуманитарного образования и науки» получил регистрационный номер в Международном центре регистрации периодических изданий в Париже, Франция (ISSN 230706308). Тогда же журнал получил свидетельство о регистрации средства массовой информации Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций (ПИ № ФС77-43737 от 24 января 2011 г.). В 2013 г. научный журнал был включен в каталог Роспечати (индекс 84588). Тем самым журнал «Вестник социально-гуманитарного образования и науки» прошел все необходимые процедуры регистрации и получил официальный статус научного периодического средства массовой информации.

Следующим этапом развития журнала «Вестник социально-гуманитарного образования и науки», в соответствии с требованиями современного научного дискурса, стало его включение в систему Российского индекса научного цитирования.

В журнале «Вестник социально-гуманитарного образования и науки» традиционно существует система рецензирования, которая обеспечивает высокое качест-

во публикуемых статей. По результатам рецензирования отбираются к публикации только те статьи, которые отвечают критериям актуальности, новизны, практической значимости и соответствуют проблематике разделов журнала.

В редколлегию журнала входят как российские ученые (доктора наук, профессора из Екатеринбургa, Магнитогорска, Омска), так и зарубежные специалисты (из Казахстана и Дании). Все члены редколлегии ведут активную научную работу в сфере социально-гуманитарного образования.

Главный редактор Вестника – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой социальной педагогики, ректор Уральского государственного педагогического университета, заслуженный работник высшей школы РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, действительный член Международной академии наук педагогического образования, действительный член Академии информатизации образования, почетный профессор УрГПУ Борис Михайлович Игошев.

Научные труды Б. М. Игошева связаны с проблемами методологических, концептуально-теоретических и организационно-педагогических основ системно-интегративной организации подготовки профессионально мобильных педагогов в непрерывном педагогическом образовании, что является одним из важных направлений социально-гуманитарного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байлук В. В., Ларионова И. А. Проекты. Самореализация личности в современном социуме // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2012. № 1.
2. Голомолзина А. С., Коротун А. В. Проекты. Земли Уральской самородки // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2013. № 1.
3. Зыскина М. А. Проекты. Поддержка детей-инвалидов с тяжелыми ограничениями в передвижении средствами волонтерской деятельности студентов // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2013. № 3.
4. Игошев Б. М. Обращение главного редактора // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2011. № 1.
5. Коротун А. В., Москалева А. С. Проекты. Всероссийские социально-педагогические чтения им. Б. И. Лившица // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2011. № 2.
6. Лица социально-гуманитарного образования и науки // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2011. № 1.
7. Лица социально-гуманитарного образования и науки // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2011. № 2.
8. Лица социально-гуманитарного образования и науки // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2012. № 1.
9. Лица социально-гуманитарного образования и науки // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2012. № 2.
10. Лица социально-гуманитарного образования и науки // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2013. № 1.

За время существования журнала сформировались следующие постоянные разделы:

- «Социально-гуманитарные исследования»;
- «Социально-гуманитарные технологии»;
- «Социально-гуманитарное образование».

Помимо этих разделов, в каждом журнале ведется рубрика «Лица социально-гуманитарного образования и науки» (6; 7; 8; 9; 10), которая посвящена ученым, педагогам, активно осуществляющим научные исследования в области социально-гуманитарного образования (были представлены следующие персоналии: М. А. Беляева, М. А. Галагузова, В. А. Дегтерев, М. А. Зыскина, Б. М. Игошев, И. А. Ларионова, В. Д. Ширшов, Н. Д. Шурова и др.).

Также постоянной является рубрика «Проекты», позволяющая представить широкий спектр реализуемых студентами и преподавателями университета социально значимых проектов («Общее дело», «Твоя-Моя Россия», «Самореализация личности в современном социуме», «Поддержка детей-инвалидов с тяжелыми ограничениями в передвижении средствами волонтерской деятельности студентов», «Земли Уральской самородки» и др.; см.: 1; 2; 3; 5).

В конце журнала приводятся сведения об авторах, позволяющие читателям получить более подробную информацию об авторах, публиковавших свои научные работы.

Сутина Анастасия Игоревна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 213; e-mail: suetina@uspu.ru.

**«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ»:
СТРАТЕГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ИЗДАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое образование; научная деятельность в области педагогики; импакт-фактор; методика; Уральский государственный педагогический университет; научная этика.

АННОТАЦИЯ. Характеризуется издаваемый Уральским государственным педагогическим университетом научный журнал «Педагогическое образование в России». Описывается история его создания, перечисляются основные тематические рубрики, принципы издательской деятельности.

Suetina Anastasia Igorevna,

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**“PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA”:
STRATEGIC PERSPECTIVES IN PUBLISHING ACTIVITY**

KEY WORDS: pedagogical education; scientific activity in the field of education; impact factor; methods; Ural State Pedagogical University; science ethics.

ABSTRACT. The article characterizes the scientific journal “Pedagogical Education in Russia” published by the Ural State Pedagogical University. The history of its creation is described. The topics and principles of publishing activity are innumerated.

В 2007 г. под руководством ректора Бориса Михайловича Игошева в Уральском государственном педагогическом университете был создан научно-методический журнал «Педагогическое образование в России». Журнал был задуман как межотраслевое издание, в котором будут публиковаться деятели сферы не только педагогического, но и других видов гуманитарного и естественного образования.

В качестве основных стратегических направлений в издательской деятельности были признаны следующие:

– на социально-педагогическом уровне – активное участие в формировании единого регионального педагогического (образовательного) сообщества;

– на профессионально-педагогическом уровне – актуализация научно-методического потенциала участников образовательного процесса в целях оптимизации современного процесса модернизации отечественного образования;

– на научно-теоретическом уровне – публикации, отражающие направления, результаты научного поиска различного уровня (методологического, теоретического, научно-эмпирического, метатеоретического, частно-теоретического, конкретно-теоретического характера);

– на научно-методическом уровне – публикации методического характера, отражающие передовый, инновационный опыт деятелей образования различных категорий: учителей общеобразовательных школ, преподавателей средних, специаль-

ных, профессиональных, высших учебных заведений; презентация новых (инновационных) авторских технологий, находящихся в стадии развития и внедрения (1).

В 2008 г. указанный журнал включен в каталог Роспечати (индекс 81954), в том же году получен регистрационный номер в Международном центре регистрации периодических изданий в г. Париже, Франция (ISSN 1999-2610), а также свидетельство о регистрации средства массовой информации Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций (ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009).

В 2008 г. издание включено в систему Российского индекса научного цитирования (договор № 29-12/08-3 от 29.12.2008 г.). За столь короткое время журнал успел занять свое место в современном научном дискурсе и утвердился в числе самых востребованных журналов. В настоящее время журнал «Педагогическое образование в России» занимает 28 место в рейтинге «SCIENCE INDEX» за 2012 г. по тематике «Народное образование. Педагогика».

В журнале регулярно публикуются материалы научных исследований, представляемые аспирантами и соискателями, ведущими учеными и специалистами системы педагогического образования Российской Федерации. Так, в 2013 г. в журнале было опубликовано 300 авторов, в том числе доктора наук (51 человек), кандидаты наук (108 человек) и аспиранты (66 человек), а также учителя (16 человек).

О популярности журнала свидетельствует и широкая география авторов: помимо авторов из Екатеринбурга и Свердловской области, в нем были опубликованы материалы ученых из 56 городов (Москва, Тюмень, Кемерово, Воронеж, Рязань, Челябинск, Омск, Сургут, Ульяновск, Салехард, Пермь, Тольятти, Якутск, Пенза, Муром, Красноярск, Санкт-Петербург, Саратов, Тобольск, Владимир, Чита, Ростов-на-Дону, Томск, Пятигорск, Таганрог, Новосибирск, Астрахань, Новокузнецк, Хабаровск, Оренбург и др.)

Несмотря на то что тематика журнала ориентирована на внутрисоссийские проблемы, он востребован и за рубежом. В 2013 г. было опубликовано 11 статей зарубежных авторов (из Польши, Ирака, Словакии, Болгарии, Белоруссии, Азербайджана, Украины, Белоруссии, Казахстана).

Действительно, журнал «Педагогическое образование в России» востребован в различных регионах России и за рубежом, о чем свидетельствует возрастающее количество подписчиков. Если в 2007 г. журнал выходил тиражом 150 экземпляров, то уже с 2010 г. тираж увеличился до 500 экземпляров.

Тогда же, в 2010 г. журнал «Педагогическое образование в России» был включен Высшей аттестационной комиссией в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук».

В журнале «Педагогическое образование в России» представляются результаты диссертационных исследований по двум основным специальностям: 13.00.00 «Педагогические науки» и 19.00.00 «Психологические науки».

За время существования журнала сформировались постоянные рубрики.

1. Философия образования.
2. История образования.
3. Инновации в практике образования.
4. Менеджмент и экономика образования.
5. Профессиональное образование.
6. Педагогическая практика.
7. Информационно-коммуникационные технологии в образовании.
8. Проблемы воспитания.
9. Психолого-педагогические проблемы образования.

В современном научном дискурсе журнал «Педагогическое образование в России» является авторитетным научным изданием. В его редколлегию входят как российские доктора наук, профессора из Екатеринбурга, Москвы, так и зарубежные спе-

циалисты – из США, Великобритании, Швейцарии, Польши и Литвы. Все члены редколлегии ведут активную научную работу в сфере педагогического образования и смежных областях знания (социология, философия и др.).

В журнале «Педагогическое образование в России» традиционно существует система рецензирования, которая и обеспечивает высокое качество публикуемых статей. Все опубликованные статьи на стадии рецензирования обязательно проверяются в системе «Антиплагиат» (www.antiplagiat.ru).

В настоящее время уже полностью сформировались и основные принципы издательской деятельности журнала «Педагогическое образование в России».

1. Доступность информации

Научный журнал представляет собой открытое пространство для развертывания дискуссий, массовых обсуждений положения дел и перспектив развития в такой жизненно важной для общества области, как образование. Задачу привлечения к научно-педагогическому творчеству широких слоев образовательного сообщества можно успешно решить при помощи современных информационных технологий.

2. Оперативность информации

Научный журнал обеспечивает оперативное информирование профессионалов и заинтересованных лиц о результатах исследований, о важных процессах, происходящих в отрасли, содержании нормативных актов правительства, Министерства образования РФ, о концептуально-методологических подходах, разрабатываемых и предлагаемых Российской академией образования.

3. Общественная значимость и стратегическая направленность материалов

В научном журнале публикуются научные статьи, содержащие определенную общественно значимую научную информацию, раскрывающую тему с учетом интересов аудитории. Статьи, опубликованные в журнале, отражают стратегию развития образования, образовательную политику, инновационные процессы, рефлексию педагогической деятельности – всё многообразие аспектов данной сферы.

4. Независимая экспертиза материалов

Редакция журнала обеспечивает качественную и независимую экспертизу представляемых материалов.

5. Объективность, достоверность и точность информации

Журнал предоставляет объективную, достоверную и точную информацию, основанную на фактах и сведениях из достовер-

ных источников с четким разграничением фактов и комментариев.

6. Плюрализм мнений

Журнал освещает проблемы системы образования, отражает диапазон мнений, имеющих значение для освещаемой темы, стремится к справедливости и открытости и передаче самых важных точек зрения при анализе направленности и конфликтности взглядов.

Все стороны, участвующие в обсуждении спорных вопросов, пользуются одинаковыми правами для высказывания своей позиции.

7. Разнообразие тем и принцип равенства

Журнал предлагает широкий спектр тематических рубрик, освещает разнообразные темы, без предпочтения отдельным темам в ущерб другим, на всей территории Российской Федерации, в интересах всего населения, с учетом этнического, национального и культурного разнообразия страны.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Белкин А. С., Игошев Б. М. Концепция формирования и функционирования журнала – издания «Педагогическое образование» // Педагогическое образование в России. 2007. № 1.
2. Принципы издательской деятельности журнала «Педагогическое образование» // Педагогическое образование в России. 2013. № 5.

8. Ответственность перед аудиторией

Редакционная коллегия научного журнала несет ответственность перед широкой педагогической аудиторией за содержание публикуемых материалов и создание механизмов обратной связи с авторами публикаций.

9. Беспристрастность и сбалансированность

Личные взгляды редакторов, экспертов журнала должны остаться вне рамок готовых материалов. При наличии различных точек зрения следует освещать позицию каждой из сторон.

10. Независимость и непричинение вреда

Редакция показывает события такими, какие они есть, независимо от мнения различных групп интересов. Не публикуются материалы, содержащие оскорбительные выражения, проявления агрессии и дискриминации, разжигающие межнациональную и расовую рознь, нарушающие международные правовые нормы и законодательство.

Статью рекомендует канд филол. наук, доц. М. Б. Ворошилова.

Филатова Ирина Александровна,

кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, директор Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, оф. 134; e-mail: filatova@uspu.ru.

**ЖУРНАЛ «СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»:
ВЧЕРА И СЕГОДНЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: специальное образование; дефектология; научная деятельность в области педагогики; импакт-фактор; Высшая аттестационная комиссия.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается история становления издаваемого в Уральском государственном педагогическом университете научно-методического журнала «Специальное образование».

Filatova Irina Alexandrovna,

Candidate of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Psycho-pathology and Speech Therapy, Director of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**THE JOURNAL "SPECIAL EDUCATION":
YESTERDAY AND TODAY**

KEY WORDS: special education; defectology; research in the field of pedagogy; impact factor; High Attestation Commission.

ABSTRACT. The article describes the history of development of the scientific-methodological journal "Special Education" published in the Ural State Pedagogical University.

В 2002 г. по инициативе ректора Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) В. Д. Жаворонкова, проректора по научной работе УрГПУ Б. М. Игошева и директора Института специального образования УрГПУ Ш. Н. Нигаева началось издание периодического научно-методического журнала «Специальное образование».

Журнал предназначен для публикации научных достижений в решении теоретических и практических проблем в области специальной педагогики и специальной психологии, освещения и популяризации передового педагогического опыта отечественных и зарубежных дефектологов, обсуждения актуальных вопросов изучения и образования людей с ограниченными возможностями здоровья.

Публикация на страницах журнала материалов, отражающих концептуальные основы современного образования детей с особыми образовательными потребностями, предлагающих инновационные подходы к решению проблем социальной и образовательной инклюзии людей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечения доступности профессионального образования для инвалидов и других, обеспечила его последовательное развитие и востребованность у читателей.

Первое время журнал выходил два раза в год тиражом 300 экземпляров, с 2005 г. ежегодно выпускается четыре номера тиражом 500 экземпляров. В 2008 г. указанный журнал включен в каталог Роспечати

(подписной индекс 81956), в этом же году получен регистрационный номер в Международном центре регистрации периодических изданий в г. Париже, Франция (ISSN 1999-6993). Получено свидетельство о регистрации средства массовой информации Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций, издание включено в систему Российского индекса научного цитирования.

В 2010 г. научно-методический журнал «Специальное образование» вошел в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук ВАК Российской Федерации».

В журнале регулярно публикуются результаты научных исследований молодых ученых – аспирантов и соискателей из разных городов: Архангельска, Барнаула, Екатеринбурга, Ижевска, Красноярска, Москвы, Санкт-Петербурга, Тюмени, Уфы, Челябинска и др.

Редакционная коллегия журнала гордится сотрудничеством с ведущими отечественными учеными-дефектологами – В. З. Кантором, В. В. Коркуновым, В. И. Лубовским, Н. М. Назаровой, О. С. Орловой, О. Г. Приходько, З. А. Репиной, Т. В. Тумановой, Т. Б. Филичевой и многими другими авторами.

В статьях авторов журнала рассматриваются актуальные проблемы истории, методологии специальной педагогики и спе-

циальной психологии, представлены инновационные подходы к изучению и образованию людей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии, регулярно освещаются вопросы профессиональной подготовки дефектологов и международного сотрудничества (4; 9; 10; 1; 8; 6; 2; 5). Популярной у читателей стала рубрика «Ученые – практикам», которая содержит современные материалы методического характера (См., напр.: 7).

Высокое качество предлагаемых научно-методических материалов обеспечивает возрастание интереса читателей. Подпис-

чики журнала живут на всей территории страны – от Калининградской области до Дальнего Востока, а их число за последние три года увеличилось в полтора раза. О востребованности журнала свидетельствуют и результаты рейтинга «SCIENCEINDEX»: динамика пятилетнего импакт-фактора РИНЦ без самоцитирования за период 2010–2012 гг. возросла почти в шесть раз. Доступность журнала обеспечивается регулярным размещением на сайте Института специального образования Уральского государственного педагогического университета (3).

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Т. Г. Сравнительное исследование интеллектуального развития старшекласников с сохранным и нарушенным слухом // Специальное образование. 2013. № 1.
2. Дронишинец Н. П., Филатова И. А. Международное сообщество «Кемпхилл»: история и современность образования людей с ограниченными возможностями // Специальное образование. 2012. № 2.
3. Журнал «Специальное образование». URL: <http://iso.uspu.ru/zhurnal-specialnoe-obrazovanie>.
4. Кантор В. З. Реабилитационный потенциал инвалидов: к проблеме системного педагогического анализа // Специальное образование. 2012. № 1.
5. Матасов Ю. Т., Богданова А. А. Тьюторское сопровождение в структуре инклюзивного образования // Специальное образование. 2012. № 3.
6. Назарова Н. М. К вопросу о теоретических и методологических основах инклюзивного обучения // Специальное образование. 2012. № 2.
7. Репина З. А., Филатова И. А. Преодоление специфических замен букв у школьников с дизартрией // Специальное образование. 2013. № 2.
8. Сапронова О. В. Инновационная технология выявления и формирования диагностической компетенции студентов профиля «Логопедия» на примере дисциплины «Дизартрия» // Специальное образование. 2013. № 2.
9. Туманова Т. В. Реализация идей Л. С. Выготского в логопедии: системный подход к проблеме общего недоразвития речи у детей // Специальное образование. 2012. № 1.
10. Филочева Т. Б. Комплексный подход к обследованию детей с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2012. № 1.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

УДК 37.013.73
ББК 44в

ГСНТИ 14.01.07

Код ВАК 13.00.01

Беляева Людмила Александровна,

доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: belyaeva@uspu.ru.

Беляева Мария Алексеевна,

кандидат педагогических наук, профессор кафедры технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: marusia@343.ru.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИННОВАТИКА КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательная инноватика; философия образования; современная парадигма образования; новое качество образования.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается необходимость систематической разработки образовательной инноватики и дается анализ некоторых ее проблем с позиций философии образования.

Belyaeva Lyudmila Alexandrovna,

Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Chair of Philosophy, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Belyaeva Maria Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Professor, Chair of Social Work, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

EDUCATIONAL INNOVATICS AS THE ACTUAL TREND OF PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

KEY WORDS: educational innovatics; philosophy of education; modern paradigm of education; new quality of education.

ABSTRACT. The article deals with the educational innovatics. Now key tendency of development of education in our country is its modernization aimed at achievement of a new quality. The realization of this modernization is possible on the basis of innovational activity, which assumes development of new ideas, their substantiation and introduction. In this connection the major role of philosophy of education consists in methodological and conceptual foundations of innovational processes in education.

Вторая половина XX века и начало третьего тысячелетия характеризуются ярко выраженной тенденцией интеграции мирового экономического, политического и образовательного пространства. Переход к наукоемкой экономике обусловил необходимость модернизации образования, нацеленной на достижение нового качества, адекватного реалиям сегодняшнего дня. Как показывают многочисленные исследования, не столько количество, сколько именно качество образования обуславливает положительную динамику в социальной, экономической и других сферах общества.

Движение образования к новому качественному состоянию требует развития инновационной деятельности, что предполагает разработку новых идей, их обоснование, технологизацию и внедрение. Отсюда вытекает необходимость разработки такого направления научных исследований, как *образовательная инноватика*, плодотворное развитие которой возможно, на наш взгляд, на стыке философии образования и педагогики (1).

Под термином «образовательная инноватика» мы понимаем теорию и практику планирования, проектирования и внедрения изменений в образование, способствующих его движению к более высокому качественному состоянию. В разработке этой научной области следует отметить особую роль философии образования, которая состоит в теоретико-методологическом, концептуальном и аксиологическом обосновании модернизационных процессов в образовании, являющихся по своей сути инновационными. Если модернизация образования есть движение к его новому качественному состоянию, то очень важно определить критерии нового, методологические и теоретические принципы планирования перемен в образовании, способы и условия их реализации, внедрения. Необходимо также определиться с понятием «качество образования», на котором и хотелось бы остановиться подробнее.

Качество образования можно рассматривать как *единство его внутренних и внешних характеристик, выражающих его*

способность, с одной стороны, удовлетворять образовательные потребности социальных субъектов оптимальным образом, а с другой – соответствовать научно обоснованным образовательным стандартам.

Поскольку образование можно рассматривать и как процесс, и как результат, при анализе проблемы качества образования необходимо выделить два аспекта: *качество процесса образования* и *качество результата образования*.

Качество образования зависит от ряда параметров образования, которые можно одновременно рассматривать как его компоненты. Перечислим их:

- 1) современная философия образования;
- 2) стратегия и тактика развития образования как в целом, так и на каждом его уровне;
- 3) содержание образования на каждом уровне системы образования и его преемственность;
- 4) современные педагогические технологии;
- 5) педагогическое мышление и педагогическое сознание.

Первый компонент качества образования связан с преодолением одного из препятствий к модернизации образования в нашей стране – отсутствием ясной философско-методологической основы, целей и смыслов модернизации, а также возможных следствий для личности и для общества. Мы согласны с выводом А. Е. Причинина, который отмечает, что «декларации о подготовке “нового человека” звучат все громче, но целостной сбалансированной концепции образования, отражающей проблемы и тенденции современного общества, ... пока не создано» (7, с. 31). Одна из причин такого состояния усматривается нами в неразработанности *современной философии образования*: как показывает история философии и культуры, философия, начиная с античности, традиционно задавала понимание сущности образования и систему его ценностных ориентиров (образ желаемого будущего, образ человека, терминальные и инструментальные ценности). Наиболее сильное влияние на современное состояние образования оказала философия эпохи Просвещения, в плену которой мы неосознанно находимся до сих пор, что проявляется в технократическом мышлении и «информационной накачке».

В современных условиях, как никогда прежде, требуется *смена образовательной парадигмы*, под которой понимаются образцы постановки и решения образовательных задач, разделяемые, что важно, не только научным, но и широким педагогическим сообществом.

Обсуждение обозначенных проблем образования следует начать с определения ключевого понятия «образование», его современного значения, целевого, содержательного и ценностного наполнения. С точки зрения философского подхода *образованию* представляет собой определенный для каждого исторического этапа способ социокультурного воспроизводства человека на основе предвосхищающего его прообраза человека. Соответственно на основе научного решения проблемы педагогического целеполагания лежит учет трех факторов: потребностей человека, потребностей культуры и потребностей социума в данный исторический период. В связи с этим в основу разработки стратегии развития образования и, следовательно, инновационных процессов в нем на предстоящий период должны быть заложены три матрицы педагогического целеполагания: антропологическая матрица, культурная матрица, социумная матрица. Важен учет всех факторов с опорой на научную методологию диалектического, системного и синергетического подходов, наиболее адекватных периоду нестабильности в развитии современного общества. В этих условиях необходимо серьезное философское обобщение места и роли образования в современном обществе и обоснование инноваций в образовании на основе предвидения тенденций его развития в будущем.

В связи со сказанным следует отметить, что потребность в разработке образовательной инноватики прежде всего обусловлена новым типом экономического роста, который называют инновационным. Он обуславливает формирование нового типа общества, предъявляющего новые требования к человеку, его творческой активности и формам самореализации. Поэтому важнейшим условием инноваций в сфере образования сегодня является *уточнение его парадигмы*: требуется не просто человек *знающий (познавательный компонент)*, *умеющий (прагматический компонент)*, но человек *понимающий*, способный к самопроектированию и самореализации (*герменевтический компонент*), самостоятельному выбору на основе иерархии ценностей и смыслов, имеющих личную и социальную значимость (*аксиологический компонент*). Парадигмой современного образования должно стать **образование, нацеленное на формирование личностной идентичности на основе самомотивации и самопроектирования с опорой на ценности и смыслы, имеющие социально-нравственную направленность, приобретающие личностную значимость.**

Адекватными данной парадигме образования являются *лично ориентиро-*

ванний, герменевтический, аксиологический и культурологический подходы к образовательной деятельности.

Вторым компонентом качества образования является современная стратегия образования, которую можно определить как модернизацию образования под углом зрения вхождения в *общеευропейское образовательное пространство, что предполагает определение почек конвергенции и выработку общего понимания результата образования в терминологии компетентностного подхода*, который заложен в государственные образовательные стандарты третьего поколения. Как справедливо отмечают В. А. Дегтерев и И. А. Ларионова, «компетентностный подход изменяет содержание образования и изменяет способы оценки эффективности процесса образования (оценки его качества)» (4, с. 38).

Третий компонент качества образования связан с его содержанием.

Если обобщить результаты исследования проблем образования в нашей стране, то основными недостатками школьного и вузовского образования следует считать фрагментарность, нехватку междисциплинарного подхода, обеспечивающего синтез знаний; эмпиризм; пренебрежительное отношение к теории; отсутствие целостного мировоззрения в результате образования; узкий профессионализм; недостаток дисциплин, способствующих самопознанию и ценностному самоопределению; высокий удельный вес в содержании образования знаний, не востребованных жизнью.

Современные тенденции в обновлении содержания образования задаются философией образования, стратегией его развития, а также имеющимися проблемами и предполагают прежде всего баланс между фундаментальной (степенью академизма) и эмпирической (прикладным характером) составляющей. Следует учитывать то обстоятельство, что именно *фундаментальная составляющая содержания образования способствует росту конкурентоспособности выпускника на рынке труда, повышает степень его профессиональной мобильности и социальной адаптивности.*

Большая работа по формированию профессиональной мобильности педагогов ведется в Уральском государственном педагогическом университете. Под руководством ректора университета доктора педагогических наук, профессора Б. М. Игошева и при поддержке министра общего и профессионального образования Свердловской области Ю. И. Биктуганова в университете создана система формирования профессиональной мобильности у обучающихся. Она

включает две составляющие: «формирование мобильности у будущих педагогов в процессе их профессионального образования и формирование мобильности у работающих педагогов в системе дополнительного профессионального образования вуза» (3, с. 7; 5).

С позиций современной парадигмы образования, обоснованной нами выше, для формирования личностной идентичности участников образовательного процесса особенно важна *аксиологизация образования*, что предполагает насыщение его ценностно-смысловым содержанием, ориентирующим индивида в системе ценностей, помогающим выработать собственный ценностно-смысловой стержень мировоззрения и мотивацию выбора. Это предполагает также усиление социально-антропологической подготовки, направленной на выработку социальных и личностных компетенций; развитие системы дополнительного образования и определение его содержания на основе европейского опыта, а также опыта других стран с рыночной экономикой для оказания образовательных услуг в соответствии с индивидуальными потребностями и потребностями социума.

Четвертый компонент качества образования включает современные тенденции в развитии педагогических технологий. Они связаны с изменением *ценностных и целевых установок в развитии образования* и выражают необходимость использования интерактивных методов погружения в образовательный процесс, герменевтических методов, нацеленных на развитие понимания и самопонимания, методов креативной педагогики, развивающих творческие способности учащихся, информационных технологий в образовательных целях.

Пятый и важнейший компонент качества образования определяется качеством субъекта педагогической деятельности и прежде всего качеством *педагогического мышления и педагогического сознания.*

Современные тенденции в развитии педагогического мышления и педагогического сознания связаны с необходимостью модернизации педагогического образования и реализацией компетентностного подхода к подготовке и переподготовке педагогов в условиях социально-экономической трансформации общества.

Следует отметить ряд проблем: недостаточный профессионализм значительного числа педагогов с точки зрения современных требований; устаревшее представление педагогов о профессионализме; устаревшие навыки и умения освоения все возрастающих объемов информации педагогами; слишком медленное изменение содержания

школьного и вузовского образования; недостаток качественного и своевременного повышения квалификации и переподготовки педагогов. Мы разделяем обеспокоенность профессора Н. Г. Багдасарьян не только качеством труда учителя, но и профессионализмом преподавателя высшей школы. Она отмечает, что сегодня «образование уже не является главной ценностью ни для студентов, ни для преподавателей. В такой ситуации неизбежно размывание границ профессионального сообщества, его маргинализация» (2, с. 19).

Решение перечисленных проблем предполагает переосмысление содержания понятий профессионализма и профессиональной компетенции педагога с учетом современных требований; анализ (мониторинг) реального состояния профессиональной компетентности педагогов; разработку программ повышения профессиональной компетентности педагогов; развитие гибкой системы повышения квалификации педагогических кадров.

В современных условиях необходимо отказаться от понимания компетенции и профессионального роста как информационного насыщения и перейти к личностно ориентированному подходу в определении компетентности. *Профессиональную компетентность* можно определить как меру соответствия профессиональных и личностных качеств уровню и сложности решаемых профессиональных задач. Она включает способности к профессиональной адаптивности и мобильности, самостоятельному творческому росту.

Профессионализм педагога в значительной мере определяется качеством *педагогического мышления*. Современные тенденции в развитии педагогического мышления связаны с необходимостью *формирования инновационного стиля педагогического мышления*, повышения теоретической, методологической и мировоззренческой культуры субъекта педагогического труда, пересмотра представлений о профессионализме учителя на основе современных требований, повышения качества педагогического образования.

В свете этого важным направлением образовательной инноватики является разработка и внедрение в практику педагогического образования образовательных программ по подготовке будущего педагога к инновационной деятельности. Такие разработки уже имеются и активно внедряются в практику работы педагогических вузов. Так, например, на кафедре педагогики и психологии профессионального образования МПГУ доктором педагогических наук, профессором Л. С. Подымовой разработана

образовательная программа по обеспечению подготовки учителя к инновационной деятельности, включающая три раздела: теоретические основы инновационной деятельности; инновационная деятельность как социально-психологический феномен; методология и технология создания новшеств и их внедрения. В этой программе отражены наработки в области педагогической инноватики М. В. Кларина, В. А. Сластина, А. В. Хуторского (6).

Но и этого недостаточно. В условиях движения российского общества к инновационной экономике сегодня востребован всесторонне развитый человек с высокой творческой активностью и социально-профессиональной мобильностью. Инвестиции в людей важны для роста, так как «образованное и здоровое население – решающий фактор реализации всех преимуществ экономического потенциала общества», – пишут специалисты Совета экономических консультантов при президенте США (9).

Отсюда вытекает еще одно направление образовательной инноватики – поиск и обоснование путей и средств развития человеческого потенциала (человеческого капитала) в современных условиях. Качество человеческого потенциала составляет другую сторону качества образования – *качество его результата*, который включает в себя четыре потенциала: физический, психический, социальный и культурный.

Физический потенциал выражается в здоровье человека. Рост качества образования в этом аспекте предполагает повышение удельного веса занятий физической культурой и физического воспитания подрастающего поколения, организацию мониторинга состояния здоровья молодежи, рационализацию ее досуговой деятельности, каникулярного времени и летнего отдыха учащейся молодежи, улучшение организации питания в учреждениях образования.

Психический потенциал измеряется состоянием психического развития, включающего эмоциональные, интеллектуальные и волевые качества. Предполагает развитие высокой мотивации познавательной деятельности, высокого уровня познавательных способностей, гибкости, рефлексивности, критичности и креативности мышления школьников и студентов.

Социальный потенциал включает социально-ролевой репертуар личности, в том числе и профессиональные роли. Его развитие предполагает формирование и совершенствование таких качеств, как готовность к труду, патриотизм и уважительное отношение к истории Отечества, гражданская ответственность, правовое сознание, инициативность и самостоятельность, толе-

рантность, способность к успешной социализации и активной адаптации в социуме.

Культурный потенциал, выражающий степень укорененности человека в культуре, того, насколько культура вошла в плоть и кровь личности, приобрела личную значимость. Предполагает развитие духовных потребностей, интересов, убеждений и ценностных ориентаций.

Таким образом, образовательная инноватика как актуальное направление философии педагогических исследований предполагает разработку целого ряда проблем, среди которых проведенный нами анализ позволяет выделить как наиболее значимые следующие:

– обоснование методологии исследования инновационных процессов в сфере образования;

– определение социальных, экономических и культурных детерминант образовательной инноватики;

– анализ сущности, структуры, функций инновационных процессов в образовании;

– философско-методологическая проработка проблемы «качества образования» как главной, стратегической цели всех инновационных устремлений в области образования.

В одной статье не представляется возможным осветить или хотя бы перечислить и другие проблемы образовательной инноватики, поэтому систематизация проблем и дальнейшая разработка образовательной инноватики являются актуальными задачами для философско-педагогического научного сообщества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева Л. А. Философия образования как философия образовательной инноватики // Философия образования. 2006. № 3 (17). С. 247–251.
2. Багдасарьян Н. Г. Преподавательский профессионализм: утраты и обретения // Труды научного семинара «Философия – образование – общество» / под ред. В. А. Лекторского. М.: АПФН, 2006. Т. 3. С. 14–20.
3. Биктуганов Ю. И., Игошев Б. М. Формирование мобильности педагогов – перспективное направление деятельности УрГПУ // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 6–11.
4. Дегтерев В. А., Ларионова И. А. К вопросу о компетентностном подходе в системе высшего профессионального образования // Образование и наука. 2007. № 8 (12) С. 34–38.
5. Игошев Б. М. Инновационные образовательные технологии: управленческий аспект // Инновационные образовательные технологии в системе непрерывного образования: сб. науч. ст. всерос. науч.-метод. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007. С. 4–6.
6. Подымова Л. С. Подготовка учителя к инновационной деятельности как механизм обновления педагогического образования в условиях реализации Болонского процесса // Педагогическое образование и наука. 2011. № 8. С. 33–38.
7. Причинин А. Е. Инновационное образование: основания принципа неопределенности // Образование и наука. 2011. № 5 (84) С. 29–37.
8. Фельдштейн Д. И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований и их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества // Образование и наука. 2011. № 5 (84) С. 3–27.
9. Economic Report of the President. Washington, 2003.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Ю. Н. Галагузова.

УДК 378.245.2
ББК 4264.3

ГСНТИ 14.15.15

Код ВАК 13.00.01

Игошев Борис Михайлович,

доктор педагогических наук, профессор, ректор, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: igoshev@uspu.ru.

Новосёлов Сергей Аркадьевич,

доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 169; e-mail: inobr@list.ru.

ДИССЕРТАЦИЯ ПО ПЕДАГОГИКЕ КАК ОБЪЕКТ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогика; диссертационное исследование; диссертация; охрана интеллектуальной собственности; культура интеллектуальной собственности; инновация; педагогическая инновация; критериально-оценочная деятельность диссертационных советов.

АННОТАЦИЯ. Предложен вариант решения проблемы повышения качества диссертационных исследований, предполагающий учет мирового опыта экспертизы и охраны интеллектуальной собственности в условиях рыночной экономики и общественно поощряемой конкурентной борьбы во всех сферах жизнедеятельности при одновременном снижении общественного контроля за воспитанием и поддержанием высокого уровня нравственности подрастающего поколения. Предлагается отнести диссертации к объектам охраны интеллектуальной собственности. Формулируется новая задача подготовки молодых ученых к исследовательской деятельности в области педагогики – формирование культуры интеллектуальной собственности как обязательного компонента культуры научного работника и работника образования.

Igoshev Boris Mikhailovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Rector, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Novoselov Sergey Arkadieovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

DISSERTATION IN PEDAGOGY AS AN OBJECT OF INTELLECTUAL PROPERTY

KEY WORDS: pedagogy; dissertational research; dissertation; intellectual property protection; intellectual property culture; innovation; pedagogical innovation; criterion-evaluative activity of dissertation councils.

ABSTRACT. The article presents an attempt to solve the problem of raising the quality of dissertational research taking into account the world experience of expertise and protection of intellectual property in conditions of market economy and socially approved competition in all spheres of life at the same time lowering the social monitoring of upbringing and maintenance of a high level of morality of the growing generation. It is suggested in the article that dissertations be referred to the objects of protection of intellectual property. A new goal of preparation of young scholars to research activity in the field of pedagogy is formulated – the goal of formation of the intellectual property culture as an obligatory component of the scholar's and educator's professional culture.

З аплутавший в поисках идеального результата процесс реформирования системы образования России сопровождается не спадающей волной критики в отношении качества защищаемых кандидатских и докторских диссертаций по педагогическим специальностям. В течение последних пяти-шести лет во всех ведущих педагогических журналах регулярно публикуются статьи известных ученых, пытающихся вскрыть причины падения научного уровня педагогических диссертаций (12; 11; 4; 3; 10; 1). Этой проблеме посвящены также монографии (2) и диссертации (9). При этом всё очевидней становится зависимость «здоровья» системы образования от качества результатов педагогической науки. В своем последнем докладе о качестве диссертационных исследований Д. И. Фельдштейн верно заметил: «...в обществе появляется весьма опасная тенденция формиро-

вания скептического отношения к людям науки, хотя среди них большинство, как известно, составляют самоотверженные ее служители, вносящие весомый вклад в развитие научных знаний». В его докладах 2008–2012 гг. сделан анализ объективных и субъективных причин, породивших кризис педагогической науки, сказывающийся и в защищаемых диссертациях по педагогике. Отметим следующие из них:

- во многих научных работах по педагогике отсутствует новизна результатов исследований, что маскируется «терминологическим творчеством». Например, во многих работах в основном повторяются уже известные положения, но формулируются они в новых, заимствованных из других наук или зарубежной лексики терминах;

- в научных исследованиях по педагогике зачастую не акцентируется внимание

на том, что нового (в теории и методике) создано автором;

- значительная часть исследований по педагогике и психологии весьма слабо (это, по выражению Д. И. Фельдштейна, «оптимистически построенная фраза») влияет на познание человека и развитие современной системы образования;

- в науку идет поток лиц, рассматривающих ее как способ повышения собственного социального статуса, расширения собственных возможностей функционирования, как ресурс карьерного роста (вспомним недавний скандал, связанный с одним из диссертационных советов Московского педагогического государственного университета);

- опасно безответственное, особенно для наук, изучающих человека, отношение к проведению опытно-поисковых исследовательских работ, к их результатам, интерпретации и выводам;

- у значительного числа соискателей ученой степени отсутствуют навыки научной деятельности.

Необходимо также напомнить выделенные еще в 2008 г. основные причины снижения уровня диссертационных работ (6):

- процедурные нарушения, такие как наличие в составе диссертационных советов ученых, чья научная специальность не соответствует профилю специальности диссертационного совета; недостаточная компетентность оппонентов в сфере выполненного соискателем диссертационного исследования; несоблюдение требований экспертизы; несостоятельность публикаций, в которых должны быть раскрыты основные положения диссертации; низкое качество принимаемых советом заключений (Д. И. Фельдштейн; см.: 12);

- социально-экономическое положение научных работников, обусловившее «диссертационный бизнес»; низкое качество опытно-поисковой части исследования, недостаточная квалификация научных руководителей (В. И. Загвязинский; см.: 4);

- отсутствие четких критериев оценки качества диссертационных работ; снижение требовательности рецензентов, недостаточная теоретическая значимость результатов исследования (Е. В. Ткаченко; см.: 10).

Реальность кризиса педагогической науки сегодняшнего дня подчеркнута Д. И. Фельдштейном в упомянутом ноябрьском докладе 2012 г. экспертному сообществу ученых-педагогов его риторическим вопросом о возможности признавать нормальной (или, как сформулировано в докладе, «одобряемой») ситуацию, когда сотни специалистов – психологов, педагогов, дидактов, методистов непрерывно публикуют

результаты своих научных изысканий, регулярно объявляют в своих научных трудах о своих новых достижениях, но эти труды «не раскрывают особенности развития современного растущего человека и не оказывают необходимого влияния на систему образования». Серьезность сложившегося в педагогической науке положения подчеркивается и прозвучавшим в докладе предложением о необходимости обращения к европейской практике, где развита система многоплановой ответственности научных работников, в частности, предусмотрены последствия для академической карьеры лиц, уличенных в нарушении научной этики.

При этом в первую очередь должны быть сняты перечисленные выше объективные и субъективные причины низкого качества научных исследований и диссертаций по педагогике. Авторы всех приведенных в списке литературы данной статьи источников предлагают во многом сходные пути и инструменты обеспечения высокого качества диссертационных исследований. Однако, на наш взгляд, в условиях рыночной экономики и общественно поощряемой конкурентной борьбы во всех сферах жизнедеятельности при одновременном снижении общественного контроля за воспитанием и поддержанием высокого уровня нравственности подрастающего поколения обсуждаемая задача не может быть решена без учета мирового опыта экспертизы и охраны интеллектуальной собственности, без *рассмотрения диссертации в качестве объекта охраны – интеллектуальной собственности*.

В соответствии с этим одной из важнейших задач подготовки молодых ученых к исследовательской деятельности в области педагогики, на наш взгляд, является формирование культуры интеллектуальной собственности как обязательного компонента культуры научного работника и работника образования. Дефицит этой культуры, как показывает практика, наблюдается не только у «входящих в науку» молодых людей, но и у маститых руководителей аспирантов, у представителей экспертного сообщества. Кроме того, остаются нерешенными вопросы правового обеспечения охраны интеллектуальной собственности в сфере образования и педагогической науки. Без этого невозможно нормативно определить ответственность за публикуемые научные результаты, дать объективную оценку их новизны, применимости и полезности.

Напомним, что в широком понимании «интеллектуальная собственность» означает закрепленное законом временное *исключительное право* на результат интеллекту-

альной деятельности или средства индивидуализации. Право на интеллектуальную собственность устанавливает монополию авторов на определенные формы использования результатов своей интеллектуальной, творческой деятельности, которые, таким образом, могут использоваться другими лицами лишь с разрешения первых. Всемирная организация интеллектуальной собственности (ВОИС) распространяет право интеллектуальной собственности на *литературные, художественные и научные произведения*; исполнительскую деятельность артистов, звукозапись, радио- и телевизионные передачи; изобретения во всех областях человеческой деятельности; полезные модели; промышленные образцы; товарные знаки, знаки обслуживания, фирменные наименования и коммерческие обозначения. Позднее в сферу деятельности ВОИС были включены исключительные права, относящиеся к географическим указаниям, новым сортам растений и породам животных, интегральным микросхемам, радиосигналам, базам данных, доменным именам. К сфере «интеллектуальной собственности» принято причислять также законы о недобросовестной конкуренции и о коммерческой тайне. При этом авторским правом регулируются отношения, возникающие в связи с созданием и использованием *произведений* науки, литературы и искусства. В основе авторского права лежит понятие «*произведение*», означающее оригинальный результат творческой деятельности, существующий в какой-либо объективной форме. Именно эта объективная форма выражения является предметом охраны в авторском праве.

В связи с этим вспомним, как определяется понятие «диссертация» в «Положении о порядке присуждения ученых степеней» с учетом изменений, внесенных Постановлением Правительства Российской Федерации от 20 апреля 2006 г. № 227 «О внесении изменений в постановление Правительства Российской Федерации от 30 января 2002 г. № 74» 27.04.2006:

«Диссертация на соискание ученой степени доктора наук должна быть *научно-квалификационной работой*, в которой на основании выполненных автором исследований разработаны теоретические положения, совокупность которых можно квалифицировать как новое крупное научное достижение, либо решена крупная научная проблема, имеющая важное социально-культурное или хозяйственное значение, либо изложены научно обоснованные технические, экономические или технологические решения, внедрение которых вносит значительный вклад в развитие эко-

номики страны и повышение ее обороноспособности.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук должна быть научно-квалификационной работой, в которой содержится решение задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знаний, либо изложены научно обоснованные технические, экономические или технологические разработки, имеющие существенное значение для экономики или обеспечения обороноспособности страны.

Соискатель ученой степени доктора наук представляет диссертацию в виде специально подготовленной рукописи, научного доклада или опубликованной монографии. Соискатель ученой степени кандидата наук представляет диссертацию в виде специально подготовленной рукописи или опубликованной монографии.

Диссертация должна быть написана единолично, содержать совокупность новых научных результатов и положений, выдвигаемых автором для публичной защиты, иметь внутреннее единство и свидетельствовать о личном вкладе автора в науку. Предложенные автором новые решения должны быть строго аргументированы и критически оценены по сравнению с другими известными решениями.

В диссертации, имеющей прикладное значение, должны приводиться сведения о практическом использовании полученных автором научных результатов, а в диссертации, имеющей теоретическое значение, – рекомендации по использованию научных выводов».

Анализ этого определения показывает, что диссертация характеризуется в нем как результат авторского творческого труда. К сожалению, разработчики Положения никак не соотнесли диссертацию с объектами авторского права, не назвали диссертацию *научным произведением*, и тем самым создали условия для нарушения прав авторов диссертаций. Нарушаются они самыми разными способами. Это и публикация диссертаций в Интернете без разрешения авторов, и продажа электронных и бумажных копий диссертаций в электронных (электронный диссертационный зал) и традиционных публичных научных библиотеках также без получения разрешения авторов. По этой же причине не является преступлением и заимствование фрагментов одной диссертации без согласия ее автора для написания другой, заимствование разработанного другим автором инструмента исследования, разработанных им методик для решения аналогичных, но не совпадающих «один в один» образовательных и исследовательских задач. То есть нравственные

требования к чистоте научного исследования, требования научной этики никак не подкрепляются в плане права.

Нельзя не отметить, что эта часть проблемы может быть решена без особых трудностей. Например, диссертация в обновленном Положении может быть определена как «научное произведение квалификационного характера», что сразу делает ее объектом авторского права. Либо можно внести уточнение в авторское право – включить диссертацию в перечисление его объектов.

Однако это далеко не самая большая трудность в обеспечении экспертизы качества диссертации как объекта интеллектуальной собственности, как научного произведения. Наиболее сложным препятствием на пути сущностного обогащения диссертационных исследований, повышения их качества является то, что авторское право не распространяется на идеи, методы, процессы, системы, способы, концепции, принципы, открытия, факты, хотя именно методы, процессы, системы, способы, принципы и т. д. являются основными объектами педагогической творческой деятельности. А педагогический или методический опус, созданный посредством переписывания другими словами какого-либо более раннего педагогического или методического произведения, становится, как ни странно, новым для авторского права объектом охраны.

Здесь не поможет пропагандируемая компьютерная программа «Антиплагиат», которая легко обманывается посредством украшательской работы с текстом (использование синонимов, введение дополнительных, ничего не значащих слов, замена известных научных терминов на необоснованно новые – «авторские»).

По образцу авторского права была создана группа исключительных прав для тех видов деятельности, которые являются недостаточно творческими для того, чтобы на их результаты можно было распространить авторское право. Содержание смежных прав существенно отличается в разных странах. Наиболее распространенными примерами являются исключительное право музыкантов-исполнителей, изготовителей фонограмм, организаций эфирного вещания. Аналогом смежных прав в педагогике может стать исключительное право выдающихся педагогов-исполнителей на содержание образования и комбинации известных методов обучения и воспитания. Это право распространится и на аудио- и видеозаписи их уроков, лекций и семинаров. Примером этого могут служить лекции, транслируемые на телевизионных каналах и в Интернете.

Наиболее развитой системой правовой защиты объектов интеллектуальной собственности является патентное право. Оно представляет собой систему правовых норм, которыми определяется порядок охраны изобретений, полезных моделей, промышленных образцов (часто эти три объекта объединяют под единым названием – «промышленная собственность») и селекционных достижений путем выдачи патентов. К сожалению, патентное право также не распространяется на объекты педагогического творчества, за исключением технических средств обучения, способов представления учебной информации на материальных носителях и ряда аналогичных объектов.

Государства принимают национальные законы и присоединяются к региональным или международным договорам, регулирующим права интеллектуальной собственности, обычно для достижения следующих целей:

- посредством предоставления охраны создать побудительный мотив для проявления творческих, созидательных усилий;
- дать таким создателям (авторам и владельцам-инноваторам) официальное признание;
- вознаградить творческую и инновационную деятельность;
- содействовать росту как отечественной промышленности и культуры, так и международной торговли, посредством договоров, предоставляющих многостороннюю охрану.

Таким образом, право интеллектуальной собственности является катализатором процесса создания, освоения и распространения инноваций, т. е. инновационной деятельности, или инновационного процесса, чьим результатом является инновационный продукт. Официальными российскими терминами в области инновационной деятельности являются термины, используемые в «Концепции инновационной политики Российской Федерации на 1998–2000 годы», одобренной постановлением Правительства РФ от 24 июля 1998 г. № 832. В этом документе дается следующее определение инновации: «Инновация (нововведение) – конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности».

Теперь для определения понятия «педагогические инновации» возьмем за основу экономическое толкование инновации. Педагогические инновации – результат применения педагогических нововведений

в области образования. В отличие от экономических инноваций, педагогические не всегда материальны: они существуют не в виде каких-либо материальных объектов, а в виде новых способов, принципов, форм и систем организации образовательной деятельности.

Процесс создания, освоения и распространения педагогических инноваций называется инновационной педагогической деятельностью. Результат педагогической инновационной деятельности можно назвать также инновационным педагогическим продуктом.

Инновации есть результат применения изобретений в какой-либо форме (материальной или нематериальной, т. е. интеллектуальной). Поскольку это продукт деятельности, он является товаром. Товар, как известно, обладает такими основными свойствами, как стоимость и полезность. Так как педагогические инновации тоже подпадают под понятие продуктов деятельности, но интеллектуальной, они аналогично обладают теми же товарными свойствами – стоимостью и полезностью. Однако, в отличие от других интеллектуальных товаров, педагогические инновации в силу своей новизны и наукоёмкости обеспечивают себе конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

Таким образом, в экономике образования педагогические инновации представляют собой эффективное средство конкурентной борьбы, так как ведут к укреплению позиций образовательной организации: повышению её рейтинга среди других образовательных организаций, притоку инвестиций, финансовой стабильности и росту, расширению присутствия на внутреннем и внешнем образовательном рынке.

Так же, как и экономический, педагогический инновационный процесс представляет собой последовательность действий по инициации инновации, разработке новых продуктов, их реализации на образовательном рынке и дальнейшему распространению результатов. Остается лишь напомнить, что научные исследования являются первым из основных этапов инновационной деятельности, и от качества, от новизны полученных на этом этапе научных результатов зависит, состоится ли инновация.

Здесь необходимо отметить специфичное для России противоречие между необходимостью формирования и развития рынка инноваций, что предполагает рынок лицензий на использование объектов интеллектуальной собственности (изобретений, полезных моделей, промышленных образцов и т. д.), и *неразвитостью массовой культуры уважения и защиты прав*

субъектов инновационной деятельности, т. е. прав авторов и владельцев творческих разработок. Между тем именно творческие достижения в конкретных областях науки, техники, производства и в целом экономики и культуры являются интеллектуальным базисом инноваций. Поэтому неурегулированность общественных отношений в сфере создания и внедрения (нововведения) творческих результатов во всех известных областях экономики и общественного культурного производства и воспроизводства негативно влияет на мотивацию субъектов творческой деятельности.

Кроме того, эта неурегулированность в сфере педагогической науки и образования порождает дефицит культуры интеллектуальной собственности научных работников и работников российской системы образования, что, в свою очередь, является одним из основных факторов возникновения этических проблем, приведенных в докладе Д. И. Фельдштейна.

Проблема формирования культуры интеллектуальной собственности на мировом уровне была заявлена в 1999 г. на заседании 34-й Ассамблеи ВОИС в Меморандуме Генерального директора. Уже в 2003 г. ВОИС прямо провозгласила своей главной задачей формирование культуры интеллектуальной собственности, а в 2004 г. в Японии был проведен первый международный симпозиум на тему «Создание и распространение культуры интеллектуальной собственности», в результате которого был принят документ, получивший название Токийской декларации.

Россия пока отстает в реализации необходимых для формирования культуры интеллектуальной собственности мер как на уровне государства, так и на уровне общества, экономики и особенно в сфере педагогической науки и образования. О допустимом уровне культуры интеллектуальной собственности в педагогической науке и в системе образования России можно будет говорить только тогда, когда удастся добиться понимания всеми гражданами страны, включая детей школьного возраста, того, что нарушение прав интеллектуальной собственности равнозначно краже.

Формирование культуры взаимоотношений в сфере педагогической науки и связанной с ней инновационной деятельности в системе образования зависит от решения проблемы экспертизы и охраны интеллектуальной собственности в системе образования и в обеспечивающей ее развитие научно-педагогической деятельности, т. е. в педагогике как теории и технологии подготовки производительных сил общества. Именно всё углубляющаяся технологизация

образования требует повышения ответственности педагогов-исследователей за разработку и перенос технологий из одного учреждения образования в другое, за точность соблюдения набора, последовательности и параметров входящих в технологию образовательных операций. Если рассматривать эту работу как необходимую часть диссертационного исследования, то это, с одной стороны, повысит качество педагогической диссертации, а с другой стороны, потребует разработки соответствующих критериев.

Повышается ответственность как исследователя и разработчика технологии, так и людей, принимающих ее, проводящих ее экспертизу и внедряющих результаты исследования и соответствующей технологической разработки в образовательный процесс. Эта ответственность требует регламентации отношений авторов педагогических диссертаций, разработчиков соответствующих технологий – с одной стороны, её владельцев-распорядителей (например, директоров образовательных учреждений, в которых работают авторы технологий) – с другой стороны, её приобретателей и пользователей (например, учителей-внедренцев и их администрации) – с третьей стороны и, наконец, её потребителей (обучаемых и их родителей или заказчиков образовательных услуг) – с четвертой стороны.

Однако, к сожалению, педагогика как наука, призванная обеспечивать подготовку производительных сил общества, а значит, и важнейшая составляющая экономики страны, до сих пор не имеет нормативной базы, определяющей права авторов и работодателей на объекты интеллектуальной собственности в области образования и ответственность за их использование. Методы воспитания и обучения, педагогические технологии, формы организации педагогического процесса и содержание обучения, отношения, возникающие в связи с правовой охраной и использованием педагогических (образовательных) инноваций, – всё это не подпадает под действие четвертой части Гражданского кодекса РФ.

Между тем регулирование отношений в сфере выделения объектов интеллектуальной собственности, их охраны и использования является основой организации любой инновационной деятельности, тем, без чего инновационная деятельность либо вообще не может существовать, либо проявляется в форме инновационной активности (т. е. не вполне осознанного и не вполне мотивированного взаимодействия с окружающей средой). Не требует доказательства утверждение о том, что инновационная активность, в отличие от инновационной дея-

тельности, не обеспечит достижение сколько-нибудь удовлетворительных результатов в деле совершенствования, модернизации образования. Точно так же, как околонуучная активность не обеспечит развития педагогической науки.

Инновационная активность большинства научных работников в сфере педагогики и педагогических работников, движимых самыми различными мотивами, приводит к появлению не всегда обоснованных и чаще всего не новых способов решения педагогических проблем, облеченных при этом в иную, субъективно понимаемую как нечто новое, словесную оболочку. Эта оболочка призвана обозначить квазиновые понятия, принципы, технологии и т. д. Чаще всего в работах авторов, претендующих на новации и инновации в образовании, трудно найти аргументированное обоснование новизны и полезности предлагаемых нововведений с соответствующим анализом их содержания в сравнении с известными объектами педагогической научной и практической деятельности.

Из приведенных рассуждений очевидно, что законченные диссертационные педагогические исследования, их результаты лежат в основании инновационной педагогической деятельности, являются теоретическим базисом педагогических инноваций. И, следовательно, снижение качества диссертационных исследований приводит к снижению качества педагогических инноваций, что дезориентирует инновационные процессы, приводит к распылению финансирования на сомнительные нововведения, а в итоге наносит обществу значительный экономический ущерб.

Одним из главных направлений повышения качества диссертационных исследований является выделение в системе критериев их оценки инновационной составляющей, которая станет мерой включенности исследования и его результатов в реально развивающиеся и подпадающие социально-экономической экспертизе инновационные педагогические процессы. Эта критериальная составляющая позволит оценить, действительно ли диссертационное исследование и его результаты являются научным базисом педагогических инноваций, и ответить на вопрос, каковы социально-экономические перспективы этих инноваций.

Откорректированная таким образом система критериев оценки диссертационного исследования может стать основным ориентиром критериально-оценочной деятельности диссертационных советов. При этом выделение инновационной составляющей в системе критериев оценки дис-

сертаций требует соотнесения объектов диссертационного исследования с объектами инновационной деятельности. Мы предлагаем следующую классификацию объектов интеллектуальной собственности:

- образовательная (педагогическая) система;
- образовательный (педагогический) процесс;
- способ управления образовательной (педагогической) системой или процессом (включая создание педагогических, организационно-методических и иных условий, а также организацию образовательной среды);
- средство управления образовательной (педагогической) системой или процессом;
- образовательная (педагогическая) технология (в ее расширенном толковании);
- новый принцип или система принципов обучения и воспитания;
- содержание образования (или его фрагмент), включая его структуру, например компонентный состав, взаимосвязь элементов содержания, последовательность их реализации в образовательном процессе и т. п.;
- метод обучения, метод воспитания, метод формирования и т. п.;
- средство обучения, воспитания, формирования и т. п.;
- организационная форма процесса образования, обучения, воспитания.

Объекты образовательной (педагогической) инновации должны характеризоваться следующими **признаками**:

- образовательная (педагогическая) система характеризуется структурными компонентами образовательной (педагогической) системы и их взаимосвязями;
- образовательный (педагогический) процесс – структурными компонентами образовательного (педагогического) процесса и их взаимосвязями;
- способ управления образовательной (педагогической) системой или процессом – управленческими действиями, операциями, их последовательностью, чередованием и параметрами выполнения действий и операций (например, временными, физическими, психическими, психологическими, физиологическими и т. п.);
- средство управления образовательной (педагогической) системой или процессом – структурными компонентами средства управления;
- образовательная (педагогическая) технология – структурными компонентами педагогической технологии, в том числе

целевым компонентом, мотивационным компонентом, алгоритмом управления, алгоритмом функционирования, педагогическими и учебными действиями и операциями, их последовательностью, чередованием, параметрами выполнения и т. д.;

- цель или система целей образования – компонентным составом (перечнем) целей, их иерархией и предложенной последовательностью достижения;

- новый принцип или система принципов обучения и воспитания – правилами их реализации и ориентированной на практику интерпретацией законов и закономерностей образования, а также способами их ориентированной на педагогическую практику редукции и применения в качестве регулятивных норм организации образовательного процесса;

- содержание образования – структурными компонентами содержания образования, например передаваемыми знаниями (понятия, категории, принципы, законы, закономерности, факты, атрибуты, события, символы, идеи, проблемы, концепции, гипотезы, теории), умениями, навыками, отношениями и оценками различных сторон жизни и деятельности, а также их объемом и структурой, их иерархией, взаимосвязями, последовательностью реализации в образовательном процессе;

- метод обучения (воспитания, формирования и т. п.) – составом (перечнем) выполняемых педагогом и учащимся действий, приемов и операций, их взаимосвязью и последовательностью выполнения, параметрами выполнения этих действий и операций (например, их продолжительностью и интенсивностью);

- средство обучения (воспитания, формирования и т. п.) – компонентным составом, структурой и формой средства;

- организационная форма процесса образования, обучения, воспитания – параметрами (временными, количественными, объемными, психологическими и т. д.) структурных единиц педагогического процесса в их устойчивой взаимосвязи.

Идентификационные признаки этих объектов должны учитываться в процессе анализа качества диссертационного исследования и могут быть использованы для классификации соответствующих диссертационных исследований. Анализ новизны и существенности выделенных признаков в конкретных объектах исследования позволит судить об инновационном потенциале диссертации (см. таблицу).

Таблица.

Классификация диссертационных исследований в соответствии с идентификационными признаками объектов педагогической инноватики

Объекты исследовательской деятельности	Идентификационные признаки объектов педагогических инноваций
Педагогический процесс	Способ организации образования, внешние и внутренние факторы (условия) формирования, воспитания и развития участников педагогического процесса
Содержание обучения, воспитания и развития	Знания, умения, навыки, компетенции: мотивы, отношения, ценностные ориентации; способности; образованность и воспитанность. Объем, структура, взаимосвязь этих признаков
Методы (технологии) обучения, воспитания и развития как системы взаимосвязанных действий педагогов и обучаемых по усвоению содержания образования, способов решения воспитательных задач и осуществления воспитательных взаимодействий, а также развитию социально значимых качеств личности	Образовательные (педагогические) действия и операции, их последовательность, чередование и взаимосвязь, параметры и условия их выполнения
Педагогические средства	Педагогически ориентированные материальные предметы, устройства, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функции воспитания и развития обучающихся
Исторический процесс развития педагогических знаний и образовательной практики	Состав, содержание и задачи образования в разные исторические эпохи, их сопоставление и сравнительное исследование образовательных систем разных стран, а также анализ творчества выдающихся педагогов
Теоретико-методологические основания развития педагогической науки	Структура и динамика организации научной деятельности, функционирование педагогической науки и ее взаимодействие со смежными науками, а также методика оценки научных результатов

Предложенная классификация может быть уточнена и дополнена в соответствии с развитием педагогических исследований и уровнем их осмысления.

Оценка качества диссертационных педагогических исследований и их результатов должна опираться на прошедшие длительную социальную апробацию и сформулированные в науковедении основные **принципы** оценки научных трудов. Для оценки педагогического творчества оправданы следующие принципы:

- **научность** оценки педагогических исследований – экспертиза оцениваемого труда на основе существующего научного мировоззрения, существующего уровня педагогической науки;

- **независимость** – рассмотрение научной продукции вне связи с оценкой личности соискателя и его отношений с экспертами;

- **корпоративная ответственность** – оценка научного труда несколькими независимыми друг от друга экспертами;

- **стимулирование** – предписание рассматривать оценку как фактор совершенствования работы, повышения качества и интенсивности исследования;

- **критериальная определенность** – научно обоснованный перечень критериев оценки, соблюдение требований всей совокупности критериев.

В аспекте повышения качества педагогических инноваций, основанных на результатах диссертационных исследований, мы предлагаем ввести **принцип соотношения с педагогическими инновациями**, который требует учитывать в процессе экспертизы влияние результатов диссертационного исследования на конкретные инновационные процессы в образовании.

В науковедении используются две группы критериев оценки качества исследований:

- оценка этапов процесса научных исследований;

- оценка результатов научных трудов (продуктов).

В процессе экспертизы инновационной составляющей диссертации по педагогике предлагается использовать следующие критерии.

- **Новизна.** Образовательная (педагогическая) инновация признается таковой, если она не известна из уровня развития образования и педагогической науки. При

этом уровень развития образования и педагогической науки включает любые сведения о результатах и достижениях образования и педагогической науки в мире, ставшие общедоступными на территории России до даты приоритета заявленной педагогической инновации. Соответствие образовательной (педагогической) инновации критерию новизны предполагает наличие хотя бы одного существенного признака, по которому данная инновация отличается от наиболее близкого по своей сущности объекта инновационной или традиционной образовательной (педагогической) деятельности из числа известных. Существенным признаком объекта образовательной инновации называется признак, влияющий на достижение положительного эффекта, пользы от внедрения инновации в образовательном процессе.

• **Неочевидность инновации.**

Образовательная (педагогическая) инновация неочевидна, если она для специалиста явным образом не следует из уровня развития образования и педагогической науки. Этот критерий требует, в частности, чтобы содержащаяся в образовательной (педагогической) инновации новая комбинация известных признаков позволяла получать новый положительный эффект, который бы не являлся суммой положительных эффектов входящих в новую комбинацию компонентов, а представлял бы собой новое качество, не присущее ни одному из составляющих комбинацию компонентов. При этом компоненты новой комбинации признаков могут содержаться в разных объектах инновационной или традиционной педагогической (образовательной) деятельности, аналогичных по своей сущности и решаемой образовательной задаче.

• **Полезность (наличие положительного образовательного эффекта).** Показателями соответствия образовательной (педагогической) инновации критерию полезности являются:

- повышение качества образовательного процесса, зафиксированное с использованием современных психолого-педагогических методик;
- повышение интеллектуальной активности обучаемых, их мотивации учения, зафиксированное с использованием современных психолого-педагогических методик;
- позитивное изменение интеллектуального и эмоционального фона в классе, группе и т. п., зафиксированное с использованием современных психолого-педагогических методик;
- подтверждение эффективности результатами анкетирования субъектов образовательного процесса.

• **Воспроизводимость.** Образовательная (педагогическая) инновация соответствует критерию воспроизводимости, если воспроизведение любым компетентным педагогом всех перечисленных в образовательной инновации признаков в указанных автором взаимосвязях и условиях приводит к заявленному в педагогической инновации положительному эффекту.

• **Отсутствие побочных отрицательных эффектов.** Обязательным условием регистрации и охраны образовательной (педагогической) инновации является подтверждение факта отсутствия побочных отрицательных эффектов, связанных с инновацией (например, таких, как ухудшение здоровья учащихся или педагогов, ухудшение экологической ситуации, ограничение проявлений познавательной активности и творчества учащихся и т. п.).

• **Уровень реализации (внедрения).** Обязательным условием регистрации и охраны образовательной (педагогической) инновации является подтверждение факта ее реализации (внедрения) в образовательный процесс. Выделены следующие уровни реализации (внедрения) образовательной (педагогической) инновации:

- международный – инновация реализована в образовательных системах и учреждениях зарубежных стран и России;
- российский – инновация реализована в образовательных системах и учреждениях России (не менее чем в 10% регионов);
- региональный – инновация реализована в образовательных системах и учреждениях региона (не менее чем в 5% учреждений образования региона);
- муниципальный – инновация реализована в образовательных системах и учреждениях муниципального образования (не менее чем в 5% учреждений образования муниципального подчинения);
- уровень учреждения образования – инновация реализована в образовательной системе конкретного учреждения образования.

В процессе экспертизы качества педагогических инноваций различного уровня оценивается их соответствие приведенным выше критериям в их различных сочетаниях. Так, в качестве образовательного (педагогического) изобретения предлагается регистрировать и охранять образовательную (педагогическую) инновацию, удовлетворяющую критериям новизны, неочевидности, полезности, воспроизводимости, отсутствия побочных отрицательных эффектов и

с уровнем реализации не ниже муниципального.

В качестве инновационной образовательной (педагогической) полезной модели может быть зарегистрирована образовательная (педагогическая) инновация, удовлетворяющая критериям новизны, полезности, воспроизводимости, отсутствия побочных отрицательных эффектов и с уровнем реализации не ниже муниципального (но не соответствующая критерию неочевидности).

В качестве образовательной (педагогической) рационализации может быть зарегистрирована образовательная (педагогическая) инновация, удовлетворяющая критериям *территориальной новизны*, полезности, воспроизводимости, отсутствия побочных отрицательных эффектов, *дополнительного положительного эффекта* и реализации инновации на уровне конкретного учреждения образования.

При определении новизны образовательной (педагогической) рационализации предлагается использовать *критерий территориальной новизны*. Новой в таком случае признается образовательная (педагогическая) инновация, не известная на территории учреждения, в котором работает автор инновации. Территориальная новизна педагогической рационализации может быть подтверждена работодателем автора документально.

Критерий дополнительного положительного эффекта, используемый при

оценке педагогической рационализации, предполагает, что перенос известного образовательного (педагогического) изобретения или известной инновационной образовательной (педагогической) полезной модели в новые для их реализации условия, связанные с особенностями конкретного учреждения образования, может сопровождаться решением дополнительных субъективно новых (субъективно творческих) образовательных (педагогических) задач, что приведет к появлению дополнительного, детерминированного особенностями конкретного учреждения образования положительного образовательного эффекта. Без него образовательная (педагогическая) рационализация не может быть зарегистрирована.

В заключение отметим, что определение диссертации как научного произведения квалификационного характера позволит рассматривать ее как объект интеллектуальной собственности, что создаст объективные условия для преодоления большинства отмеченных ранее недостатков в процессе подготовки и защиты диссертации. Введение системы охраны интеллектуальной собственности в педагогике с учетом ее специфики повысит общую ответственность за качество педагогических диссертаций и связанных с ними инноваций в образовании. Использование предложенных критериев в процессе подготовки и экспертизы диссертаций по педагогике приведет к постепенному снятию большинства причин кризисного состояния педагогической науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вершинина Н. А., Загузов Н. И., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Резервы повышения качества диссертационных исследований по педагогике // Сибирский педагогический журн. 2008. № 3. С. 9–37.
2. Вершинина Н. А., Писарева С. А. Развитие научного знания в диссертационных исследованиях по педагогике : моногр. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.
3. Загвязинский В. И. Истоки и характер типичных ошибок в педагогических исследованиях // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2009. № 11. С. 5–12.
4. Загвязинский В. И. О качестве диссертационных работ по педагогике // Образование и наука. 2008. № 2. С. 23–29.
5. Зеер Э. Ф., Новоселов С. А., Сыманюк Э. Э. Институциональный подход к инновациям в образовании // Инновации в образовании. 2010. № 1. С. 52–65.
6. Зеер Э. Ф., Новоселов С. А., Сыманюк Э. Э. Критериально-оценочная деятельность диссертационных советов в аспекте повышения качества педагогических инноваций // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2008. № 6. С. 3–10.
7. Игошев Б. М., Зеер Э. Ф., Новоселов С. А., Сыманюк Э. Э., Давыдова Н. Н. Институциональное обеспечение внедрения инноваций в образовательную практику : коллективная моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011.
8. Новоселов С. А. Дефицит культуры интеллектуальной собственности как фактор системного кризиса педагогической науки и образования в России // Научные исследования в образовании. 2013. № 2. С. 29–40.
9. Писарева С. А. Методология оценки качества диссертационных исследований по педагогике : дис. ... д-ра пед. наук. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
10. Ткаченко Е. В. О критериях оценки качества диссертационных исследований // Образование и наука. 2008. № 2. С. 16–23.
11. Фельдштейн Д. И. Аттестация научных кадров по педагогическим и психологическим специальностям // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2012. № 10. С. 5–27.
12. Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2008. № 2. С. 3–19.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. А. Галагузова.

УДК 372.853
ББК 4426.223

ГСНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02

Ильин Иван Вадимович,

старший преподаватель, кандидат педагогических наук, кафедра мультимедийной дидактики и информационных технологий обучения, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь); 614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 42; e-mail: vania_ilin@mail.ru.

Оспенникова Елена Васильевна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра мультимедийной дидактики и информационных технологий обучения, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь); 614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 42; e-mail: evos@bk.ru.

**ПРИНЦИП ПОЛИТЕХНИЗМА В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СТРУКТУРЕ ТЕХНОСФЕРЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: обучение физике; техносфера; техника; техническая культура учащихся; принцип политехнизма; систематизация и обобщение технических знаний; метатехническое знание.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются особенности реализации принципа политехнизма в обучении в условиях современной техносферы. Обсуждается содержание политехнической подготовки учащихся. Ее конечной целью является развитие технической культуры учащихся.

Ilyin Ivan Vadimovich,

Senior Lecturer, Candidate of Pedagogy, Chair of Multimedia Didactics and Information Technologies in Education, Perm State Pedagogical University (Perm).

Ospennikova Elena Vasilevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Chair of Multimedia Didactics and Information Technologies in Education, Perm State Pedagogical University (Perm).

**THE PRINCIPLE OF POLYTECHNIC EDUCATION IN TEACHING PHYSICS
WITHIN THE FRAMEWORK OF MODERN CONCEPTS OF THE STRUCTURE OF TECHNOSPHERE**

KEY WORDS: teaching physics; technosphere; technology; technical culture of student; polytechnic principle; classification and synthesis of technical knowledge; metatechnical knowledge.

ABSTRACT. The article examines the specifics of realization the principle of polytechnic system in teaching in conditions of modern technosphere. The content of polytechnic training of students is also discussed. The final aim of such education consists in the development of polytechnic culture of students.

Открытия в науке и новации в области техники, преобразование на этой основе современной техносферы, последующее обновление технической деятельности социума непременно находят отражение в содержании системы образования (средняя школа, вуз) и определяют пути ее дальнейшего развития. Помимо содержательной составляющей образования, изменению подвергаются его методы, формы и средства, требования к результатам, характер взаимоотношений и взаимодействия участников образовательного процесса.

В целях и содержании подготовки учащихся должны быть непременно учтены перспективные направления научно-технического прогресса. Учебный процесс следует ориентировать на формирование у молодого поколения знаний и умений, позволяющих им в будущем поддерживать и развивать научный и технический потенциал общества.

В настоящее время возрастает значимость политехнической подготовки учащихся средней школы, что определяется особенностями современного этапа социального развития.

Во-первых, на сегодняшний день весьма совершенный технопарк имеется

не только в научной и производственной сферах, но и в сферах культуры и искусства, в медицине, спорте и быту. Стремительно развивающиеся автоматизация, а теперь и роботизация техники, ее эргономичность и рост безотказности в работе создают у большинства потребителей технических услуг (а к ним относятся и современные школьники) иллюзию *необязательности технических знаний* (не только специальных, но и общих). На самом деле ситуация обратная: достигнутый уровень технической оснащенности общества и высокие темпы ее дальнейшего развития являются серьезной предпосылкой необходимости целенаправленной подготовки молодежи к жизнедеятельности в непрерывно усложняющейся техносфере.

Во-вторых, техника настоящего времени не только совершенна, но и сложна. Принципы ее действия в полном объеме в большинстве случаев недоступны для понимания неспециалиста. Это, как справедливо отмечает Э. А. Аринштейн, «создает пропасть между современной техникой и школьным курсом физики» (1). По этой причине в учебниках физики представлены преимущественно только доступные для

освоения учащимися классические технические объекты (шлюзы, тепловые машины, электродвигатель, радиоприемник и т. п.). Это обстоятельство для целого ряда школьников, живущих в развитой и разнообразной техносфере, является фактором снижения интереса к технической составляющей курса физики. Только в учебниках нового поколения авторы начинают «робко» обращаться к современным (в том числе инновационным) техническим устройствам. Вместе с тем анализ принципов работы этих устройств показывает, что в большинстве случаев в основе их действия лежит достаточно широкий спектр физических явлений и часть из них, конечно же, изучается в курсе физики средней школы. Есть основания полагать, что именно это и есть тот содержательный «мостик», который связывает задачи политехнической подготовки учащихся к жизнедеятельности в современной техносфере с задачами развития у них интереса к ней и готовности к ее дальнейшему совершенствованию.

В-третьих, каждый человек для эффективного и безопасного существования в окружающем его техном мире должен обладать соответствующим *уровнем развития технической культуры*. Если ранее этот уровень вполне обеспечивался приобретением некоторой совокупности конкретных технических знаний и умений, то в условиях трансформации отдельных технопарков (по отраслям и сферам деятельности) в глобальную техносферу, охватывающую и зачастую увязывающую воедино как профессиональную, так и повседневную жизнь огромного сообщества людей, таких знаний уже недостаточно. Анализ философских и социальных аспектов развития техносферы (Н. А. Бердяев, М. Хайдеггер, Т. Имамичи и др.) показывает, что в настоящее время базовой составляющей технической культуры современного человека, наряду с конкретным техническим знанием, должно стать *метатехническое знание* – совокупность знаний о техносфере и особенностях ее развития (2). В связи с этим в содержании обучения должны быть представлены не только физические основы работы конкретных технических устройств, но и современное состояние, направления и закономерности развития техносферы как среды обитания («второй природы»), способы повышения ее безопасного функционирования, развивающийся опыт технической деятельности, воссоздающий и преобразующий современный техномир. Формирование наряду с конкретным обобщенным техническим знанием способствует развитию у учащихся «*глобального мышления*» (Д. С. Лихачёв) – понимания общих тен-

денций развития техники и факторов ее воздействия на социум, осознания ведущей роли человека в формировании прогрессивных и безопасных направлений совершенствования современной техносферы. В итоге должен претерпеть изменения технический менталитет обучаемых в направлении от конкретных и частных технических умонастроений, тактических технических решений к широким профессиональным, региональным, государственным и цивилизационным интересам и устремлениям, стратегическим подходам к решению технических проблем.

Ориентация на обновленный результат политехнической подготовки учащихся – *становление технической культуры, базирующейся как на конкретных технических, так и на метатехнических знаниях* – определяет необходимость уточнения содержания принципа политехнизма и разработки новых аспектов методики его реализации в системе современного физического образования (2; 3).

Анализ научно-методической литературы и диссертационных исследований по проблемам политехнического обучения (П. Р. Атутов, С. Н. Бабина, Н. Е. Важеевская, А. Т. Глазунов, В. Г. Жданов, П. В. Зуев, Б. М. Игошев, Б. Г. Имангалиева, Е. Ю. Левченко, В. В. Майер, А. М. Мехнин, Н. С. Пурешева, П. И. Ставский, Г. П. Стефанова, А. В. Усова, В. А. Фабрикант, Т. Н. Шамало, В. Н. Эверестова и др.) показывает, что проблема формирования у учащихся в учебном процессе по физике наряду с конкретным техническим знанием обобщенного (метатехнического) знания на настоящем этапе практически не разработана. Причинами этого являются недостаточное внимание исследователей к данной проблеме, сложность ее теоретической разработки и практических решений, а также сложившиеся в педагогической науке устойчивые традиции в трактовке принципа политехнизма и выборе подходов к его реализации на практике.

Для современного этапа развития техносферы является уже недостаточным классическое понимание данного принципа в обучении физике, связанное с рассмотрением направлений научно-технического прогресса, ведущих отраслей производства, принципов действия конкретных объектов техники, предъявлением социально-экономических и экологических знаний по отдельным отраслям производства, а также формированием у учащихся практических умений в работе с отдельными техническими объектами (4; 6).

Анализ развития содержания принципа политехнизма и подходов к его реализации в процессе обучения физике и трудовой

подготовки школьников в период с 1920-х гг. до начала XXI в., а также изучение структуры и тенденций развития современной техносферы, содержания технической культуры общества позволяют нам уточнить содержание данного принципа.

Принцип политехнизма в предметном обучении – это система регулятивов (*дидактических требований*), направляющих деятельность учителя на формирование у учащихся технической культуры (*технической грамотности и компетентности*) как основы их адаптации к современной техносфере и последующей интеграции в техносциум. Под *технической грамотностью* как составляющей технической культуры понимается освоение человеком базовых технических знаний и умений, норм технического поведения и деятельности в какой-либо сфере профессиональной практики и в повседневной жизни. *Техническая компетентность* как составляющая технической культуры человека определяется как его *готовность* к решению практических задач (в том числе нестандартных), связанных с использованием технических знаний в процессе жизнедеятельности в современной техносфере, с комплексной оценкой системы взаимодействий «общество (человек) – техника – природа» с учетом возможных следствий этих взаимодействий (военно-политических, социально-экономических, национально-культурных, экологических, ценностно-мировоззренческих, морально-этических и др.), с совершенствованием техносферы (созданием или модернизацией новых объектов техники, повышением эффективности их работы и безопасности функционирования).

Техническая грамотность и компетентность проявляются в деятельности. Для учащихся это учебная техническая деятельность, организуемая в рамках конкретных учебных предметов, в том числе при изучении физики (учебная и внеучебная работа).

Обучение в средней школе в условиях реализации принципа политехнизма на современном этапе развития системы образования должно быть ориентировано на решение комплекса задач:

I. Формирование учебной среды, соответствующей задачам политехнической подготовки учащихся по предмету и современным требованиям к уровню технического обеспечения учебного процесса:

1) *системы технических объектов* (учебного оборудования по предмету – приборов, инструментов и материалов, аппаратной техники), обеспечивающих формирование учащихся необходимого опыта технической деятельности;

2) *системы методов и приемов политехнической подготовки учащихся, технологий обучения* (5);

3) *дидактических средств* политехнической направленности (учебников и учебных пособий, цифровых ресурсов, программного обеспечения, учебных раздаточных материалов);

4) *вариативных практик политехнической подготовки учащихся по предмету*, включающих разнообразные формы организации учебных занятий и внеурочной работы.

II. Формирование технических знаний и умений учащихся (технической грамотности):

1) *системы технических знаний*:

1.1) **конкретных научно-технических**: о назначении, истории изобретения, устройстве, физических основах работы технических объектов и технологических процессов, разновидностях и областях применения технических объектов (в том числе в отраслях производства и технологических процессах, в которых они применяются), современном состоянии и перспективах развития;

1.2) **конкретных специализированных рецептурно-технических**:

1.2.1) о способах и технологиях создания технических объектов;

1.2.2) правилах обращения с техническими объектами и формируемых на этой основе нормах «технического поведения»;

1.2.3) способах и приемах деятельности с применением конкретных технических объектов в какой-либо сфере трудовой деятельности (производственной и непроизводственной), в повседневной жизни;

1.3) **обобщенных технических знаний, в том числе метатехнического знания**:

1.3.1) о структуре техносферы и обобщенных характеристиках ее элементов;

1.3.2) содержании составляющих техносферы, характеризующих уровень ее развития:

1.3.2.1) видовом составе имеющихся в социуме технических артефактов – технических объектов (основаниях классификации, типах и видах технических объектов);

1.3.2.2) структуре технического знания и его обобщенных понятиях;

1.3.2.3) видах технической деятельности, реализуемых в социуме (научно-технической, производственной, непроизводственной);

1.3.2.4) системе отношений (взаимодействий) «общество (человек) – техника – природа» и их обобщенных характеристиках; разнообразии возможных следствий технической деятельности (военно-политических, социально-экономических, национально-культурных, экологических, морально-этических, ценностно-мировоззренческих);

1.3.2.5) составляющих ментальности социума (потребностях, интересах, устремлениях и сложившихся моделях технического поведения) как факторах влияния на уровень развития всех прочих составляющих техносферы, а именно:

– уровне развития системы технического знания и опыта технической деятельности, потребности в современной технике, интереса к ее изучению и освоению, практике применения в различных социальных группах (государства, регионы, города, отдельные социальные слои населения и т. д.);

– готовности к применению инновационных разновидностей технических объектов, ориентации на новые поколения техники, обеспечивающей более рациональное и безопасное существование человека в современной техносфере;

– ценностных ориентирах в развитии социальных отношений, складывающихся под влиянием применения технических объектов и оказывающих влияние на практику их применения и распространения, формирование моделей технического поведения;

1.3.3) факторах развития техносферы (военно-политических, социально-экономических, национально-культурных, ценностно-мировоззренческих); **взаимосвязи науки и техники** как ведущего фактора, определяющего:

1.3.3.1) развитие системы технических артефактов (от простейших орудий до сложных технических систем);

1.3.3.2) развитие технического знания и видов технической деятельности;

1.3.3.3) изменение системы взаимодействий «общество (человек) – техника – природа» и оценки их следствий;

1.3.3.4) обновление менталитета социума;

1.3.4) закономерностях развития техносферы:

1.3.4.1) этапах эволюции и революционных скачках, о содержании и смене технических парадигм;

1.3.4.2) основных отраслях современного производства и направлениях научно-технического прогресса;

1.3.4.3) техногенезе (влиянии технической деятельности на естественную природу) и его общих закономерностях

(экологический аспект развития техносферы);

1.3.5) методологии научно-технического исследования (общих принципах и методах решения технических проблем);

2) системы умений (конкретных, обобщенных) и навыков выполнения отдельных видов технической деятельности:

2.1) научно-технической (инженерной) деятельности по проектированию, созданию, восстановлению (реставрации), совершенствованию (модернизации) материальных ценностей, в том числе технических объектов, а также разработке способов их эффективной утилизации;

2.2) производственной деятельности по созданию технических объектов, а также деятельности с применением технических объектов, направленной на создание конечного продукта, включая не только эксплуатацию, но и восстановление (ремонт), а также утилизацию техники;

2.3) непроизводственной технической деятельности с применением технических объектов, включая техническую деятельность повседневной жизни.

III. Формирование готовности (технической компетентности) учащихся к решению задач прикладного характера, связанных с использованием технических знаний в различных сферах повседневной и трудовой деятельности с учетом осознания системы взаимодействий «общество (человек) – техника – природа», возможных следствий этих взаимодействий и целесообразных моделей технического поведения и деятельности:

1) учебных и квазиинженерных прикладных задач;

2) контекстных (ситуационных) прикладных задач как средства формирования у учащихся адекватных современной техносфере моделей поведения и деятельности (в условиях необходимого и возможного в рамках учебного предмета разнообразия видов этой деятельности).

Результат политехнической подготовки учащихся должен проявляться на *личностном, метапредметном, предметном (общем и частном) уровнях* (7).

Приведенная выше система требований раскрывает содержание принципа политехнизма в его современном толковании и указывает основные направления его реализации в обучении предмету, ориентирует учебный процесс на формирование у школьников такого уровня *технической культуры*, который соответствует современному этапу развития техносферы. Отметим ключевые особенности обновленной трактовки принципа политехнизма.

1. Сложившееся ранее и уже ставшее классическим толкование принципа политехнизма не противоречит его обновленной трактовке, а включено в нее как значимая содержательная часть.

2. Обновленная трактовка принципа политехнизма базируется на системном подходе к разработке содержания политехнической подготовки учащихся. Основанием для построения системы являются структура техносферы и содержание ее основных элементов. Компонент принципа I обеспечивает необходимые условия политехнической подготовки учащихся. Компоненты II и III отражают ее результат – формирование технической культуры учащихся (технической грамотности и компетентности).

3. В новой редакции принципа политехнизма реализован комплексный подход к решению задачи политехнического обучения. В содержании принципа определены условия обучения (предметная среда), его содержание (система знаний и умений), организация обучения (методы и средства обучения, его вариативные практики) и результат (формирование технической культуры учащихся), включающий личностные, метапредметные и предметные составляющие.

Итогом *обновленного подхода к изучению вопросов техники* в учебном процессе по физике является необходимый для жизнедеятельности в современной техносфере *уровень технической культуры* учащихся. При этом сформированные у учащихся конкретные технические знания и система метатехнического знания могут быть определены как базовая составляющая их технической культуры.

Формирование у учащихся наряду с конкретными техническими знаниями системы обобщенного (метатехнического) знания лежит в основе становления у них представлений о современной *технической картине мира*. Ее особенностью является обновление технической парадигмы, определяющей технику наряду с наукой не только как значимую часть социальной культуры, создающую необходимые условия для организации жизнедеятельности социума. Техника рассматривается как макрообъект и является неотъемлемой составляющей среды обитания – биотехносферы. Помимо эффективного обеспечения жизни социума, она должна создавать условия для его безопасного существования и развития на всех уровнях функционирования: *региональном, государственном, цивилизационном*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аришштейн Э. А. Некоторые проблемы школьного курса физики : тез. докл. М. : Физический фак. МГУ, 2000. С. 13.
2. Ильин И. В., Оспенникова Е. В. Систематизация и метауровень обобщения технического знания как одно из направлений реализации принципа политехнизма в обучении физике // European Social Science Journal. 2012. № 3. С. 111–118.
3. Ильин И. В., Оспенникова Е. В. Формирование системы метатехнического знания как базовой составляющей технической культуры современного школьника // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 208–216.
4. Основы методики преподавания физики в средней школе / В. Г. Разумовский, А. И. Бугаев, Ю. И. Дик и др. ; под ред. А. В. Перышкина и др. М. : Просвещение, 1984.
5. Оспенникова Е. В. Информационно-образовательная среда и методы обучения // Педагогическая информатика. 2002. № 4. С. 46.
6. Теория и методика обучения физике в школе. Общие вопросы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Е. Каменецкий, Н. С. Пурышева, Н. Е. Важеевская и др. М. : Академия, 2000.
7. Шамало Т. Н., Мехнин А. М. Формирование ценностных ориентаций учащихся в процессе политехнической подготовки на уроках и во внеклассной работе по физике // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 230–234.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало.

Конюхова Елена Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 415; e-mail: elena_konuhova@list.ru.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ
УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА
ДЛЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальная реабилитация; дети с нарушениями зрения; социальная реабилитация детей с нарушениями зрения в специальной (коррекционной) школе-интернате для слепых и слабовидящих детей; инновации в социальной реабилитации детей с нарушениями зрения.

АННОТАЦИЯ. Содержится авторское определение понятия «социальная реабилитация детей с нарушениями зрения в специальных (коррекционных) школах-интернатах для слепых и слабовидящих детей». Раскрыто содержание инновационных изменений в процессе осуществления социальной реабилитации детей с нарушениями зрения в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната для слепых и слабовидящих детей.

Konyukhova Elena Yuryevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**USE OF INNOVATIONS IN SOCIAL REHABILITATION OF STUDENTS
IN SPECIAL EDUCATION SCHOOL FOR BLIND AND VISUALLY IMPAIRED CHILDREN**

KEY WORDS: social rehabilitation; visually impaired children; social rehabilitation of visually impaired children at special (correction) boarding schools for blind and visually impaired children; innovations in social rehabilitation of children with visual impairments.

ABSTRACT. The article contains the author's definition of the notion "social rehabilitation of visually impaired children at special (correction) boarding schools for blind and visually impaired children", the description of innovative changes in the process of implementation of social rehabilitation of children with visual impairments in conditions of special (correctional) boarding school for blind and visually impaired children.

При устойчивой тенденции к увеличению численности детей с нарушениями зрения проблема их социальной реабилитации является актуальной. Теоретики и практики социальной реабилитации подвергают глубокому и всестороннему анализу опыт организации и реализации как отдельных мероприятий социальной реабилитации, так и содержательных направлений процесса социальной реабилитации детей со зрительной депривацией.

В отечественной науке существует два противоположных подхода к структуре социальной реабилитации инвалидов по зрению.

Представители одного подхода (В. П. Биран, Л. П. Храпылина, Е. В. Черносветов и др.) исходят из того, что социальная реабилитация инвалидов является лишь одним из направлений реабилитации. По их мнению, социальная реабилитация входит в структуру реабилитации наряду с такими направлениями, как медицинская реабилитация, педагогическая реабилитация, психологическая реабилитация и др.

Сторонники противоположного подхода (В. З. Кантор, Е. И. Холостова и др.) утверждают, что структура социальной реабилитаци

литации инвалидов включает все вышеперечисленные направления реабилитации.

Однако вышеупомянутые авторы не толкуют понятие «социальная реабилитация детей с нарушениями зрения в специальной (коррекционной) школе-интернате для слепых и слабовидящих детей». Под социальной реабилитацией детей с нарушениями зрения в специальной (коррекционной) школе-интернате для слепых и слабовидящих детей, на наш взгляд, следует понимать комплекс педагогических, психологических, социально-экономических мероприятий, а также мероприятий правового характера, направленных на восстановление социального статуса инвалида по зрению, формирование знаний, умений, навыков и развитие качеств личности, необходимых ему для максимальной независимости в обществе зрячих, успешной социальной адаптации и интеграции. При этом мы считаем, что целесообразно рассматривать социальную реабилитацию детей с нарушениями зрения в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната в двух аспектах: содержательном и динамическом.

Содержательный аспект социальной реабилитации слепых и слабовидящих де-

тей в условиях специальной (коррекционной) школы, на наш взгляд, предполагает реализацию реабилитационных мероприятий по трем направлениям:

а) культурно-бытовая реабилитация (обучение навыкам самообслуживания и ориентировки, эстетическое воспитание);

б) психолого-педагогическая реабилитация (обучение чтению и письму по системе Л. Брайля, получение необходимого уровня общего и дополнительного школьного образования, овладение знаниями, умениями и навыками самоконтроля, формирование активной жизненной позиции);

в) социально-трудовая реабилитация (профессиональная ориентация, профессиональная подготовка и трудоустройство).

В рамках динамического аспекта социальная реабилитация детей с нарушениями зрения в условиях специальной (коррекционной) школы представляет собой процесс, включающий три этапа:

- 1) начальная школа (1–4 классы);
- 2) неполная средняя школа (5–10 классы);
- 3) полная средняя школа (11–12 классы).

Содержательный и динамический аспекты социальной реабилитации детей с нарушениями зрения в специальных (коррекционных) школах-интернатах III и IV вида тесно взаимосвязаны. На каждом этапе социальной реабилитации, осуществляемой в школе для слепых и слабовидящих детей, реализуется целая система мероприятий социальной реабилитации, относящихся к ее различным содержательным направлениям.

Конечной целью социальной реабилитации детей со зрительной депривацией является подготовка их к независимой жизни в обществе зрячих людей. Важно отметить, что отношение общества к лицам с ограниченными возможностями здоровья непрерывно изменяется. Это приводит к изменению требований, предъявляемых к комплексу знаний, умений, навыков, качеств личности, которыми необходимо владеть лицу с нарушениями зрения для независимой жизни в среде нормально видящих людей и успешной социальной интеграции в их среду. В свете этого возникает необходимость инновационных изменений в осуществлении процесса социальной реабилитации учащихся специальных (коррекционных) школ-интернатов для детей с нарушениями зрения.

Вопросами разработки и внедрения инноваций в образовании занимались В. Ф. Жиров, Б. М. Игошев, А. П. Кашкаров, К. И. Новосельский, М. Н. Рыскулова, С. В. Сидоров, А. В. Хуторской и др.

В работах Б. М. Игошева отмечается, что инновационные изменения в сфере об-

разования сегодня идут по самым разным направлениям: разработки и применения новых технологий обучения; применения интерактивных методов, приемов, средств освоения новых программ; создания условий для самоопределения личности в процессе обучения и др. (4, с. 12).

Инновационные изменения не могут не проникать и в сферу специального образования.

Рассмотрим инновационные изменения в процессе осуществления социальной реабилитации детей с нарушениями зрения. На наш взгляд, в этом аспекте особую ценность представляет опыт Верхнепышминской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната для слепых и слабовидящих детей им. С. А. Мартиросяна, где в настоящее время инновации прослеживаются во всех содержательных направлениях социальной реабилитации учащихся.

Прежде всего необходимо остановиться на инновационных изменениях в реализации культурно-бытового направления социальной реабилитации учащихся Верхнепышминской школы-интерната для слепых и слабовидящих детей. Инновационные изменения проявляются в процессе преподавания курса социально-бытовой ориентировки. Социально-бытовая ориентировка является коррекционным курсом, который направлен на формирование умений и навыков, связанных с организацией адекватного поведения в различных социально-бытовых ситуациях. На занятиях по социально-бытовой ориентировке формируются навыки, дающие детям возможность выполнять различные действия с помощью остаточного зрения или без него с привлечением всех сохранных анализаторов, подготавливающие слепых и слабовидящих детей к независимой жизни после школы. Умение организовывать быт имеет большое значение не только для самостоятельного ведения хозяйства, но и для профессиональной деятельности и личной жизни.

Учебным планом курс социально-бытовой ориентировки в школах для слепых и слабовидящих детей предусмотрен с 1 по 10 классы, причем содержание обучения от класса к классу расширяется и дополняется. Программа социально-бытовой ориентировки предусматривает привитие слепым и слабовидящим детям навыков личной гигиены, ухода за своей одеждой и обувью; знакомство их с различными предметами домашнего обихода, их правильным названием, назначением и правилами использования; формирование навыков культуры поведения в быту, в среде зрячих людей; выработку навыков самоконтроля поведе-

ния, внешности, научение навыкам общения с различными людьми в различных ситуациях; развитие умений использования учреждений, служб и организаций, относящихся к сферам торговли, здравоохранения, бытового обслуживания и др. (2, с. 8).

Инновационные изменения в процессе преподавания курса социально-бытовой ориентировки связаны прежде всего с наличием определенной материальной базы в Верхнепышминской школе. В школе для преподавания данного учебного курса создана типовая однокомнатная квартира, оснащенная мебелью, современной бытовой техникой и реальными предметами домашнего обихода. Такие условия позволяют не только сформировать в процессе преподавания курса социально-бытовой ориентировки у детей с нарушениями зрения теоретические знания, но и выработать на практике навыки уборки квартиры, приготовления пищи, использования средств бытовой химии, обращения с современной сложной бытовой техникой и др.

Формирование этих навыков на занятиях по социально-бытовой ориентировке имеет, на наш взгляд, особое значение для учащихся школ-интернатов, которые большую часть времени проводят в отрыве от дома, из-за чего лишены возможности приобретать умения и навыки, необходимые для организации быта, в процессе выполнения ежедневных домашних дел.

Наличие таких условий для проведения занятий по социально-бытовой ориентировке требует от педагогов Верхнепышминской школы для слепых и слабовидящих детей как внесения корректив в уже существующие учебные программы, так и разработки собственных программ.

Инновационные изменения проявляются в Верхнепышминской школе-интернате III и IV вида и в осуществлении психолого-педагогического направления социальной реабилитации учащихся. Изменения в этом содержательном направлении проявляются в организованной систематической работе с родителями детей с нарушениями зрения. Ключевым моментом этой работы является то, что работа ведется и с родителями учащихся школы, и с родителями дошкольников со зрительной депривацией. Это имеет особое значение, прежде всего потому, что в настоящее время актуальной тифлопедагогической проблемой является ранняя педагогическая помощь детям с нарушениями зрения: каждого ребенка следует готовить к последующей самостоятельной жизни уже с раннего детства, и в этом неоспорима определяющая роль семьи. Многие в воспитании зависят от усилий и знаний самих родителей, так

как именно в первые три года активно формируется адаптация ребенка к окружающей среде, и только родители могут оказать воздействие на этот процесс.

Однако, по мнению О. Л. Алексеева, «современная российская семья слабо ориентирована на равноправное партнерство в воспитании и социализации ребенка с отклонениями в развитии» (1, с. 6). В результате необходимо целенаправленное тифлопедагогическое просвещение родителей ребенка с нарушениями зрения, организация постоянной консультативной помощи специалистов членам семьи, обучение приемам коррекционного воздействия, приемлемым и эффективным именно в отношении конкретного ребенка. Главное в работе с родителями – формирование у них адекватного восприятия своего ребенка, предотвращение гиперопеки. Задачей родителей является создание у детей с патологией зрения активной жизненной позиции в преодолении трудностей вхождения в мир зрячих: чем выше требования, предъявляемые родителями к детям, тем больших успехов можно будет достичь при их подготовке к самостоятельной жизни.

Конечно, многое из этого можно осуществить в рамках дошкольного учреждения для детей с нарушениями зрения, но в Свердловской области, к сожалению, слишком мало детских дошкольных учреждений для детей с глубокими нарушениями зрения, а для детей ясельного возраста их вообще нет.

Взаимодействие с родителями детей с нарушениями зрения организуется при помощи Свердловской областной общественной организации родителей незрячих и слабовидящих детей «Окно в мир» (СООО «Окно в мир»). Информирование родителей слепых и слабовидящих детей осуществляется педагогами школы в форме круглых столов, мастер-классов, индивидуальных и групповых консультаций, тематика которых определяется активистами СООО «Окно в мир». Наибольший интерес у родителей детей со зрительной депривацией вызывают следующие темы: формирование у незрячих детей навыков пространственной ориентировки и навыков самообслуживания, развитие невербальных средств коммуникации, подготовка дошкольников с нарушениями зрения к обучению и проживанию в школе-интернате и др.

Работа с родителями детей с нарушениями зрения не ограничивается проведением консультаций. Педагоги школы разрабатывают методические материалы для родителей, в которых в доступной форме содержатся рекомендации по реабилитации незрячих и слабовидящих детей. При со-

вместном участии педагогов и СООО «Окно в мир» были разработаны и изданы методические материалы для родителей незрячих и слабовидящих детей, посвященные вопросам формирования у слепых детей навыков пространственной ориентировки: «Ориентировка и мобильность слепых при помощи тактильной трости» и «Дорогу осилит идущий». Кроме того, сотрудники разработали методическое пособие для родителей слепых и слабовидящих детей «Вопросы и ответы», в котором дали в доступной форме ответы на вопросы родителей детей со зрительной депривацией, собранные и обобщенные активистами СООО «Окно в мир».

Инновационные изменения проявляются и в социально-трудовом направлении социальной реабилитации учащихся Верхнепышминской школы для детей со зрительной депривацией. В этом содержательном направлении успешно реализуется инновационный социально-молодежный проект «Деловой город» для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Данный проект является инклюзивным, т. е. в нем могут принимать участие как здоровые молодые люди, так и люди с ограниченными возможностями здоровья. Реализуется этот проект при совместном участии педагогов Верхнепышминской школы и автономной некоммерческой организации «Белая трость». Период его реализации составляет один учебный год, в течение которого старшеклассников, участвующих в проекте, на круглых столах и мастер-классах специально приглашенные профессионалы в различных сферах экономики знакомят

с основами предпринимательства, формируют у них какие-либо практические навыки. На финальном этапе реализации проекта создается модель городской бизнес-сферы. Молодые люди получают возможность создать собственные коммерческие организации, предоставляющие различные услуги. Учащиеся могут попробовать себя в роли руководителей этих организаций, сотрудников и клиентов. На наш взгляд, данный проект позволяет сформировать комплекс знаний, умений, навыков, качества личности, требующихся выпускникам школы-интерната для слепых и слабовидящих детей для успешной самореализации на современном рынке труда: социальную активность, креативность, навыки взаимодействия с нормально видящими людьми, знания основ ведения бизнеса, навыки прикладных видов деятельности.

В заключение можно констатировать, что специальной (коррекционной) школе-интернату III и IV вида принадлежит ведущая роль среди всех других образовательных организаций в осуществлении социальной реабилитации детей со зрительной депривацией. В свете этого именно в школе инновационные изменения должны происходить наиболее часто и затрагивать все без исключения содержательные направления социальной реабилитации учащихся. Кроме того, нельзя не обратить внимания на тот факт, что инновационные изменения, проявляющиеся сегодня в реализации социальной реабилитации детей с нарушениями зрения, стали возможны во многом благодаря сотрудничеству школы с социальными партнерами, принадлежащими негосударственному сектору.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев О. Л. Некоторые теоретические аспекты дошкольной тифлопедагогике // Психолого-медико-педагогическая и социальная реабилитация детей с нарушениями зрения. Проблемы преемственности в специальном образовании : сб. науч. тр. / под. ред. О. Л. Алексеева, З. П. Малеевой. Челябинск, 2002. Ч. 2.
2. Биран В. П. Инвалидность при патологии органов зрения и реабилитация слабовидящих и слепых. Минск : Беларусь, 1979.
3. Денискина В. З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения. Уфа : Фил. МГОПУ им. Шолохова, 2004.
4. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2008.
5. Кантор В. З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих. СПб. : КАРО, 2004.
6. Храпылина Л. П. Реабилитация инвалидов. М. : Экзамен, 2001.
7. Холостова Е. И. Социальная реабилитация : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Дашков и К, 2006.
8. Черновитов Е. В. Социальная медицина : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Владос, 2000.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

Лозинская Анна Михайловна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620151, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 9а; e-mail: anna-loz@yandex.ru.

**ФРЕЙМОВОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ
В РАМКАХ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: фрейм; модели представления информации; физика; модуль; модульная технология; профессиональное обучение.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются различные модели представления содержания обучения физике. Обосновываются преимущества фреймового способа структурирования и наглядного представления учебного материала в процессе использования модульной технологии обучения. Описываются различные варианты применения основных фреймовых моделей конструирования и отображения информации. Обсуждаются проблемы разработки фреймовых моделей структурирования знания.

Lozinskay Anna Mikhailovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

STRUCTURING LEARNING CONTENT OF PHYSICS USING FRAMES IN MODULAR TECHNOLOGY

KEY WORDS: frame; models of representation of knowledge; physics; module; modular technology; vocational training.

ABSTRACT. The article discusses various models presenting the content of teaching physics. The benefits of using frame-based models for visual presentation of educational material in Physics in the use of modular technology education are justified. The author describes different variants for application of basic models of frames for construction and representation of information. The article discusses problems of frame models development of knowledge structuring.

Динамичное и интенсивное развитие техники, технологий, в том числе информационных и нанотехнологий, привело к повышению значимости формирования фундаментальных естественно-научных знаний, и прежде всего физики, теория и методология которой как науки для многих областей теоретического и прикладного знания служит основой и источником их развития. Ускоренный научно-технический прогресс, сопровождаемый быстрым накоплением и изменением информации, обусловили потребность общества в инновационных педагогических технологиях, использующих эффективные способы формирования мыслительной деятельности на основе оперирования крупными информативными блоками и структурами, содержащими сложный образный материал и знания из различных научных областей. Результаты нашего исследования свидетельствуют, что модульное обучение является одним из наиболее перспективных для внедрения в учебный процесс, поскольку позволяет реализовать передовые идеи педагогической и психологической науки в отношении условий, методов, форм и средств обучения при сохранении всех преимуществ данной технологии.

Исследователи в области модульного обучения отмечают его природосообразный характер, который проявляется в соответст-

вии процесса усвоения выделенных при проектировании модульной программы обучения структурных единиц содержания образования нейрофизиологическим особенностям строения мозга и способам восприятия и обработки поступающей в него информации. В процессе восприятия информации в центральных нейронах формируются некоторые уровневые структурные единицы – обобщенные категории (концепты), которые образуют субъективную картину мира в сознании человека (2). В ходе учебной деятельности в условиях целенаправленного использования информационных потоков внешней среды и внутренних ресурсов в мозге в результате его самоорганизации также происходит формирование обобщенных концептов. Создание системы таких дискретных единиц знаний может осуществляться эффективнее, если учебный материал имеет структуру целостных порций информации (например, модулей) и особым образом представлен. Остановимся подробнее на особенностях структурирования содержания образования в модульной педагогической технологии.

При рассмотрении модуля как средства обучения можно говорить о его качественной характеристике. Качество модуля, являющегося целостной единицей учебного знания, во многом определяется способами представления учебно-методической ин-

формации. В связи с этим методическое обеспечение модульного обучения нуждается в предварительной специальной разработке языка (системы символов, знаков, сокращенных и свернутых словесных значений) и моделей структурирования и наглядного отображения информации. В зависимости от вида и содержания учебной информации необходимо использовать приемы ее уплотнения (укрупнения, систематизации и обобщения средствами инженерии знаний) или, напротив, пошагового развертывания с применением разнообразных средств наглядности с учетом того, что комплексная подача учебной информации в образном, словесном, графическом, знаковом и символическом виде способствует наилучшему ее пониманию и прочности усвоения.

В современных исследованиях выделяются следующие модели представления информации: логическая, продукционная, семантическая, фреймовая. Из перечисленных моделей наибольшей информационной емкостью, универсальностью и интегративностью обладают фреймы (Р. В. Гурина, А. А. Остапенко и др.). Фреймовый способ систематизации и наглядного отображения учебной информации основывается на выявлении существенных и стереотипных связей между элементами знания и создании достаточно «жесткой» и универсальной структуры, используемой для конструирования содержания обучения. Поскольку формирование обособленных «порций» учебного материала модуля требует всесторонней систематизации знаний и их презентации в хорошо структурированной и информационно сжатой форме, при проектировании содержания учебных элементов модульной программы целесообразно применять именно фреймы. В результате анализа и обобщения опыта использования фреймов в обучении мы пришли к выводу, что работа с этими моделями представления информации способствует развитию памяти и внимания, повышает скорость восприятия и запоминания, способствует развитию системного мышления, умений выполнять разнообразные интеллектуальные операции, позволяет создавать более четкие структурно-логические схемы, что, в свою очередь, создает условия для оптимизации содержания учебной дисциплины.

Исследуя особенности фреймового представления знаний, мы будем опираться на психологические основы мыслительной деятельности. Современные нейропсихологи утверждают, что «обучение эффективно тогда, когда потенциал мозга человека развивается через преодоление интеллектуальных трудностей в условиях поиска

смысла через установление закономерностей» (1, с. 87). Процесс изучения нового материала можно представить как восприятие и обработку новой информации путем ее соотнесения с понятиями и способами действий, известными обучающемуся, посредством использования освоенных им интеллектуальных операций. Поступающая в мозг по различным каналам информация концептуализируется и структурируется, что приводит к образованию в сознании сетей. Новая информация встраивается в существующие когнитивные схемы, преобразует их и формирует новые когнитивные схемы и интеллектуальные операции. При этом устанавливаются связи между известными понятиями и способами действий и новыми знаниями, возникает структура нового знания. Чтобы изученный материал «встроился» в когнитивные схемы обучающегося, его надо правильно закрепить в памяти с помощью установления связей, существенных для данной информации. Фреймовые схемы направлены на выявление таких связей и представление их с помощью графических или символических структур. Умственные репрезентации возникают и хранятся в сознании в виде оперативных единиц знаний (образов, представлений, скриптов, сокращенных речевых оборотов и др.). Они формируются в основном с помощью визуальной или языковой информации. Такие свернутые тексты, логические схемы, образы-энграммы, описания процедур и явлений, восприятие которых позволяет быстрее и качественнее усваивать новые системы понятий, способы действий и интеллектуальные операции могут быть созданы в результате фреймового структурирования и представления содержания обучения.

При работе с фреймом в ходе сложной аналитико-синтетической деятельности как обучающего, так и обучаемого осуществляется сворачивание вербальной информации в сжатые словесные тексты, перевод вербальной информации в образную, синтезирование целостной системы элементов знаний со специфическими связями и отношениями. Освоение перечисленных видов мыслительной деятельности, а также операций по конкретизации смыслов, разворачиванию логической цепочки размышлений, описанию образов и их признаков с помощью вербальных средств обмена информацией формирует продуктивные способы мышления, столь необходимые человеку при современных темпах развития науки, техники и технологий.

Процесс разработки фреймовых моделей представления знаний связан со специфическими проблемами, которым следу-

ет уделить особое внимание. Как уже отмечалось нами выше, конструирование фрейма основывается на сложной аналитико-синтетической деятельности разработчика, в процессе которой осуществляются сворачивание информации, ее кодирование, схематизация и синтезирование целостной системы элементов знаний. Использование фрейма в процессе учения требует от обучаемого аналогичной мыслительной деятельности по извлечению знания из схемы и разворачиванию смысла, эффективность которой зависит от знаковой формы представления знания. Связано это с тем, что основным моментом при обучении мышлению является включение определенных знаковых средств и способов деятельности с ними в деятельность учения. Действительно, процессы решения учебных задач, заданных определенным текстом условий, требуют *перехода от текста условий к выражениям тех знаковых систем, в которых эти задачи могут быть решены, а затем перехода от этих знаковых систем к объективным ситуациям.*

Различные формальные знания значительно отличаются друг от друга по структуре знакового материала. При этом всякая знаковая (формальная) система, как указывает в своих научных трудах Г. П. Щедровицкий, является *особой оперативной системой*, в которой и с которой действуют совершенно иначе, чем с реальным объектом, знания о котором зафиксированы в предмете конкретной науки. Для решения методологических проблем представления знаний несовпадение изображения структуры объекта с самим объектом должно быть осознано как принцип (например, установленные процедуры чтения чертежей позволяют переходить от одних проекций к другим или от проекции к самому объекту). Таким образом, *всякий способ синтеза знаний оказывается жестко связанным со специфическим способом их получения: должны существовать процедуры переходов между различными представлениями и знаниями, что означает возможность установления между ними определенных связей. Процедуры абстракции и процедуры синтеза, полученные посредством абстракции представлений и знаний, должны образовывать единый познавательный механизм* (4).

Всё вышесказанное имеет непосредственное отношение к проблеме конструирования фрейма как *изображения* знаний в свернутом виде, включаемого в деятельность мышления. Действительно, особое назначение этого изображения, специфика процедур его создания и употребления делают его новой единицей системы научного

предмета. Специально конструируемое представление объекта (фрейм) не является уже знанием в том виде, в котором были знания в предшествующих знаковых формах, оно имеет свой состав, структурные связи и отношения. Таким образом, перед нами лежит задача изложения основной идеи объединения знаний посредством изображения объекта в виде *модельной схемы* с использованием ее специфических функций и строения. Для этого знания должны быть перестроены в соответствии с предполагаемой структурой объекта (фреймом). Отсюда следует, что структуру фрейма необходимо представить еще до того, как начнется работа по перестройке и синтезу имеющихся знаний. При этом *в анализе и описании модельной схемы должны быть зафиксированы назначение объекта изображения и его функции не только в отношении исходных знаний, но и в отношении результата работы – системы перестроенных и объединенных знаний.* После получения специального изображения объекта начинается новый этап мыслительной работы – использование его непосредственно для синтеза знаний и построения нового синтетического знания, которое затем применяется в практической работе с реальностью. Знаковая форма фрейма должна быть так устроена и так организована, чтобы обеспечить перенос знаний с идеального объекта теории (модели) на реальные объекты практики или другие формальные знания. Создание организованной и несущей определенный смысл знаковой формы достигается переносом связей замещения и соотнесения знаний внутрь формы и их имитацией с помощью функциональной структуры (формальной связи), которая *фиксируется в материале знаков и выявляется в процессе понимания этих форм.* Особо следует подчеркнуть, что в процессе преобразования знаний из фрейма происходит проверка его структуры на устойчивость (универсальность), выявляется степень стереотипности выделенных обобщенных концептов, связей и отношений, что, в свою очередь, может потребовать преобразования самого синтетического знания, т. е. модельной схемы фрейма. Отметим, что отсутствие соответствующих, специально выработанных логических средств затрудняет выявление действительной структуры знаний и формирование необходимой структурной модели.

Когнитивные цели освоения содержания образования определяют возможность использования в процессе конструирования учебного материала следующие модели фреймов (рис. 1):

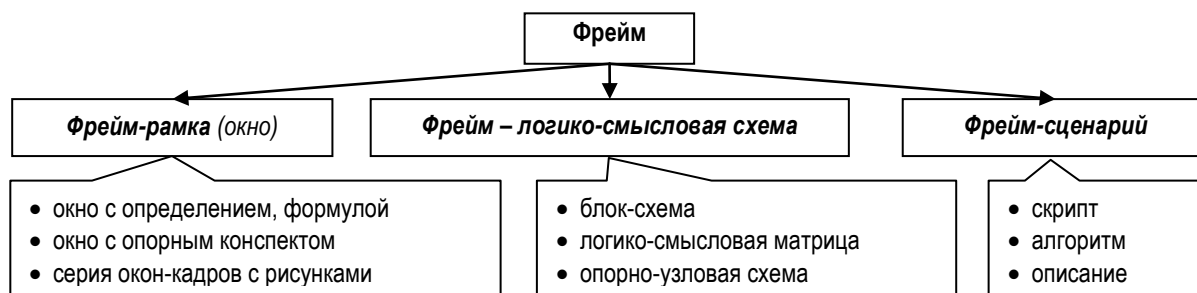


Рис. 1. Модели фреймов

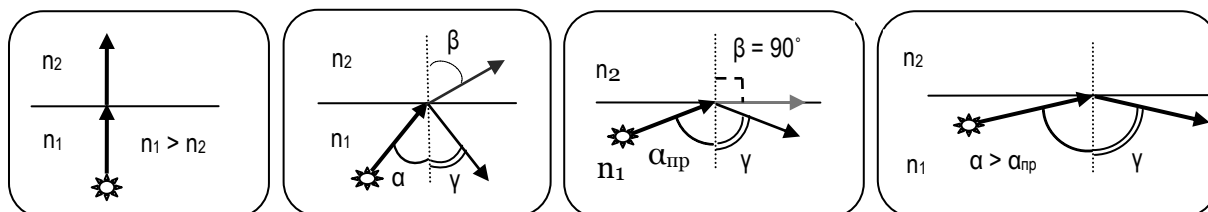


Рис. 2. Фрейм в виде серии кадров, иллюстрирующий явление полного внутреннего отражения света

1) фрейм-рамку – для *акцентирования внимания* на воспринимаемом тексте, *выделения причинно-следственных связей* между физическими величинами; *систематизации, обобщения и уплотнения информации*;

2) фрейм – логико-смысловую схему – для *определения структуры* учебной информации, *установления иерархии и связей ее элементов, систематизации знаний, развития аналитико-синтетических умений, акцентирования внимания* в процессе освоения учебного материала на основных структурных элементах информации;

3) фрейм-сценарий – для *установления процедуры выполнения задачи или действия, формирования и развития учебных умений, освоения и систематизации знаний по дисциплине, установления закономерностей событий или процессов, развития логического, проблемного, творческого мышления обучающихся*.

Фрейм-рамка представляет собой «окно», в которое загружается определенная учебная информация.

Для *акцентирования внимания* на воспринимаемом тексте в рамку можно заключить определения физических величин, формулировки физических законов, формулы. Выделение в тексте основополагающих единиц учебного знания не только повышает наглядность определенной учебной информации, но и создает предпосылки для формирования системы знаний.

Для *систематизации, обобщения и уплотнения информации* в рамку можно загрузить опорный конспект по учебному содержанию модуля, который содержит основные знания, расположенные в логиче-

ской последовательности и отображенные преимущественно с помощью графических средств, сжатых и символических текстов (свернутое знание, наглядно и ярко представленное).

Для *выделения причинно-следственных связей* между физическими величинами в рамку можно поместить рисунок, отображающий ситуацию в серии описания явления или процесса (рис. 2).

Фрейм – логико-смысловая схема выполняет функции скелета, каркаса, устанавливающего наиболее типичные, значимые, системообразующие связи между смысловыми ячейками.

Для *систематизации знаний, развития аналитико-синтетических умений* обучающихся структурирование учебного содержания можно осуществить с помощью линейных или многомерных логико-смысловых матриц (В. Э. Штейнберг и др.). В линейных структурах уплотненные учебные знания, выделенные по определенному основанию, упорядоченно располагаются вдоль одной оси. Примером фрейма – линейной матрицы может служить ось времени, на которой отмечены этапы развития научного познания в определенной области. Фреймы – многомерные матрицы конструируются чаще всего в виде таблиц, основанных на сравнении или обобщении структурных элементов знания.

Для *акцентирования внимания* в процессе освоения учебного материала на основных структурных элементах информации содержание обучения может быть представлено в виде опорно-узловых схем. Например, в центре схемы может располагаться обобщенный концепт, соответст-

вующий теме или разделу дисциплины, от которого радиально расходятся лучи, установленные в соответствии с определенными структурными элементами знаний (научные факты, понятия, законы и теории). На каждом луче с помощью узлов можно выделить компоненты данного элемента знания.

Для определения структуры учебной информации, установления иерархии и связей ее элементов содержание обучения можно представить с помощью блок-схемы. Данный вид фрейма может быть применен при изучении теории, явлений, понятий. Напри-

мер, при изучении физических величин, относящихся к элементу знания «понятие», могут быть выделены следующие смысловые ячейки: основание теории → ядро теории → приложение теории (по М. А. Чошанову). Аналогичная структура может стать основой логико-смыслового фрейма изучения физического закона (рис. 3).

Приведем пример использования фрейма в виде блок-схемы для формирования обобщенного представления о новых когнитивных элементах (рис. 4).

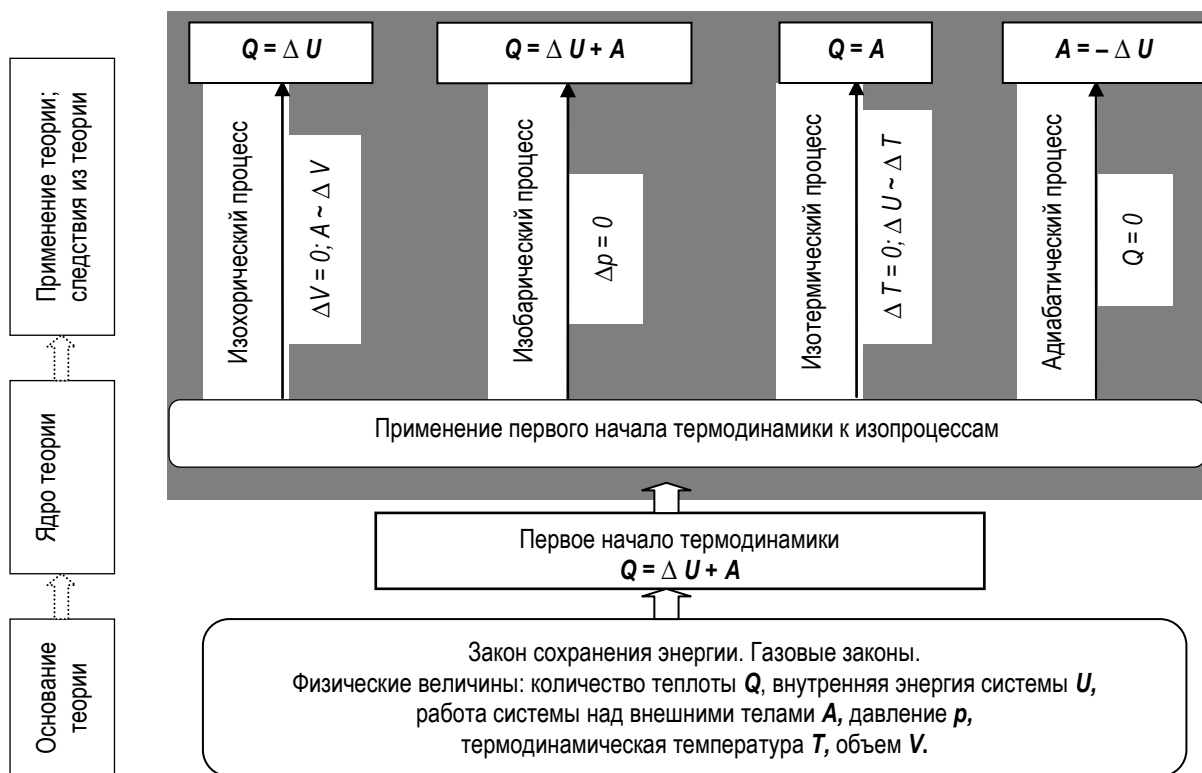


Рис. 3. Схема фрейма по изучению первого начала термодинамики



Рис. 4. Фрейм в виде блок-схемы, отображающий элементы цепи переменного тока

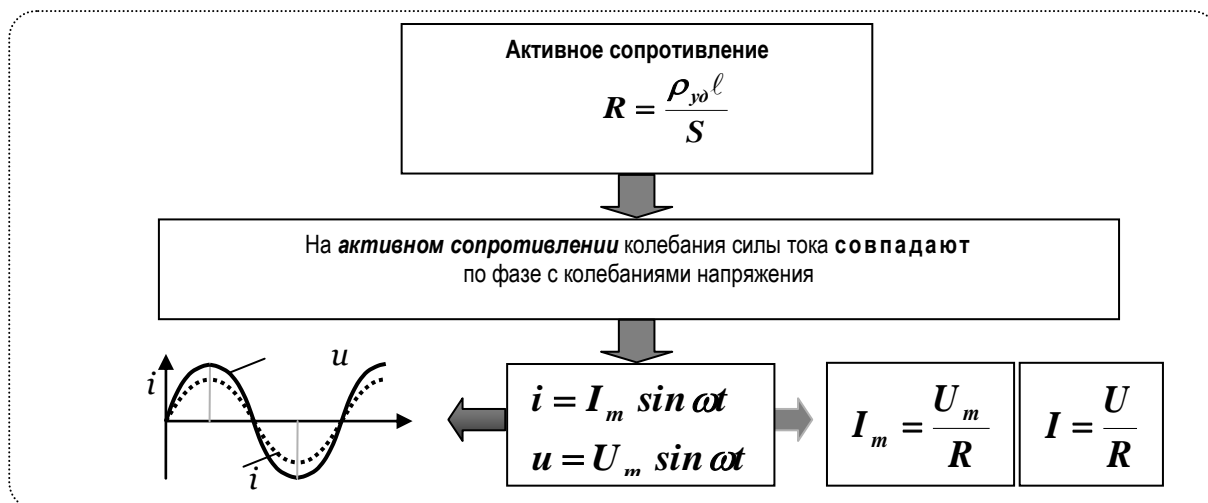


Рис. 5. Фрейм в виде логико-смысловой схемы, представляющий обобщение учебного материала по изучению активного сопротивления в цепи переменного тока

Чтобы помочь обучающимся сконцентрировать новую информацию и создать в сознании ее структуру, можно использовать фрейм в виде логико-смысловой схемы, помещенной в рамку (рис. 5).

Такие схемы-обобщения, с нашей точки зрения, очень важны, поскольку становление понятия, связывание смысла со знаком происходит тогда, когда обучающийся имеет возможность охватить структуру со всеми элементами, с которыми она связана, поскольку процесс понимания заключается в установлении отношений, выделении главного, в переходе от отдельных элементов к смыслу целого (Л. С. Выготский и др.).

Особо следует остановиться на фреймах в виде логико-смысловых блок-схем, предназначенных для формирования у обучающихся умений формулировать законы и определения физических величин. Формулировки определений большинства физических величин и физических законов (за-

кономерностей) имеют сходную синтаксическую структуру – именно поэтому открывается возможность создать фреймовую схему для запоминания функциональной связи между величинами. Разработанные нами фреймовые схемы-опоры для формулирования законов и определений физических величин содержат: 1) устойчивые элементы, отношения между которыми существенны; 2) стереотипные, обязательные слова или словосочетания, необходимые для установления отношений между элементами структуры; 3) указание направления связи смысловых элементов фрейма. Фреймовые схемы взаимосвязи физических величин (рис. 6) и схемы, предназначенные для формулирования определений физических величин и физических законов (рис. 7, 8), должны предъявляться обучающимся на первых занятиях по модульной технологии (с объяснением способа работы с ними и обязательным тренингом).

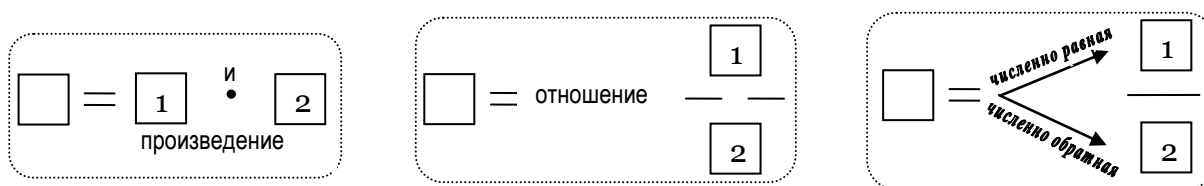


Рис. 6. Фреймы связей и зависимостей между физическими величинами

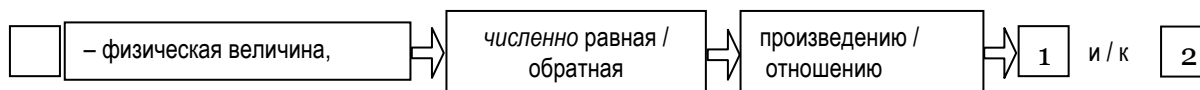


Рис. 7. Общая фрейм-схема для формулирования определений физических величин

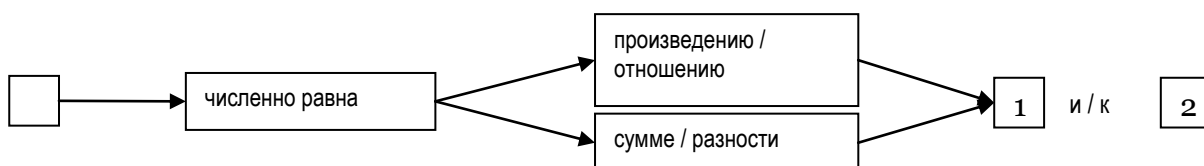


Рис. 8. Общая фрейм-схема для формулирования физического закона

Фрейм-сценарий предназначен для фокусирования внимания на стереотипной, повторяющейся процедуре, последовательности ситуаций или операций.

Для *установления процедуры выполнения задачи (действия)* можно применять фреймы-скрипты, содержащие описание алгоритмических предписаний с помощью определенного языка передачи информации. Примерами процедурных фреймов при обучении физике могут служить описание последовательности подачи электропитания на экспериментальную схему или инструкция действий в случае поражения электрическим током.

Для *формирования и развития учебных умений, освоения и систематизации знаний* по дисциплине можно конструировать фреймы-алгоритмы. Алгоритмические фреймы отличаются от фреймов-скриптов прежде всего тем, что работа по заданному алгоритму требует от обучающегося выполнения разнообразных интеллектуальных операций и актуализации других фреймов (в

том числе и процедурных), т. е. осуществления в большей или меньшей степени творческой деятельности. Например, при изучении явления электромагнитной индукции можно использовать алгоритмический фрейм «Применение правила Ленца», последним предписанием которого актуализируется фрейм «Определение направления линий магнитной индукции по правилу правого винта» (рис. 9).

Типичными представителями данного вида сценарных фреймов являются алгоритмы решения задач по физике, рассмотренные в трудах многих исследователей. Стереотипность алгоритмических фреймов, используемых для обучения умению решать задачи, проявляется в универсальности установленных предписаний действий и их последовательности для решения задач определенного класса. На основе сценарных фреймов-алгоритмов может быть разработан комплекс учебно-методических материалов для обучающихся по выполнению лабораторных работ.

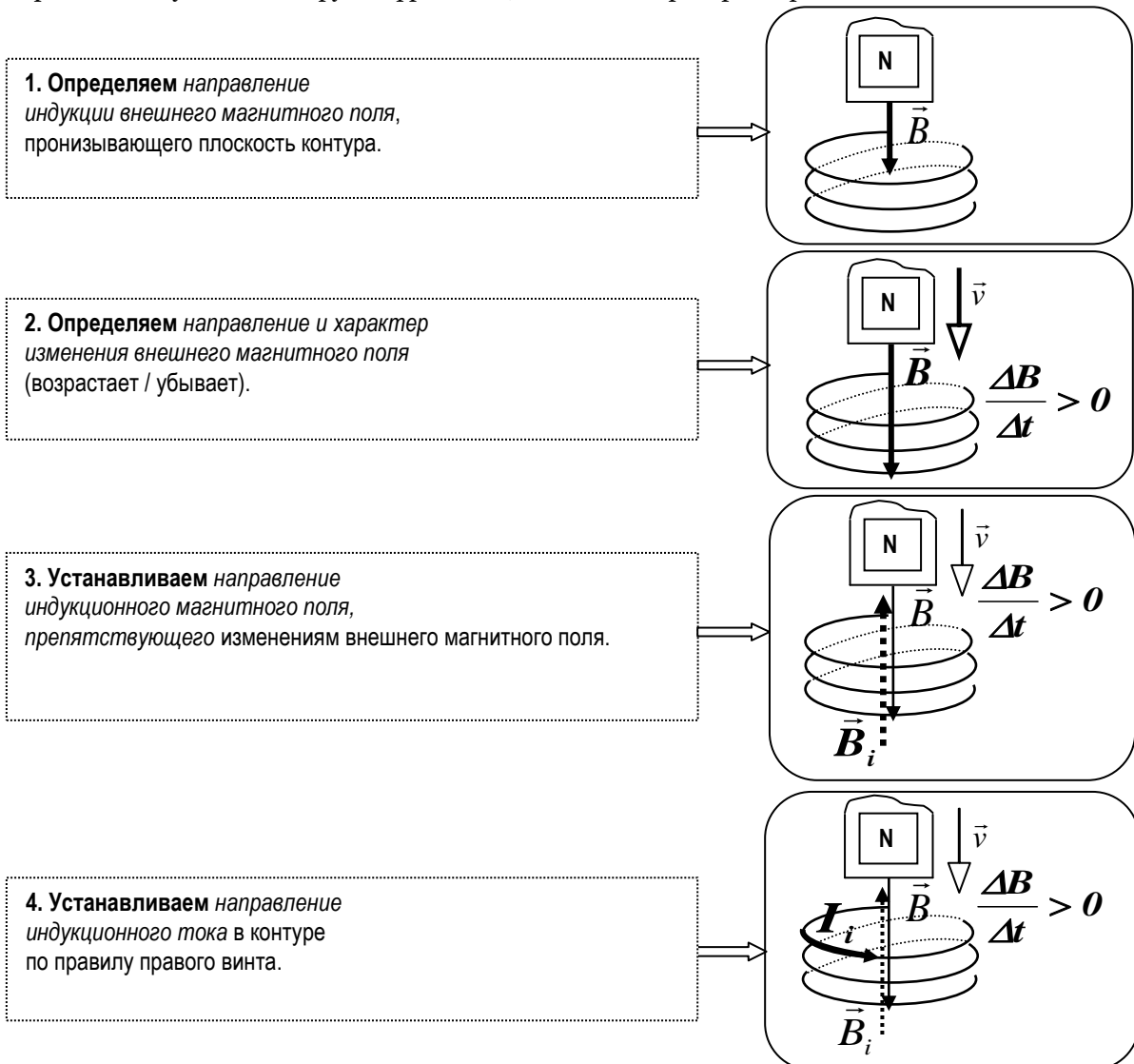


Рис. 9. Фрейм алгоритма применения правила Ленца

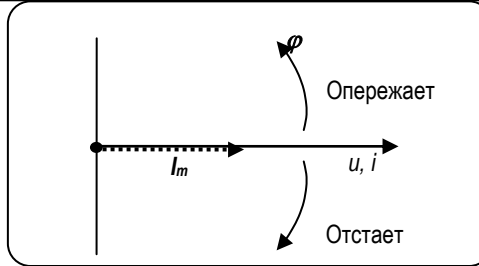
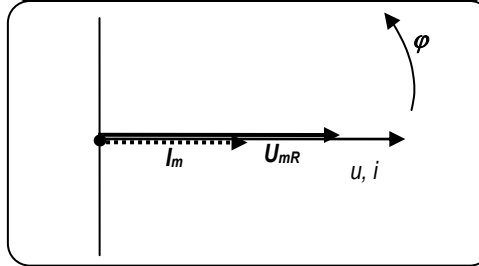
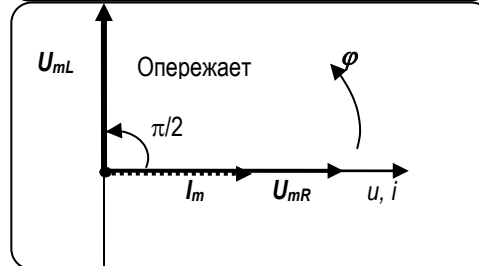
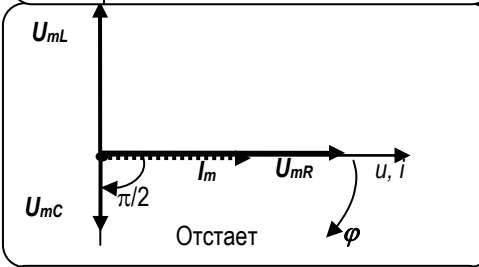
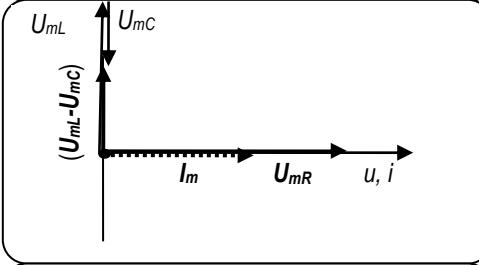
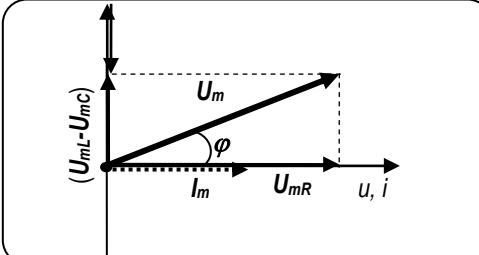
<p>1. Опытным путем установлено: $I_{mR} = I_{mL} = I_{mC}$</p> <p>⇒ Обозначаем амплитудные значения силы тока на всех элементах I_m. Обозначаем амплитудное напряжение: на активном сопротивлении U_{mR}, на индуктивном сопротивлении U_{mL}, на емкостном сопротивлении U_{mC}. Примем $X_L > X_C$.</p>	
<p>2. Выбираем начальную ось, точку отсчета, направление обхода.</p> <p>Мы выбираем горизонтальную ось, на которой обозначаем амплитудную силу тока.</p> <p>Устанавливаем, что опережение фазы колебаний напряжения по отношению к колебаниям силы тока будем показывать поворотом против часовой стрелки.</p>	
<p>3. Откладываем амплитудное напряжение U_{mR}.</p> <p>На активном сопротивлении нет сдвига фазы между током и напряжением, поэтому амплитудное значение напряжения U_{mR} мы обозначаем на горизонтальной оси без сдвига фазы по отношению к амплитуде силы тока.</p>	
<p>4. Откладываем амплитудное напряжение U_{mL}.</p> <p>На индуктивном сопротивлении колебания силы тока отстают от колебания напряжения на $\pi/2$. Перефразируем: колебания напряжения опережают колебания силы тока на $\pi/2$. Поэтому откладываем вектор U_{mL}, поворачивая его против часовой стрелки на 90° относительно вектора I_m.</p>	
<p>5. Откладываем амплитудное напряжение U_{mC}.</p> <p>На емкостном сопротивлении колебания силы тока опережают колебания напряжения на $\pi/2$. Перефразируем: колебания напряжения отстают от колебаний силы тока на $\pi/2$. Поэтому откладываем вектор U_{mC}, поворачивая его по часовой стрелке на 90° относительно вектора I_m.</p>	
<p>6. Находим геометрическую сумму векторов.</p> <p>Складываем вектора U_{mL} и U_{mC} ⇒ получаем вектор $(U_{mL} - U_{mC})$.</p>	
<p>7. Находим геометрическую сумму векторов.</p> <p>Складываем вектора $(U_{mL} - U_{mC})$ и U_{mR} ⇒ получаем вектор U_m.</p> <p>Сдвиг фазы результирующей амплитуды напряжения относительно амплитуды силы тока в цепи характеризуется углом φ.</p>	

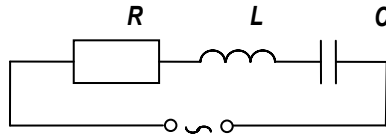
Рис. 10. Фрейм-сценарий применения метода векторных диаграмм, цепочка логических преобразований



Вывести формулу закона Ома для неразветвленной цепи ~ тока



Цепь ~ тока



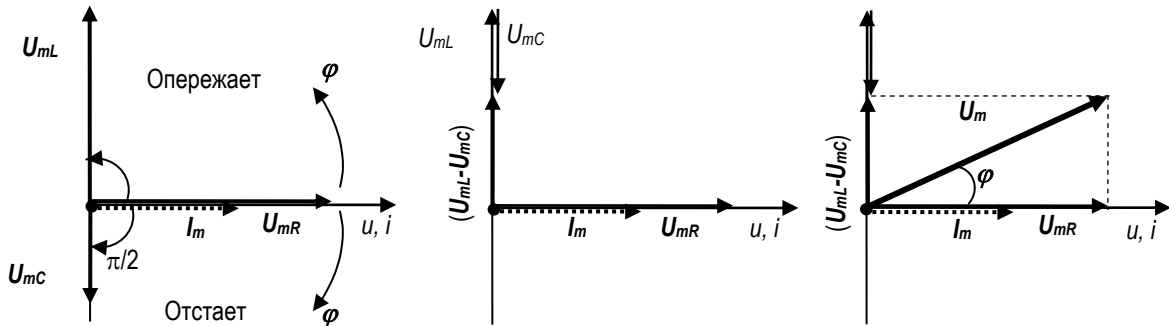
! $I_{mR} = I_{mL} = I_{mC} = I_m$!

Сопротивления в цепи ~ тока

<p>Активное</p> $R = \frac{\rho \ell}{S}$ <p>Колебания напряжения (u) и силы тока (i) совпадают по фазе</p> $I_m = \frac{U_{mR}}{R}$	<p>Индуктивное</p> $X_L = \omega L$ <p>Колебания напряжения (u) опережают колебания силы тока (i) на $\pi/2$</p> $I_m = \frac{U_{mL}}{X_L}$	<p>Емкостное</p> $X_C = \frac{1}{\omega C}$ <p>Колебания напряжения (u) отстают от колебаний силы тока (i) на $\pi/2$</p> $I_m = \frac{U_{mC}}{X_C}$
--	--	---



Метод векторных диаграмм



$$U_m^2 = U_{mR}^2 + (U_{mL} - U_{mC})^2 \Rightarrow U_m^2 = I_m^2 R^2 + I_m^2 (X_L - X_C)^2 \Rightarrow$$

$$U_m^2 = I_m^2 R^2 + I_m^2 \left(\omega L - \frac{1}{\omega C} \right)^2 \Rightarrow U_m^2 = I_m^2 \left[R^2 + \left(\omega L - \frac{1}{\omega C} \right)^2 \right] \Rightarrow$$

$$I_m = \frac{U_m}{\sqrt{R^2 + \left(\omega L - \frac{1}{\omega C} \right)^2}} \longleftrightarrow Z = \sqrt{R^2 + \left(\omega L - \frac{1}{\omega C} \right)^2} \longleftrightarrow I = \frac{U}{Z}$$



– задача;



– теоретические основания;



– метод решения;



– решение задачи

Рис. 11. Проблемный фрейм по теме «Закон Ома для цепи переменного тока»

Для установления закономерностей событий или процессов можно применить фреймы-описания. Характерными чертами их являются высокая свернутость текста и последовательность фиксации изменения ситуации (или причинно-следственной связи установленных существенных элементов текста). Фреймы-описания могут быть представлены в знаково-символическом или графическом виде с помощью цифровых, алгоритмических, символических логограмм. Например, для повышения наглядности и установления последовательности действий можно использовать *рамочный фрейм-сценарий*, смысловыми ячейками которого являются **начальные условия, цепочка логических преобразований, конечный результат** (рис. 10).

Для развития логического, проблемного, творческого мышления обучающихся можно разработать сценарные фреймы решения проблем, подробно рассмотренные в трудах М. А. Чошанова. Во фреймах данного типа стереотипными структурными элементами могут являться актуализация проблемы, формирование знания о способах решения проблемы, выбор решения проблемы и решение проблемы (рис. 11).

Применение фреймов-сценариев, структура которых в свернутом, символическом, сжатом виде отображает обобщенный концепт знаний, позволяет обучающимся более эффективно создавать когнитивные схемы, которые лежат в основе развития интеллектуальных способностей человека.

Обобщая сказанное, заметим, что, в зависимости от места и назначения фрейма в процессе формирования понятия (изучении теории, явления), к выбору определенной модели фрейма и наглядному отображению содержания обучения должны быть предъявлены различные психолого-педагогические требования. При конструировании

и использовании фреймов следует учитывать, что наглядные образы сокращают цепь словесных рассуждений и могут синтезировать схематичный образ большей «емкости», уплотняя тем самым информацию. В процессе разработки учебно-методических материалов с помощью фреймов необходимо контролировать степень обобщения содержания обучения, дублировать вербальную информацию обратной и наоборот, чтобы при необходимости звенья логической цепи были полностью восстановлены обучающимися. Другим важным аспектом использования фреймов для представления содержания обучения является определение оптимального соотношения наглядных образов и словесной, символической информации. Можно говорить о единстве, взаимообусловленности чувственных и рациональных компонентов мыслительной деятельности: наглядные образы, как утверждает в своих научных трудах Т. Н. Шамало, «позволяют более оперативно мыслить и фиксировать результаты мыслительной деятельности в сжатой, экономной форме. В свою очередь, понятийное мышление направляет чувственное познание, делает его избирательным и созидательным» (3, с. 62).

Построение системы моделей фреймов, которые целесообразно использовать при модульном обучении, выступает как самостоятельная и очень сложная задача теоретического исследования. Чтобы охватить в рамках единой системы широкий круг проблем, необходимо особым образом синтезировать представления и методы ряда научных дисциплин – физики, математики, инженерии знаний, психологии, педагогики, нейропедагогики, лингвистики, возрастной физиологии и др. Вместе с тем трудности построения фреймов и последующей работы с ними повышают интерес к системному исследованию этих проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блейк С., Пейп С., Чошанов М. А. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США // Педагогика. 2004. № 5.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2003.
3. Шамало Т. Н. Теоретические основы использования физического эксперимента в развивающем обучении. Свердловск, 1990.
4. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М. : Шк. культ. полит., 1995.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало.

Пономарева Людмила Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методологии дошкольного образования; и. о. проректора по научно-исследовательской деятельности, Шадринский государственный педагогический институт; 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3; e-mail: ldm1020@mail.ru.

ИНТЕГРО-ДИФФЕРЕНЦИАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интеграция; дифференциация; интегро-дифференциативный подход; эколого-валеологическое образование.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается взаимосвязь интеграции и дифференциации как явлений одного порядка. Показано применение обоснованного интегро-дифференциативного подхода в эколого-валеологическом образовании.

Ponomareva Ludmila Ivanovna,

Doctor of Pedagogics, Professor of the Chair of the Theory and Methodology of Preschool Education, Acting Vice-rector for Research Work, Shadrinsk State Pedagogical Institute.

INTEGRAL-DIFFERENTIAL APPROACH AS SUBSTANTIAL COMPONENT OF EKOLOGO-VALEOLOGICAL EDUCATION

KEY WORDS: integration; differentiation; integral-differential approach; ekologo-valeological education.

ABSTRACT. The interrelation of integration and differentiation, as phenomena of one order is considered in the article. Application of reasonable integral-differential approach in ekologo-valeological education is shown.

Постоянно обновляющийся мир, модернизация образования требуют новых инновационных подходов к мировоззренческим и методологическим установкам. На базе осознания приоритетности образования и науки в осуществлении модернизации российского промышленного комплекса, экономической и социально-культурной сферах формулируются и приоритеты в развитии самого образования (2). Их отличает не абстрактно-академическая заумь, а практическая цель становления активного и здорового субъекта, способного к саморазвитию. В новом тысячелетии «человечество переживает решающий момент в своей истории... Единственный способ обеспечить себе более безопасное, более процветающее будущее – это решение проблем окружающей среды и экономического развития в комплексе и согласованным образом... Стратегии развития должны будут предусмотреть решение комплекса проблем роста населения, здоровья экологических систем, технологий и доступа к ресурсам... Здоровье людей зависит от здоровья окружающей среды... мы должны проявлять заботу о нашем здоровье и здоровье окружающей среды» (3, с. 1, 8, 10).

Процитированная «Повестка дня на XXI в.» – огромная программа системной работы по всемирному сотрудничеству, направленная на достижение трех целей: здоровой окружающей среды, здорового общества и здоровой экономики. Естественно, решение этих целей невозможно без инте-

гративных процессов в обществе, и в первую очередь в системе образования.

Достаточно широкое распространение в дидактике получило определение интеграции, данное Л. А. Седовым: «...интеграция (лат. *integratio* – восстановление, восполнение, от *interger* – целый) – понятие теории систем, означающее состояние связности отдельных дифференцированных частей в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию» (1, т. 10, с. 307).

Во-первых, сразу заметим, что понятие интеграции используется не только в теории систем, но и в психологии, социологии, экономике, биологии, экологии, математике, механике и т. д., в том числе в педагогике. Соответственно это определение должно отличаться общенаучностью. Если за эталонное принять определение интеграции по Л. А. Седову, то все другие определения, казалось бы, должны рассматриваться как его частные случаи, т. е. результаты конкретизации этого общего определения. Такой подход на практике, однако, отсутствует.

Во-вторых, в рассматриваемом определении не очень уместна оценка «отдельных дифференцированных частей»: получается, что для выполнения «интеграции» необходимо провести сначала упреждающую обратную операцию «дифференциации», которая означает разделение целого на различные части, формы, ступени. То есть для выполнения интеграции необходимо прежде всего иметь «дифференцированные части», которые (на то они и части) могут быть

получены только путем разделения некоторого целого, а затем уже эти части связываются опять в «целое».

Идя по пути устранения названных неточностей в определении интеграции и имея в виду многие другие однотерминологические понятия (А. Н. Аверьянов, В. П. Каратаев, Б. М. Кедров, П. В. Копнин, Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева и др.), которые либо не лишены названных недостатков, либо обращены к частным случаям, будем исходить из следующего общего определения, не зависящего от конкретной области знаний: **интеграция** – состояние связности, сближения, объединения отдельных предметов, объектов, явлений, процессов, систем – состояние, которое характеризует определенную целостность, единство – на основе некоторых признаков.

Заметим: в педагогике и теории образования, как правило, не используются общенаучные понятия (определения), в частности интеграции и дифференциации, а даются сугубо педагогические термины.

Руководствуясь философским принципом единства и борьбы противоположностей, обратимся сразу к операции дифференциации, обратной интеграции: **дифференциацией** (англ. *differentiation* от лат. *differentia* – разность, различие) называется разделение, расчленение, расщепление целого на различные части, формы и ступени (1, т. 8, с. 339).

Будем в дальнейшем рассматривать операции интеграции и дифференциации во взаимосвязи, ибо первая операция связывает и объединяет, а вторая – разделяет и расчленяет. Во взаимосвязи они используются и в педагогике – тогда говорят о педагогической интеграции и педагогической дифференциации, и даже об интегродифференциации.

Примером указанных процессов может служить *эколого-валеология*, представляющая собой интегрированные системные экологические и валеологические научные знания о специальных динамических и самоуправляемых системах – знания, ориентированные на взаимообусловленные сущностные принципы системной экологии и системной валеологии. При этом экологию и валеологию (экологическое образование и валеологическое образование) можно рассматривать как результат *дифференциации* целостной системы эколого-валеологии (эколого-валеологического образования).

Целесообразность использования той или иной из названных операций обуславливается и оправдывается задачами и методами исследования (степенью их общности) и упреждающими новыми результатами, полученными в какой-то из названных об-

ластей знаний – в экологии, валеологии или эколого-валеологии.

Необходимость в интеграции или дифференциации научных или учебных областей знаний может быть обусловлена различными факторами.

Интеграцию определяют следующие причины:

- естественное сопряжение (а возможно, и дополнение) свойств, задач, объектов, предметов и методов изучения различных областей знаний;
- решение проблем, относящихся одновременно в той или иной степени к разным областям знаний;
- необходимость сравнения понятийного аппарата различных областей знаний;
- формирование методологии решения межпредметной комплексной проблемы, задачи, вопроса;
- снятие противоречий, присущих разным областям знаний в поисках предметных или методологических противоречий;
- создание творческого коллектива для решения сложной или масштабной задачи (методом мозгового штурма и через получение синергетического эффекта).

Дифференциация призвана решить следующие задачи:

- расчленение сложной проблемы, задачи на несколько менее сложных, а возможно, и простых;
- разделение коллектива на группы для решения каждой из них разных задач, с тем чтобы потом с решением был озаглавлен весь коллектив;
- поиск частной методологии для решения конкретных задач в результате отталкивания от более общей задачи, имеющей решение;
- расчленение совокупности проблем или задач на отдельные группы, каждая из которых характеризуется «своей методологией» решения;
- эффективная помощь обучаемому, попавшему в затруднение при изучении конкретного вопроса;
- адаптация обучения к возрастным ценностным возможностям, особенностям и способностям конкретного обучаемого.

Таким образом выкристаллизовывается интегративный (дифференциативный) подход к решению познавательных (научных или учебных) проблем.

Интегративным подходом (соответственно *дифференциативным подходом*) назовем проекцию парадигмальной системы «интеграция» («дифференциация») на парадигмальную систему «подход».

Для получения более полного и гибкого методологического подхода к решению научных или учебных познавательных за-

дач целесообразно иметь в своем арсенале еще и комплексный интегро-дифференциативный подход, который позволяет использовать интегративный и дифференциативный подходы в их целесообразной взаимосвязи.

Углубляя тему использования понятий «интеграция» и «дифференциация», заметим, что, во-первых, наиболее глубоко и наглядно они разработаны в математике, которая сущностно раскрыла взаимосвязь этих понятий: *интеграция* – это нахождение функции (или функций) в случае, если дана ее производная, а *дифференциация* – нахождение производной упреждающе заданной функции; а во-вторых, в некоторых случаях целесообразно рассматривать разные уровни интеграции: так, наряду с интеграцией внешней общей экологии и общей валеологии в эколого-валеологию в некоторых случаях целесообразно рассматривать и сами эти области как результат внутренней интеграции частных экологических (соответственно, валеологических) дисциплин; в-третьих, в интересах исследования можно симметрично определить внутреннюю и внешнюю дифференциации, когда общая экология и общая валеология раскладываются на множество достаточно конкретных частных дисциплин (экологических или, соответственно, валеологических).

Интеграция различных научных явлений и систем имеет множество сущностных проявлений (осуществляется по идеям, областям, дисциплинам, темам, разделам, предметам, методологиям и даже понятиям) и может быть сведена к следующей системе.

- *Идейная интеграция* – гомологическое перенесение достаточно изученных идей некоторой науки (или наук) на развивающиеся знания другой, недостаточно развитой науки.

Примеры: 1) в нашем случае это могут быть идеи биологии, эволюции, экологии, валеологии, теории систем, математики, физики (и других частных наук), гомологически перенесенные на эколого-валеологию (6); 2) открытия А. Эйнштейна и Ч. Дарвина, основанные на гомологическом переносе открытий, сделанных в других науках.

- *Проблемная интеграция* – охватывание сопряженных междисциплинарных проблем для их гомологического использования в конкретной науке (или науках).

Примеры: 1) сравнение проблематики глобальной экологии и экологии человека; 2) биологическая экология и биосоциальная экология; 3) общая экология и системная экология; 4) общая экология и математическая экология; 5) энвайронментология и теория природно-антропогенных сред (4; 5).

- *Теоретическая интеграция*, основанная на согласовании концептуальных основ частных видов экологии и валеологии с целью разработки концептуальных основ общей экологии, общей валеологии и эколого-валеологии.

Примеры: 1) от научных основ эколого-валеологии – к дидактическому обоснованию проецирования эколого-валеологии на общее образование и от него – к технологическому обеспечению эколого-валеологического образования; 2) создание теоретических основ общей экологии и общей валеологии, интегрирующих теоретические основы частной экологии и частной валеологии; 3) формулировка аксиоматики средообразования (5).

- *Методологическая интеграция*. Сравняются по степени общности и используются в конкретной науке совокупности методов (или их гомологий) исследований из других областей научных знаний.

Примеры: 1) использование методов теории систем, и в частности динамических саморегулируемых систем, в экологии, валеологии и эколого-валеологии; 2) внедрение методологии устойчивого развития и устойчивости в валеологию и эколого-валеологию (4).

- *Предметно-объектная интеграция* (или интеграция по предметам и объектам исследований по взаимосвязанным наукам) – обобщение предметов, объектов изучения некоторых наук, находящихся в состоянии интеграции, определение которой дано выше.

Примеры: 1) интеграция предметов исследований, на которые распространяется понятие «здоровье»; 2) интеграция понятий среды, данных с различной степенью общности; 3) определение понятий «эколого-валеологический аттрактор» и «эколого-валеологические взаимоотношения»; 4) приведение в соответствие с общенаучными понятиями понятийного аппарата экологии и валеологии, а также эколого-валеологии в связи с тем, что общая экология и общая валеология опираются на общенаучные дисциплины (термодинамика, кибернетика, механика и др.).

- *Целевая и задаченая направленная интеграция* – гомологическое соответствие, дополнение, объединение и сопряжение целей и задач интегрируемых знаний.

Примеры: сопряжение целей и задач экологии человека и валеологии человека, или экологии и диалектики (по А. В. Тарасову), или экологии и человековедения (В. П. Казначеев, А. И. Субетто, Н. Ф. Реймерс).

- *Практическая интеграция* – объединение всех видов эко-валео-социальной и производственной деятельности на пути формирования коадаптивного и коэволюци-

онного развития здоровья и отношений человека с природой, обществом и биосферой.

Пример: спроектированная рациональная природоохранная деятельность крупного промышленного предприятия (например, металлургического комбината), исключая или существенно уменьшающая негативные воздействия на окружающую среду и население близкого расселения.

- *Психолого-педагогическая интеграция* – нацеленность комплексного процесса формального и неформального обучения, воспитания и целенаправленного развития на системные знания, умения и навыки человека в связи с его физическим, духовным, социальным и экологическим благополучием, а также возрастными и личностными особенностями обучаемых, воспитуемых.

Примеры: 1) образование как основной комплексный фактор формирования у подрастающего человека здоровья и рациональных отношений к окружающему миру; 2) науки, искусства, религии и философия (в их интеграции) – комплексный фактор формирования рациональных отношений человека с окружающим миром и самим собой; 3) многие выдающиеся открытия современной науки, сделанные за счет гомотического обращения к художественному осмыслению окружающего мира и глубоких научных идей, рожденных в недрах религии (5).

- *Внешняя интеграция* – вид интеграции нескольких систем, основанный на принципах системности с целью образова-

ния базовой системы, которая имеет в качестве подсистем данные системы.

Пример: интеграция нескольких научных идей, областей, тем, разделов, понятий, которая обуславливает интеграцию соответствующих учебных областей, курсов, тем, разделов, понятий. Это может прямо и не соответствовать интеграции, потому что обучение основывается на психо-педагогических факторах, т. е. на личностных возможностях, особенностях обучаемых.

- *Внутренняя интеграция* базовой системы – оптимальное выделение (с пересечением и полнотой) множества ее структурно-функциональных подсистем, которые обусловлены типами взаимоотношений элементов и самих подсистем.

Например: 1) интеграция частных экологических или валеологических научных знаний; 2) сложная техническая система, устойчивое функционирование которой обуславливается структурно-функциональным благополучием ее подсистем.

Таким образом, общая идея интеграции (дифференциации) экологии и валеологии заключается в том, чтобы настоящие и будущие проявления человека в обществе и природе были обусловлены глубоко взаимосвязанными принципами и законами экологии и валеологии и соответствовали им, а также целесообразной человеческой деятельности, ведь передовая научная мысль, человеческий разум и рациональная общественная и личная деятельность людей нацелены на обеспечение благополучия системы «человек – общество – природа».

ЛИТЕРАТУРА

1. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М. : Советская энциклопедия, 1975.
2. Игошев Б. М., Исхаков Р. Х. Инновационная учебная деятельность в средних специальных педагогических заведениях // Инновационные процессы в подготовке будущего учителя физики / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1996. С. 40–50.
3. Программа действий. Повестка дня на XXI век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро в популярном изложении / сост. М. Китинг. Женева : Центр «За наше общее будущее», 1993.
4. Пономарева Л. И. Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественно-научного образования : моногр. Шадринск, 2009.
5. Тюмасева З. И. Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования : словарь-справочник / З. И. Тюмасева, В. П. Стариков. Сургут : ГУП ХМАО, 2004.
6. Igoshev B. M., Shamalo T. N. Social ecology principles implemented in physics instruction // Partners in education. Chicago : Northeastern Illinois Univ., 1995. P. 20–23.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. З. И. Тюмасева.

Усольцев Александр Петрович,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а; e-mail: ausol@e1.ru.

Шамало Тамара Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Институт физики и технологии; проректор по учебной работе; Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, оф. 217.

ПОНЯТИЕ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инновационное мышление; характеристики инновационного мышления.

АННОТАЦИЯ. Дается определение инновационного мышления, рассматриваются его специфические характеристики и структура.

Usoltsev Aleksandr Petrovich,

Doctor of Pedagogy, professor, the Chair of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Shamalo Tamara Nikolaievna,

Doctor of Pedagogy, professor, Head of the Chair of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Institute of Physics and Technology; Vice-Rector for Academic Activities; Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

THE CONCEPT OF INNOVATIVE THINKING

KEY WORDS: innovative thinking; characteristics of innovative thinking.

ABSTRACT. The article presents the definition of innovative thinking and discusses the specific characteristics of its structure.

Переход экономики на инновационный путь развития возможен только при комплексном подходе, при котором создаются все условия, необходимые для успешного продвижения инноваций. Недостатки в одном из существенных аспектов обеспечения условий для внедрения инноваций неизбежно приводят к срыву всего инновационного процесса.

Одним из условий, без которого невозможно создание современной промышленности, является наличие инновационного мышления у граждан, проявляющегося не только в готовности к инновационной деятельности, но и в позитивном отношении к инновациям. Наличие грамотного, требовательного, передового потребителя является важнейшим условием становления рынка, благоприятного для инноваций.

Естественно, что наличие потенциальных покупателей и потребителей, создающих спрос на инновационную продукцию, должно подкрепляться соответствующим предложением со стороны отечественного производства. В противном случае вся проделанная работа по формированию массового инновационного мышления населения лишь увеличит импортную составляющую потребления и усилит зависимость отечественного рынка от основных транснациональных корпораций, выпускающих интеллектуально емкую продукцию. Именно поэтому еще большее значение должно при-

даваться подготовке молодежи к инновационной деятельности в области производства. Это обстоятельство определяет вполне очевидное положение: в подготовке молодежи к инновационной деятельности в рамках процесса обучения акцент должен делаться на технологические, естественнонаучные и математические дисциплины.

Таким образом, становится необходимым теоретическое обоснование цели, назначения и условий функционирования системы естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности. 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.

Специфика инновационного мышления заключается в том, что оно неразрывно связано с деятельностью. Такое мышление мы не можем рассматривать как оперирование ментальными моделями, оторванное

от мотивации как движущей силы этого процесса и от конечного результата, проявляющегося в материальном преобразовании окружающей среды. Таким образом, инновационное мышление характеризуется мотивацией, самим мышлением, приводящим к созданию ментальной модели, и внешней предметной деятельностью по воплощению этой модели на практике.

Выделяют различные виды мышления: эмпирическое, теоретическое, наглядно-образное, логическое, пространственное и т. п. Понятно, что мышление едино, и каждый из вышеназванных видов выделен в результате выдвигания на передний план отдельных его характеристик. Например, теоретическое мышление рассматривается как та часть мышления, которая связана с оперированием понятиями высокой степени абстракции, эмпирическое мышление характеризуется как мышление посредством наглядных образов, полученных в результате чувственного восприятия, и т. п. В реальности нет такого человека, который бы мыслил только абстракциями или, наоборот, наглядными образами.

Введение инновационного мышления в эту классификацию требуется для того, чтобы в едином, неразрывном мыслительном процессе выделить характеристики, существенные для осуществления инновационной деятельности. Правильнее было бы говорить о едином мышлении, характеристики которого гибко меняются с учетом специфики решаемых им задач. С этой точки зрения целесообразно ввести термин «стиль мышления», как это было сделано Ю. В. Сенько, рассмотревшим научный стиль мышления (3), и вести речь об «инновационном стиле мышления». Однако в указанной работе автор постоянно использует термины «научный стиль мышления» и «научное мышление» как синонимы, что наводит на мысль о нецелесообразности введения понятия «стиль мышления». Под инновационным мышлением, однако, точнее было бы понимать именно инновационный стиль мышления. Такая трактовка, с одной стороны, подчеркивает целостность мышления, а с другой – показывает, что есть характеристики мышления, особенно проявляющиеся в инновационной деятельности.

Как точно отмечает И. С. Якиманская, «структура любой способности сложна и многогранна. Не все ее составляющие развиваются одновременно и одинаково... Одни могут быть развиты меньше, но недостаток их развития успешно компенсируется другими, более развитыми» (5, с. 124). Далее она подчеркивает, что «в структуре любой способности есть образования ведущие, основные, обеспечивающие его профиль,

специфичность, ... без которых не может развиваться ни одна учебная способность» (Там же).

В полной мере эти слова можно отнести и к инновационному мышлению: недостатки одного из его качеств могут быть компенсированы другими. Например, отсутствие системности в решении проблемы компенсируется быстротой и количеством создаваемых ментальных моделей. Такой «внутренний» мозговой штурм может привести к успеху точно такому же, как и у того, кто сразу выделил перспективное направление и не торопясь дошел по нему до требуемого результата. Наша задача – выделить базисные характеристики инновационного мышления, каждая из которых является необходимой. Значительные «провалы» по любой из них не могут компенсироваться сколь угодно высокими результатами в других направлениях.

По нашему мнению, инновационное мышление должно характеризоваться с использованием следующих определений:

- 1) творческое;
- 2) научно-теоретическое;
- 3) социально позитивное;
- 4) конструктивное;
- 5) прагматичное;
- 6) преобразующее.

Рассмотрим каждое из этих свойств и покажем, что они составляют целостность, разрушающуюся при отсутствии хотя бы одного из них.

1. Инновационное мышление является *творческим*, т. е. выходящим за рамки имеющихся алгоритмов, образцов, моделей. Творческое мышление всегда приводит к субъективно новым результатам. При этом в контексте инновационного мышления его творческий компонент отличается от творческого мышления, реализуемого в искусстве. Отражение внутреннего мира художником доступными ему средствами всегда имеет объективную новизну хотя бы на том основании, что этот внутренний мир уникален у каждого человека. Для изобретателя целью является решение практической проблемы, которое объективно может осуществляться через ограниченное количество способов. Поэтому один и тот же результат может быть получен различными людьми независимо друг от друга. При этом, конечно, нельзя сказать, что творческой будет деятельность только того ученого, который сделал открытие раньше. Технология, инновационная в одной стране, может быть уже традиционной в другой, но от инноватора в этой стране часто требуется не меньше творчества, чем от действительного первопроходца в масштабах всего человечества. Инсайт в процессе творческого

мышления – этот момент, когда рождается то новое, что не могло родиться в рамках имеющихся алгоритмов. Если убрать творческую составляющую из инновационного мышления, особо проявляющуюся именно в момент озарения, то оно сразу же перестанет быть инновационным, так как в нем и продукте его деятельности исчезнет новизна. Специалист, реализующий инновационную технологию по алгоритму, не требующему от него принятия самостоятельных решений, может являться инноватором по внешней деятельности, но не по характеру мышления.

2. Инновационное мышление проявляет себя как *научно-теоретическое*. Научное мышление характеризуется тем, что «осуществляется в соответствии с методологическими принципами, которыми руководствуются в данную эпоху ученые в своем подходе к исследованиям и их результатам» (3, с. 10). Нельзя не согласиться с Ю. В. Сенько и в том, что научное мышление «по отношению к теоретическому мышлению выступает как его особенность, позволяющая отличать теоретическое мышление данной эпохи от предшествующих» (Там же, с. 1). 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. Например, изобретение нового источника энергии возможно только на основе современных физических знаний и технологий. Попытки создания таких источников, например, на основе древних заклинаний изначально бесплодны. Эти заклинания тоже имеют теоретическую базу, основанную на представлениях древних о строении мира и о причинно-следственных связях, но данная теория давно заменена другими, более точно объясняющими окружающие явления.

Нельзя утверждать, что технические изобретения обязательно следуют за научными открытиями. Например, изобретение О. В. Лосевым по сути первого туннельного диода произошло задолго до того, как было дано соответствующее объяснение принципа его работы на основе квантовой механики. Но и в этом случае инновационное мышление изобретателя основывалось на научно-теоретических предпосылках: чтобы выйти за границы теории, необходимо эту теорию иметь. Поэтому более частотна ситуация, когда под инновацией, якобы зна-

чительно опередившей уровень развития современной науки, скрывается деятельность шарлатанов или психически нездоровых людей.

Можно сказать, что инновационное мышление включает в себя научное, но научное не включает в себя инновационное, так как не имеет тех важных характеристик инновационного мышления, о которых сказано ниже.

3. Инновационное мышление 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*. По этой причине нельзя назвать инновацией, например, изобретение газовых камер для убийства людей. Мышление нацистов, придумавших душегубки, нельзя назвать инновационным и творческим, хотя по всем другим параметрам оно соответствует характеристикам инновационного мышления – и практически, и конструктивно. Даже на интуитивном уровне отрицательно воспринимаются такие сочетания, как «инновационная бомба», «инновационный отравляющий газ», «инновационное оружие». Считаю неприемлемым в книге для детей в качестве инноваций преподносить гильотину и электрический стул, как это сделано С. Л. Лесковым (2). При рассмотрении с учащимися того или иного изобретения необходимо подчеркивать его позитивное влияние на жизнь людей.

4. 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. Синонимом к конструктивности может быть технологичность как ее идеальное воплощение. Конструктивное мышление не подвержено эмоциям, логично, последовательно, методично осуществляет движение к конечной цели, не отвлекаясь на второстепенные факторы. Конструктивное мышление образно можно представить как ограничительный забор, неуклонно ведущий к цели горячего и непредсказуемого коня творческого мышления. Заставить музу работать на конвейере – вот идеал сочетания творческого и технологического в инновацион-

ном мышлении. Именно это и удалось сделать прославленному американскому изобретателю Эдисону, сумевшему поставить на поток свои технические озарения и извлекать из них прибыль.

5. С конструктивностью инновационного мышления тесно связана его *прагматичность*. Инноватор отличается от изобретателя и ученого тем, что 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 ученого, организатора, менеджера, предпринимателя. 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».

Естественно, что великий инноватор получается не из всякого великого ученого, поэтому первых значительно меньше. Самым известным примером, иллюстрирующим это, можно считать историю изобретения и распространения радио. А. С. Попов является выдающимся ученым, инженером, который вошел бы в историю науки и техники даже и без изобретения радио, а распространителем радио по праву считается Г. Маркони, благодаря энергичности и предпринимательству которого радио доведено до уровня массового практического использования, а производство средств связи и ее осуществление превратились в выгодный бизнес.

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 инновационного мышления. Практическая неспособность к преобразовательной деятельности приводит к ущербу самого мышления, проявляющейся как в отсутствии интуитивного предвидения хода реальных процессов, так и в появлении причинно-следственных ошибок в логических построениях, связанных с неточностью выделения существенных признаков в процессе формирования понятий.

Неразрывное единство внутренних мыслительных процессов и внешней предметной деятельности при исследовании феномена инновационного мышления можно увидеть в работе В. П. Делия (1). Он выделя-

ет два диалектически взаимосвязанных этапа деятельности, происходящих в самом инновационном мышлении инноватора: когнитивный и инструментальный. Когнитивный этап исследователь 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 практической деятельности.

Очевидно, что указанные нами свойства инновационного мышления 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. Наблюдается своего рода фрактальность: решение одной большой проблемы на инструментальном этапе разбивается на множество маленьких, решение каждой из которых так же должно пройти через когнитивный и инструментальный этапы. Ввиду такой сложности и многоплановости процесса инновационного мышления нельзя утверждать, что в какой-то момент времени оно находится на когнитивном или инструментальном этапе. В связи с этим считаем более точным вместо термина «этап» употреблять слово «уровень». Таким образом, в любой момент времени инновационное мышление одновременно осуществляется на когнитивном и инструментальном уровнях с преобладанием одного из них.

Исходя из вышесказанного, дадим определение инновационному мышлению. **Инновационное мышление** – *мышление, направленное на обеспечение инновационной деятельности, осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях, характеризующееся как творческое, научно-теоретическое, социально-позитивное, конструктивное, преобразующее, практичное.*

Важнейшая особенность инновационного мышления – его практическая направленность. В качестве сферы инновационной деятельности молодежи преимущественно рассматривается производственная. Это обусловлено социальным заказом, отражающим потребности современного инновационного производства в соответственно подготовленных кадрах. Поэтому в дополнение к свойствам, перечисленным в данном выше определении, добавим *политехничность* инновационного мышления. Внесение этого свойства в общее опре-

деление инновационного мышления привело бы к значительному снижению его обобщенности и уменьшению объема этого понятия, так как в этом случае сферой инновационной деятельности определялась бы только техника. В таких сферах деятельности, как образовательная, экономическая и т. п., не признавалось бы возможным применять инновационное мышление, что, конечно, было бы в корне неверным.

Политехничность инновационного мышления означает, что формируемые им понятия должны включать комплекс различных производственно-технических характеристик объекта мысленного моделирования:

естественно-научных, функциональных, морфологических, технологических, экологических и экономических. Инноватор не может являться узким специалистом в одной из областей знания, от него требуется глубокое понимание множества разноплановых вопросов, которые возникают при внедрении инновации.

Дальнейшее построение системы естественно-научной подготовки молодежи к инновационной деятельности должно осуществляться таким образом, чтобы учитывать развитие всех тех особенностей мышления обучающихся, которые позволяют назвать это мышление инновационным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Делия В. П. Инновационное мышление в XXI веке. Балашиха : Де-По. 2011.
2. Лесков С. Л. Живая инновация. Мышление XXI века : пособие для старшеклассников. 2-е изд. М. : Просвещение, 2010.
3. Сенько Ю. В. Формирование научного стиля мышления учащихся. М. : Знание, 1986. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»).
4. Усольцев А. П. Модель системы естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности // Подготовка молодежи к инновационной деятельности в процессе обучения физике, математике, информатике : сб. науч. трудов / под общ. ред. Т. Н. Шамало ; Урал. гос.пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013.
5. Якиманская И. С. Развивающее обучение. М. : Педагогика, 1979. (Воспитание и обучение. Б-ка учителя).

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

Чудинов Анатолий Прокопьевич,

доктор филологических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности; Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, оф. 219; e-mail: ap_chudinov@mail.ru.

СОВРЕМЕННАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЕТАФОРЛОГИЯ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая метафорология; метафора; образование; картина мира; метафорическая модель; сфера-источник; сфера-мишень.

АННОТАЦИЯ. Обзор отечественных работ, посвященных проблемам метафорического моделирования образовательного процесса в научных исследованиях и образовательном процессе. Выделены ведущие метафорические модели, охарактеризованы типовые сферы-источники и сферы-мишени педагогических метафор, рассмотрены функции и исторические истоки педагогической метафорологии.

Chudinov Anatoly Prokopievich,

Doctor of Philology, Professor, Vice-Rector for Research and Innovative Activities; Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

MODERN RUSSIAN PEDAGOGICAL METAPHOROLOGY

KEY WORDS: pedagogical metaphorology; metaphor; education; world image; metaphorical model; source; target.

ABSTRACT. The article presents a review of the works of Russian authors written in the field of metaphorical modeling of the educational process in scientific research in education. The paper describes the basic metaphorical models, characterizes the typical pedagogical metaphor sources and targets, and deals with the functions and origin of pedagogical metaphorization.

Исследование метафоры стало одним из важнейших направлений современной когнитивной науки, которая в изучении рассматриваемого феномена полностью отказалась, во-первых, от традиционного (идущего еще от Аристотеля) взгляда на метафору как на «сокращенное сравнение», один из способов «украшения» речи, во-вторых, от характерного для генеративистики (Н. Хомский, Л. Н. Мурзин и др.) представления о метафоре как о своего рода взаимодействии двух глубинных (базисных) структур, а в-третьих, от присущей структурализму (Ф. де Соссюр и его последователи) ориентации на изучение «собственно языковых» закономерностей метафоризации. В современной когнитивистике педагогическая метафорология определяется как научная область, находящаяся на пересечении педагогики и когнитивной метафорологии. Сфера интересов педагогической метафорологии – это, с одной стороны, использование метафоры в педагогической практике для оптимизации коммуникативных контактов субъектов образовательной деятельности, а с другой – использование метафоры при моделировании педагогической картины мира и ее представлении будущим педагогам и широкой общественности (1; 4; 7; 8; 11; 13; 16; 20; 21 и др.). При когнитивном подходе (Дж. Лакофф, М. Джонсон, Н. Д. Арутюнова, А. Н. Баранов, Ю. Н. Караулов, Е. С. Кубрякова, А. П. Чудинов

и др.) метафору рассматривают как основную ментальную операцию, как способ познания, структурирования и объяснения мира. Человек не только выражает свои мысли при помощи метафор, но и мыслит метафорами, создает при помощи метафор тот мир, в котором живет.

Как показано в классическом исследовании Джорджа Лакоффа и Марка Джонсона, концептуальные метафоры моделируют реальность путем переноса наименований из одной смысловой сферы в другую, что позволяет предписать новое понимание (10). Таким образом, педагогические метафоры по-новому структурируют представления о сфере образования, предлагают новую интерпретацию этой сферы и вместе с тем обеспечивают преемственность педагогического мышления. Метафоричность изложения способствует пониманию идей автора (особенно на начальных этапах развития педагогической теории), их освоению педагогической общественностью и широкому распространению.

Специальные исследования свидетельствуют, что концептуальная метафора особенно широко используется в педагогической публицистике, которая ориентирована не столько на специалистов, сколько на широкую общественность. Арсенал метафор, которые представляют ведущие концепты педагогического дискурса, в значительной мере отражает имплицитные интенции пе-

¹Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ (проект 6.2985.2011 «Политическая метафорология»).

дагога, его реальное отношение к субъектам образовательной деятельности, его стремление образно и доходчиво выразить свои идеи. В частности, ученик может быть образно представлен как **чистая доска, сосуд, который необходимо заполнить, губка, впитывающая знания, поле, на котором нужно вырастить урожай, белый лист, податливая глина, альпинист, идущий к вершине знаний, пловец в бушующем море, тайна за семью печатями, солдат, сражающийся с безграмотностью** (1; 6). Сходный характер имеют метафорические выражения, в которых используются метонимические заместители **душа ученика, сердце ученика**, которые также оказываются объектами внешнего воздействия или развиваются в соответствии с природными закономерностями (8).

Важно подчеркнуть, что метафоры педагогического дискурса нельзя полностью «расшифровать», пересказать без использования метафор, как невозможно передать смысл художественных образов при помощи научных формул. В рассматриваемых случаях метафора не просто украшает изложение, а отражает специфический способ мышления, особую картину мира, его образную модель.

Каждая инновационная научная теория рождает свою систему базисных метафор. Этот комплекс метафор образно представляет инновационные идеи и эвристики. В связи с этим М. В. Кларин пишет: «...инновационные подходы к обучению можно разделить на два типа, которые соответствуют метафорам образовательного процесса» (9, с. 9). Автор показывает, что технологические метафоры нацелены преимущественно на сообщение учащимся знаний, на следование существующим эталонам и формирование способов действий по заданному образцу. Соответственно творческие метафоры нацелены на обеспечение исследовательского образовательного процесса. Ученый отмечает, что, «принимая ту или иную метафору обучения, учитель принимает и определенное мировосприятие, реализующееся в обстановке обучения; не только соответствующий инструментарий, но также и ограничения, которые метафора накладывает на картину обучения» (Там же, с. 215).

Как показано в наших предыдущих обзорах зарубежных публикаций по проблемам педагогической метафорологии (1; 20; 21), к настоящему времени в зарубежной науке хорошо изучена метафорическая концептуализация образовательного процесса и его участников в речи различных субъектов образовательной деятельности

(М. Бозлк, А. Сфард, К. Грэхем, К. Ормелл и др.). Достаточно интересно описаны противоречия в метафорической репрезентации соответствующей концептосферы в языковой картине мира педагогов и обучающихся (Д. Инбар); предложены рекомендации по оптимизации применения метафор в образовательном процессе (Л. Голдштейн, Р. Мейер, М. Осборн, У. Стоффлет, Д. Картер и др.), в том числе выявлены некорректные педагогические метафоры (Г. Паппас). Ряд исследований связан с анализом функционирования метафор в различных образовательных областях (информатике, филологии, естественных науках, философии и др.). Значительный интерес специалистов вызывает проблема национальной специфики педагогической метафорологии. При анализе конкретных моделей отмечается, что в различных педагогических концепциях активно используется метафора приобретения знаний. Соответствующее понятие стало настолько привычным в заголовках авторитетных учебников, что студенты, преподаватели и исследователи нередко не замечают метафоричности, которая к тому же затемняет важные аспекты процесса обучения. По мнению многих специалистов, необходимо отказаться от широко распространенного метафорического представления студента как потребителя (*student as consumer metaphor*) и внедрять представления о студенте как коллеге, равноправном субъекте образовательного процесса. Широко распространенная метафора представляет студента как потребителя, что привносит нежелательные смыслы из сферы рыночных отношений и отдаляет учащихся от активного участия в образовательном процессе. Специалисты отмечают также, что типичные для педагогического дискурса кулинарные метафоры приготовления и переваривания «ментальной пищи» в меньшей степени акцентируют необходимость активности учащихся, нежели, например, метафоры альпинистского подъема.

Значительный интерес представляет исследование, которое провел в Калифорнии Отто Санта Ана на материале метафор, которые используют региональные СМИ (16). Исследователь обнаружил, что в американских СМИ для характеристики образования используются три продуктивные концептуальные метафоры. Первая доминирующая метафора строится по модели **«школа – это фабрика, она помогает понять функции школы»**. Вторая доминантная метафора соответствует модели **«учебный план – это дорога»**, она образно представляет функции образовательных программ. Третья доминантная мета-

фора строится по модели **«социализация – это река»**, она характеризует закономерности адаптации учеников к школьному образованию. Как показывает Санта Ана, педагогические метафоры тесно связаны с господствующей идеологией. Одна из ведущих американских педагогических метафор представляет образование как бизнес. Как пишет исследователь, «эта метафора часто используется для того, чтобы оценить качество образования в терминах рентабельности, а не производительности. В образовательных кругах подобный образ образования не представляется чем-то новым. Применение концепций бизнеса, таких как рациональное управление и производительность, по отношению к американским государственным школам началось еще с 1890 годов» (16, с. 146). Далее отмечается, что метафора **бизнеса**, используемая для концептуализации американского образования, оказывает серьезное воздействие на работу педагогов, на разнообразное и в основном некачественное сырье (в частности, учащихся из рабочего класса и представляющих языковые меньшинства), на понимание рынка населением Америки.

Следует отметить, что метафорический характер педагогического мышления постоянно подчеркивается и в публикациях, изданных на русском языке, которые отражают традиционную для нашей страны картину мира и отечественную практику образовательной деятельности.

Удачно найденная метафора значительно облегчает процесс педагогического общения. Это хорошо показывает Е. Н. Ильин: «Стоило написать в конце сочинения или сказать устно: *«сорвал резьбу»*, и тому, кому это адресовалось, все было совершенно ясно: “переборщил”, “перебрал”, перестарался... Это слесарю. Шоферу – другое: *«резко переключил скорости»*. Крановщику посоветуешь *«соблюдать технику безопасности»*. Словом, сколько профессий, столько и “образных” советов. Их действие подчас повергало в изумление меня самого. Другой раз целый урок объясняешь, как написать сочинение, выстроить устный ответ, и – никакого толку. А тут простой, казалось бы, прием – увязка с тем, что делает человек на работе каждый день, – и долгих наставлений, поучений не надо» (3, с. 60–61).

Современные специалисты детально изучают место метафор при описании социально-коммуникативных характеристик участников педагогического процесса, стилей педагогического общения (демократического, авторитарного и либерального) и типов речевого взаимодействия в педагогическом дискурсе.

Как справедливо отмечает М. Ю. Олешков, творческие метафоры – это своего рода отличительный знак понятийно-терминологического аппарата гуманистической педагогики. В рамках соответствующей картины мира «урок – это творческая мастерская, учитель – творец, а материалом для талантливого педагога должны стать слова как предметная форма. В этом контексте образовательный процесс – это “лепка образа”, нечто подобное скульптуре. Урок – это своеобразный каркас, облеченный в предметную материю речи. Ученики не просто “ценители и поклонники”, а соучастники» (12, с. 121). Далее автор рассматривает разнообразные аспекты использования метафор в практике работы учителя, подчеркивая особую эффективность образного представления знаний и в то же время предостерегая от чрезмерного увлечения подобной презентацией. В последней монографии М. Ю. Олешкова детально показана роль метафор в современном педагогическом дискурсе: описаны ведущие фреймы педагогической ситуации, рассмотрены жанры и интенции педагогического дискурса, выделены речевые клише, сопоставлены возможности структурно-семантического и дискурсивного анализа педагогической коммуникации (13).

Е. Г. Кабаченко (4; 5; 6 и др.) представила когнитивный анализ метафор современного педагогического дискурса с точки зрения сфер-источников метафоризации (метафора строительства, метафора огня, метафора дороги и др.). Еще один важный аспект указанного исследования – рассмотрение сфер-мишеней метафоризации. Автор показывает систему образов, которые используются для репрезентации концептов **«знание»**, **«образование»**, **«оценка»**, **«урок»**, **«ученик»**, **«учитель»**, **«школа»**. В частности, для репрезентации концепта **«образование»** чаще других привлекаются метафоры со сферами-источниками «Путешествие» (19,4% от общего числа зафиксированных метафорических репрезентаций концепта), «Дом, строительство» (12,2%), «Производство» (9,8%) и «Мир растений» (9,8%). Метафорическая репрезентация концепта **«ученик»** характеризуется противоборством двух тенденций. Ученик представляется, с одной стороны, как объект воздействия (при этом недооценивается его роль в процессе образования), с другой – как участник взаимодействия. О восприятии ученика как объекта, которому старшее поколение передает опыт и знания, о признании ведущей роли внешних факторов свидетельствует употребление производственной, фитоморфной, морбильной метафор и метафоры вместилища.

Признание ученика равноправным субъектом педагогических процессов и ориентация обучения на самореализацию его личности подтверждаются использованием метафор со сферами-источниками «Стихия», «Путешествие», «Финансы», «Искусство».

На основании анализа метафорической репрезентации базисных концептов педагогического дискурса Е. Г. Кабаченко выделила 12 доминантных сфер-источников метафорической экспансии: «Путешествие», «Производство», «Война», «Стихия», «Искусство», «Мир растений», «Строительство», «Человеческий организм», «Предметы», «Финансы», «Медицина», «Пища». Названные сферы-источники метафорической экспансии являются типичными для отечественного педагогического дискурса, что свидетельствует об их универсальном характере, метафорическом единстве концептосферы «Образование» и внутренней согласованности между доминантными концептами «знание», «образование», «оценка», «урок», «ученик», «учитель», «школа». Автор приходит к важному выводу о том, что в метафорах реализуются ценностные установки и профессиональная позиция того или иного педагога. Вместе с тем метафоры отражают смену педагогической парадигмы и социальные установки общества на том или ином этапе развития, исторические истоки современного педагогического дискурса и роль выдающихся педагогов прошлого (А. С. Макаренко, Н. К. Крупской, В. А. Сухомлинского, К. Д. Ушинского, Ш. А. Амонашвили и др.) в его развитии (4; 5; 6). Метафоры К. Д. Ушинского детально описаны также в статье О. Н. Кондратьевой, в которой удачно использована методология когнитивной лингвистики и идеи М. В. Пименовой о специфике метафоризации внутреннего мира человека (8).

Значительный интерес представляет когнитивное исследование педагогических метафор, проведенное казахстанскими учеными З. К. Темиргазинной и Г. К. Абзуддиновой. Авторы подчеркивают, что соответствующие метафорические модели репрезентируют именно понятийные, концептуальные, а не языковые структуры. Соответственно «метафорическое употребление понятия области-источника на когнитивном уровне предстает как приписывание некоторых его признаков другому понятию, принадлежащему иному роду категории, которая определяется как область-мишень» (17, с. 320). В рамках этой концепции рассмотрены четыре метафорические модели, в которых областью-источником являются когнитивные сферы «Путешествие», «Свет», «Земледелие», «Придание формы».

В каждой из этих базовых моделей выделяется несколько субмоделей, представляющих наиболее частотные, типичные разновидности концептуальных метафор. Например, учеба, усвоение знаний часто метафорически представляется как путешествие. Соответственно ученик уподобляется путешественнику, который может переходить с одной степени обучения на другую, отставать, хромать, которого можно подогнать, тащить за уши или взять на буксир. Еще одна модель – это представление обучения как освещения, просвещения, света. Соответственно незнание образно представляется как темнота. Обучение в русском и других языках часто метафорически обозначается как придание объекту необходимой формы. В подобном смысле используются концепты *лепить*, *обтесывать*, *шлифовать*. Учитель нередко представляется в образе сеятеля знаний, который работает на ниве просвещения.

В исследованиях Е. А. Нахимовой (14; 15) рассмотрены закономерности использования прецедентных имен собственных для символического обозначения специалиста в той или иной сфере деятельности: врач – Пирогов, полководец – Жуков, физик – Сахаров, механик – Кулибин, олигарх – Абрамович, дипломат – Талейран, педагог – Ушинский (а также Макаренко, Песталоцци и др.). Ср.: *Когда ночью в общежитии стали дежурить мужчины, в районе действительно стало спокойнее. Порядки, которые завели новые Макаренко и Сухомлинские, оказались действительно увещаний женщин-педагогов* (А. Дуэль // Комсомольская правда. 2010. 2 июля).

Специфике педагогической метафоры, ее функциям в педагогическом дискурсе, прагматическим характеристикам и историческим истокам посвящены также публикации ряда других отечественных специалистов (2; 11; 18; 19 и др.). Показательно, что среди авторов рассмотренных в настоящей статье исследований встречаются как педагоги, так и лингвисты, что отражает междисциплинарный характер данной проблемы.

В завершение рассмотрения феномена современной российской педагогической метафоры важно отметить, что он имеет лингвокультурный характер и не может изучаться в отрыве от социальной жизни нашей страны и особенно от ее системы образования, в изоляции от ее традиций и самосознания русского народа. Здесь особенно важен человеческий фактор, учет личности как автора, творца метафоры, так и адресата.

Разумеется, в настоящем обзоре охвачены далеко не все аспекты анализа метафоры в педагогическом дискурсе. За рам-

ками данной статьи остались исследования, посвященные психолингвистическим проблемам понимания метафор одаренными учащимися, нейролингвистическим особенностям восприятия метафор учащимися с различными видами психических нарушений, методическим проблемам анализа метафор при изучении иностранных языков, метафорам в академическом педагогическом дискурсе и другим аспектам. Вместе с тем представленный обзор отражает тот интерес, который вызывает феномен метафоры в педагогической коммуникации, ту роль, которую метафора как когнитивный механизм играет в образовательном процессе, и то место, которое занимает эта проблема в педагогике, метафорологии и когнитивистике.

ческом дискурсе и другим аспектам. Вместе с тем представленный обзор отражает тот интерес, который вызывает феномен метафоры в педагогической коммуникации, ту роль, которую метафора как когнитивный механизм играет в образовательном процессе, и то место, которое занимает эта проблема в педагогике, метафорологии и когнитивистике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Дискуссия о метафорах в современной зарубежной педагогике // Педагогическое образование. Екатеринбург, 2007. № 1.
2. Еремина Ю. Ю. Функциональный аспект метафоры в педагогическом дискурсе. URL: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/008-07.pdf>.
3. Ильин Е. Н., Мертенс С. В. Давайте соберемся...: Новые возможности урока общения. М.: Школа-Пресс, 1994.
4. Кабаченко Е. Г. Метафора огня в педагогических трудах В. А. Сухомлинского // *Linguistica Juvenis*: сб. науч. тр. молодых ученых. Екатеринбург, 2004. Вып. 4.
5. Кабаченко Е. Г. Экономическая метафора в современном педагогическом дискурсе // Изв. Урал. гос. пед. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2005. Вып. 16.
6. Кабаченко Е. Г. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2007.
7. Кондратьева О. Н. Метафорическое моделирование в педагогическом дискурсе // Педагогическое образование в России. 2013. № 1.
8. Кондратьева О. Н. Метафорическое представление внутреннего мира человека в педагогическом дискурсе // Человек. Язык. Культура: сб. науч. статей, посвящ. 60-летию юбилею В. И. Карасика. Киев, 2013.
9. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997.
10. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004.
11. Мельникова Н. В. Метафора в педагогическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д, 2007.
12. Олешков М. Ю. Метафора в речи учителя // Бюл. Урал. лингвист. о-ва. Екатеринбург, 2003. Вып. 9.
13. Олешков М. Ю. Педагогический дискурс: учеб. пособие для студ-ов. высших учеб. заведений. Нижний Тагил, 2012.
14. Нахимова Е. А. Историческая динамика прецедентных онимов: окказионализмы, неологизмы, архаизмы и историзмы // Политическая лингвистика. 2012. № 2.
15. Нахимова Е. А. Использование корпусной методологии при сопоставительном изучении прецедентных имен // Политическая лингвистика. 2013. № 3.
16. Санта Ана О. Что посеешь, то и пожнешь: метафорический анализ американского образовательного дискурса // Политическая лингвистика. 2007. № 2.
17. Темиргазина З. К., Абзулдинова Г. К. Метафоризация представлений об учебе // Избр. работы по лингвистике. Лингвистическая аксиология. Прагматика. Психолингвистика / З. К. Темиргазина. Павлодар: ЭКО, 2010.
18. Толочко О. В. Образ как составляющая концепта «школа» // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. Волгоград: Перемена, 1999.
19. Цыбина Ю. Ю. Лингвистическая сущность метафорических моделей в педагогическом дискурсе // Ученые записки: электронный науч. журн. / Курск. гос. ун-т. 2012. № 1 (21).
20. Чудинов А. П. Прагматический потенциал метафоры в педагогической коммуникации // Педагогическое образование в России. 2011. № 5.
21. Чудинов А. П. Педагогическая дискурсология // Педагогическое образование в России. 2013. № 3.
22. Bozlk M. The college student as learner: Insight gained through metaphor analysis // *College Student Journal*. 2002. Vol. 1 (36).
23. Cameron L. *Metaphor in Educational Discourse*. London: Continuum Pr., 2003.
24. Dwyer F., Williams V. Effect of metaphoric (visual/verbal) strategies in facilitating student achievement of different educational objectives // *International Journal of Instructional Media*. 1999. Vol. 2 (26).
25. Flynn L., Dagostino L., Carifio J. Learning new concepts independently through metaphor // *Reading Improvement*. 1995. Vol. 4 (32).
26. Fries M.-H. Pictorial metaphors and metonymies in advertisements for chemists: practical issues // *Les Cahiers de l'Apliu*. 2004. Vol. 3 (23).
27. Gillet D., Geoffroy F., Zeramini K. The cockpit: An effective metaphor for web-based experimentation in engineering education // *International Journal of Engineering Education*. 2003. Vol. 3 (19).
28. Goldstein L. S. Becoming a teacher as a hero's journey: Using metaphor in preservice teacher education // *Teacher Education Quarterly*. 2005. Vol. 1 (32).
29. Hagstrom D., Hubbard R., Caryl H., Mortola P., Ostrow J., White V. Teaching is like ...? // *Educational Leadership*. 2000. Vol. 8 (57).
30. Handa Y. A phenomenological exploration of mathematical engagement: Approaching an old metaphor anew // *For the Learning of Mathematics*. 2003. Vol. 1 (23).

31. Inbar D. E. The free educational prison: Metaphors and images // Educational Research. 1996. Vol. 1 (38).
32. Ivie S. D. Metaphor: A model for teaching critical thinking // Contemporary Education. 2001. Vol. 1 (72).
33. Lakoff G., Nunez R. The Metaphorical Structure of Mathematics: Sketching Out Cognitive Foundations for a Mind-Based Mathematics // Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images / ed. L. D. English. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 1997.
34. Ormell C. Eight metaphors of education // Educational Research. 1996. Vol. 1 (38).
35. Osborn M. The play of metaphors // Education. 1997. Vol. 1 (118).
36. Taylor W. Metaphors of Education. Oxford : Heinemann, 1984.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ

УДК 316.444.5
ББК С524.45

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.01

Игошев Борис Михайлович,

доктор педагогических наук, профессор, ректор, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: igoshev@uspu.ru.

СУЩНОСТНО-ЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОБИЛЬНОСТИ КАК МЕЖНАУЧНОГО ПОНЯТИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мобильность; социальная мобильность; культурная мобильность; социокультурная мобильность; академическая мобильность; профессиональная мобильность.

АННОТАЦИЯ. Приводится анализ различных видов мобильности и дается ее сущностно-логический анализ.

Igoshev Boris Mikhailovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Rector, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

ESSENTIAL AND LOGICAL ANALYSIS OF MOBILITY AS AN INTERSCIENTIFIC NOTION

KEY WORDS: mobility; social mobility; cultural mobility; socio-cultural mobility; academic mobility; professional mobility.

ABSTRACT. The analysis of different types of mobility is given, its essential and logical analysis is undertaken.

Закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные стандарты высшего профессионального и основного общего образования и другие нормативные документы актуализируют модернизацию образования, одной из главных составляющих которой является мобильность специалистов, выражающаяся в постоянной внутренней, личностно-психологической и внешней, практически-деятельностной готовности к изменениям, оперативному реагированию на них, социальной и профессиональной подвижности.

В последние годы проблема мобильности привлекает все больше внимания отечественных исследователей. Профессиональная мобильность является объектом исследования философии, социологии, психологии, экономики и других наук. Различные аспекты формирования профессиональной мобильности педагогов освещены в трудах Л. А. Амировой, Л. В. Горюновой, И. П. Кузьмина, Е. А. Никитиной и др. Несмотря на большое количество научных работ по мобильности, недостаточно исследована сущность профессиональной мобильности педагога. В настоящей статье представлен сущностно-логический анализ понятия «мобильности».

Мобильность (от лат. *mobilis* – подвижный, изменчивый) как социальное явление стала объектом специального научного исследования сравнительно недавно, лишь во второй половине XX в., хотя само понятие «мобильность» было введено в научный оборот почти на сто лет раньше.

Развернутое описание данное явление получило в работах П. А. Сорокина, кото-

рый считается одним из родоначальников теории социальной мобильности. Еще в конце 1920-х гг. он использовал это понятие для характеристики изменений в социальном положении человека в обществе и рассматривал его в одном ряду с такими понятиями, как «социальное пространство» и «социальная стратификация». П. А. Сорокин сделал следующие выводы:

1) социальное пространство – это народонаселение Земли;

2) социальное положение – это совокупность связей человека со всеми группами населения, внутри каждой из этих групп, т. е. с ее членами;

3) положение человека в социальной вселенной определяется путем установления этих связей;

4) совокупность таких групп, а также совокупность положений внутри каждой из них составляют систему социальных координат, позволяющую определить социальное положение любого индивида (3, с. 299).

Для обозначения перемещений, изменений внутри социального пространства, или социально стратифицированного общества, П. А. Сорокин и использовал понятие «социальная мобильность», которую он рассматривал достаточно широко – как «любой переход индивида или социального объекта (ценности), т. е. всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью, из одной социальной позиции в другую» (Там же, с. 373).

С точки зрения проблематики нашей статьи и всего журнала представляется интересным отметить, что основоположник

теории социальной мобильности в контексте своего времени оценивал роль школы (в широком понимании этого слова, как образования вообще).

Вслед за П. А. Сорокиным понятием социальной мобильности в своих работах пользовались многие философы и социологи, как отечественные (Ю. В. Арутюнян, Т. И. Заславская, М. Н. Руткевич, Ф. Р. Филиппов и др.), так и зарубежные (П. Блау, Ф. Гато, Д. Глас, С. Липсет и др.). Охватываемые этим понятием социальные явления стали также объектом исследования с позиции других наук – экономики, демографии, психологии и др. По мере изучения социальных перемещений и изменений представления о мобильности в обществе постепенно расширяются и углубляются, а само понятие социальной мобильности наполняется новым содержанием.

Социальная мобильность в современных лексикографических источниках (словарях и энциклопедиях) чаще всего трактуется в изначальном смысле – как изменение индивидом или группой места, занимаемого в социальной структуре, перемещение из одного социального слоя (класса, группы) в другой (вертикальная мобильность) или в пределах одного и того же социального слоя (горизонтальная мобильность).

В таком понимании социальная мобильность, как подчеркивают Ю. Г. Волков и И. В. Мостовая, выражает внутреннее движение, приводящее к изменению индивидуальных или статусных (априорных, институциональных) позиций, которое всегда есть в живом, динамичном обществе, поскольку отдельные люди и образуемые ими общности, как правило, стремятся занять более высокое социальное положение. Повышение внутренней мобильности общества наряду с усложнением социальной системы, ее структуры является самостоятельным показателем «прогресса» общества (2, с. 151).

С этой точки зрения резко ограниченная в кастовом и сословном обществе социальная мобильность значительно возрастает в условиях индустриального общества, выражая изменения в его социально-классовой структуре. Кроме того, периоды нестабильности в обществе, как правило, характеризуются большей интенсивностью процессов социальной мобильности по сравнению с периодами стабильного общественного развития.

В постиндустриальном (информационном) обществе социальная мобильность «обращает» новыми смыслами и характеристиками. В связи с этим вполне закономерно, что современные исследователи относят к социальной мобильности (в данном значении) более широкий спектр измене-

ний в социальном положении или функционировании человека. Например, С. С. Фролов считает, что в процесс мобильности включаются вообще все социальные перемещения личности или социальной группы – от простого перехода из семьи в семью до хитроумных и сложных действий, направленных на достижение высокого статуса (7, с. 307).

Ю. И. Калиновский, рассматривая социальную мобильность, определяет ее как «способность личности адаптироваться и преобразовывать социальную среду, оперативно устанавливая личностные, культурные и деловые контакты в микро- и макросоциуме, проявлять свою социальную компетентность» (4, с. 161–162).

Однако, независимо от конкретной содержательной трактовки социальной мобильности, общим для всех позиций следует признать то, что социальную мобильность человека порождает мобильность самого современного мира. А поскольку мобильность, изменчивость, динамизм современного общества есть сущностное качество, атрибут его развития, мобильность людей, составляющих это общество, становится **необходимым условием общественного развития.**

Так или иначе всеми признается неуклонное повышение значимости социальной мобильности людей в современном мире. Исследование явлений социальной мобильности закономерно приводит к дифференциации этого понятия, и в настоящее время всесторонне изучаются групповой и индивидуальный, межгенерационный и внутригенерационный, структурный и неструктурный и другие виды социальной мобильности.

Особо выделяются и углубленно изучаются также различные виды мобильности в обществе, такие как трудовая, культурная, академическая, профессиональная и другие, которые рассматриваются как самостоятельные *составляющие социальной мобильности*. Очевидно, что такая дифференциация научных представлений связана не только с углублением исследований в данной проблемной области, но и с усилением динамичности социальных процессов на современном этапе развития общества, которая неизбежно приводит к повышению мобильности людей по самым разным «векторам» их социального функционирования.

Так, в условиях расширения межгосударственных и межнациональных интеграционных процессов в современном мире одним из важных факторов предотвращения и преодоления национально-культурных конфронтаций и противоречий становится **культурная мобильность.**

Это явление только начинает исследоваться в отечественной науке, поэтому оно пока еще не получило системного описания. Одно из немногих определений этого понятия дано в работе Ю. И. Калиновского, который рассматривает культурную мобильность как «способность личности естественно воспринимать культурные традиции этноса, следовать принципу многокультурного плюрализма, стремиться производить новые культурные ценности, сопоставляя их с произведениями мировой культуры, т. е. проявляя свою общекультурную информированность» (4, с. 162).

С точки зрения внутриличностных механизмов, как показывают исследования, культурная мобильность тесно связана с проявлениями творческого потенциала человека. В этом аспекте, по мнению Ю. И. Калиновского, культурная мобильность «имеет истоком два фактора, тесно связанных с узловыми вопросами творческого процесса»: «рефлекс цели», обуславливающий мобилизацию и обобщение всего предшествующего жизненного опыта человека, и предвидение в творческом процессе. Проявляется она в умении передать нужную мысль в разнообразной форме (Там же, с. 139–142).

Ряд исследователей, рассматривая подвижность, изменчивость внутреннего состояния индивида по отношению к меняющейся культуре, социальным изменениям, используют термин «социокультурная мобильность». По мнению И. В. Василенко, **социокультурная мобильность** определяется внутренним «энергетизмом личности, ее внутренней потенцией и обуславливается взаимодействием двух структур: постоянной (духовный стержень, стабильное ядро, ценности высшего ранга) и переменной (гибкость, изменчивость, подвижность сознания)» (1, с. 18).

В основе социокультурной мобильности как сложного личностного образования лежат определенные способы практического мышления, идеологические установки, ценностные ориентации, которые в совокупности дополняют друг друга, но имеют при этом различную степень свободы. Иными словами, социокультурная мобильность проявляется в меняющихся способах практического мышления, изменяющихся идеологических воззрениях, развивающихся ценностных ориентациях. Свойственная социальным субъектам социокультурная подвижность, гибкость, выражая степень их приспособляемости к изменяющейся ситуации, в то же время выступает и в роли главного условия мобильности социальных систем.

Академическая мобильность является одной из необходимых составляющих

интеграционных процессов и международного сотрудничества в сфере высшего образования. Л. В. Горюнова определяет ее как «пространственную мобильность, основанную на “включенном обучении”, обеспечивающую свободный выбор студентом образовательной траектории и реализацию внутренней потребности интеллектуального потенциала в движении» (3, с. 25). Эта разновидность мобильности направлена на установление равноправных партнерских отношений между вузами, в том числе иностранными; обмен между ними преподавательскими кадрами; получение студентами и аспирантами дополнительных знаний в смежных областях; совершенствование владения иностранными языками; знакомство с иностранными организациями и предприятиями; реализацию возможности получения диплома зарубежного университета и т. д.

Однако, пожалуй, наиболее пристальное внимание современные исследователи уделяют такому явлению, как **профессиональная мобильность**. Следует отметить, что в отечественной науке смысловое наполнение понятия «профессиональная мобильность» существенно изменилось за последнюю четверть века, что связано с кардинальными переменами социально-экономического и идеологического характера в стране. В процессе перехода к рыночным отношениям в экономике страны стала быстро изменяться социально-профессиональная структура общества, а соответственно и условия профессиональной деятельности людей, которые утратили свою стабильность, и требования к ним со стороны общества, производства, работодателей, и общественные ценности и представления, касающиеся карьерного роста, престижности тех или иных профессий и т. д. В результате этих изменений огромное количество людей оказалось перед необходимостью смены места работы, а нередко и профессии. Для многих открылись (и были ими использованы) возможности радикального повышения своего профессионально-социального статуса (когда рядовой преподаватель вуза или инженер становился руководителем банка или фирмы), тогда как другие, напротив, были вынуждены осваивать профессию с понижением служебного ранга или социального положения.

Сегодня в самом общем смысле под профессиональной мобильностью понимается изменение трудовой позиции или ранга работника, обусловленное переменой места работы или профессии.

Содержательно раскрывая данное понятие профессиональной мобильности, Ю. И. Калиновский определяет ее как «спо-

способность личности реализовать свою потребность в определенном виде деятельности, соответствующую склонностям и возможностям личности с пользой для общества, умело переходить от одного уровня профессиональной деятельности к другому, т. е. расширяя или углубляя ее характер или уровень, проявлять свою профессиональную компетентность» (4, с. 162).

Л. В. Горюнова (3, с. 12), исходя из того, что мобильность как качество личности может проявляться только в деятельности и говорить о степени и уровне мобильности человека следует только при условии ее реализации в деятельности, выделяет три самостоятельных составляющих профессиональной мобильности:

- качество личности, обеспечивающее внутренний механизм развития человека через сформированность ключевых, общепрофессиональных компетентностей;
- деятельность человека, детерминированная меняющимися средой событиями, результатом которой выступает самореализация человека в профессии и жизни;
- процесс преобразования человеком самого себя и окружающей его профессиональной и жизненной среды.

В соответствии с таким пониманием профессиональной мобильности она выделяет следующие основные ее составляющие:

- профессиональные компетентности (ключевые и общепрофессиональные);
- готовность личности к переменам;
- профессиональную и социальную активность.

Если рассматривать проблему профессиональной мобильности в личностном, субъективном аспекте, необходимо говорить о тех условиях и факторах внутреннего характера, которые обеспечивают возможность мобильного поведения человека в жизни, и в частности в профессиональной сфере. Практика показывает, что даже при наличии необходимых благоприятных внешних условий для свободного профессионального перемещения (возможность смены профессии, продвижения по служебной лестнице и т. д.) многие люди не реализуют этих возможностей только в силу внутренней неготовности к такого рода переменам в своей жизни. Эта «неготовность» складывается из многих составляющих, которые пока еще недостаточно исследованы в науке, поскольку не выработаны единые подходы к их выявлению. В то же время некоторые из этих составляющих уже могут быть указаны.

Многими исследователями отмечается необходимость сформированности определенных *личностно-профессиональных качеств* как условия профессиональной мо-

бильности. Однако системно этот вопрос не изучен, лишь отдельные качества выделяются разными авторами научных публикаций, как правило, в контексте рассмотрения других, смежных проблем.

Ряд исследователей отмечает также, что профессиональная мобильность тормозится не столько внешними обстоятельствами, конкретной социально-экономической ситуацией, в которой оказался человек, сколько отсутствием или неразвитостью у него *мотивационной готовности* к изменениям, профессиональным перемещениям. Рассматривая данное понятие применительно к проблеме формирования мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов провинциального вуза, Е. Г. Неделько определяет мотивационную готовность как «устойчивое интегральное качество личности, определяющее содержание, направленность и характер ее деятельности в процессе профессионального самоопределения и самореализации в условиях ограниченного и нестабильного трудового рынка провинции» (5, с. 5).

После анализа существующих на сегодняшний день научных представлений о профессиональной мобильности можно сделать следующие обобщения.

Профессиональная мобильность – это сложное явление, предстающее на двух основных уровнях.

На **объективно-социальном уровне** профессиональная мобильность проявляется как перемещения социальных субъектов и групп в социально-профессиональной сфере, обусловленные объективными факторами и тенденциями развития общества в целом.

Главным фактором профессиональной мобильности как объективного социального феномена является **развитие профессиональной сферы**. Это означает, что профессиональная мобильность возникает как следствие количественного и качественного изменения профессий, устаревания одних и появления новых видов профессиональной деятельности, ликвидации рабочих мест в одних организациях и появления вакансий в других, изменения должностной структуры и должностных перемещений в организациях и т. д.

Поскольку перемещения людей с одних должностей на другие, из одних отраслей в другие, а тем более смена профессии в современном мире возможны, как правило, только при условии получения соответствующего образования (будь то освоение новой специальности, профессиональная переподготовка, повышение квалификации или курсовое обучение), вторым важней-

шим фактором профессиональной мобильности становится *профессиональное образование*. Однако, чтобы выполнять эту функцию, оно не только должно отвечать потребностям развития профессиональной сферы, но и гибко реагировать на их изменение, т. е. само должно быть мобильным в своем развитии и функционировании.

Этим требованиям не отвечает традиционная, когнитивно ориентированная система образования. В ней не заложены механизмы оперативного изменения в соответствии с изменяющимися требованиями социума. Инновационное образование, напротив, ориентировано именно на изменения потребностей общественного развития. Поэтому фактором профессиональной мобильности может стать прежде всего **инновационное профессиональное образование**.

На **субъективно-личностном уровне** профессиональная мобильность представляет собой свойство социальных субъектов (индивидов), выраженное в их способности и готовности изменять свою профессиональную позицию и статус под воздействием определенных обстоятельств, условий и факторов как объективного, так и субъективного характера.

Главным фактором, побуждающим человека к такого рода переменам в его жизни, выступают **личностные потребности**. Иными словами, менять профессию или место работы с повышением или понижением профессионального статуса человек может просто в силу необходимости иметь источник средств существования для себя, своей семьи. В то же время потребность в самореализации также может побуждать человека к профессиональной мобильности, когда он готов «быстро осваивать технические средства, технологические процессы и новые специальности и изменения в них», стремится «реализовать свою потребность в определенном виде деятельности, соответствующую склонностям и возможностям личности с пользой для общества», «постоянно повышать свое образование и квалификацию» и т. д.

Чтобы осуществить те или иные перемещения, изменения в своей профессиональной позиции, человек должен обладать определенными **личностными качествами и способностями**, которые становятся не только условием, но и немаловажным фактором его профессиональной мобильности, поскольку заставляют, «подталкивают» человека предпринимать реальные действия для изменений. Отсутствие таких качеств, напротив, приводит к тому, что человек, при всей внутренней неудовлетворенности своим профессиональным поло-

жением или статусом, будет внутренне сопротивляться возможным переменам, а ситуацию вынужденной «мобильности» (например, при потере рабочего места), обусловленной объективными процессами развития профессиональной сферы и общества, может воспринять как жизненную катастрофу. Такие личностные качества и способности, позволяющие человеку «умело переходить от одного уровня профессиональной деятельности к другому, т. е. расширять или углубляя ее характер или уровень», «быстро и адекватно модифицировать свою деятельность при возникновении новых обстоятельств, легко и быстро осваивать новые реалии», «находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач» и т. д., не являются биологически, генетически обусловленными, а потому возможно их целенаправленное формирование, в том числе образовательными средствами.

Столь же значимым фактором, обеспечивающим профессиональную мобильность человека, являются **знания, информация**, которыми обладает человек и на основе которых он может более осознанно и эффективно менять свою позицию и статус в профессиональной области. В современном мире существует множество каналов получения необходимых человеку знаний и информации, а также освоения способов и форм их получения, однако одним из основных и наиболее значимых по-прежнему остается образование.

Выделенные внешние (социальные) и внутренние (личностные) факторы профессиональной мобильности являются определяющими для развития этого характерного явления современного мира. Схематично они представлены на рисунке.

Все внутренние субъективные факторы, обеспечивающие способность и готовность индивида изменять свою профессиональную позицию и статус, взаимообусловлены, поэтому в совокупности они составляют целостное **интегральное качество личности**.

Именно наличие такого качества в структуре личности позволяет характеризовать человека как профессионально мобильного, а степень развитости составляющих данное качество факторов проявляется как уровень профессиональной мобильности человека, который может быть более высоким или низким. Отсутствие же необходимых внутренних факторов делает человека профессионально немобильным, даже если под воздействием каких-либо объективных, внешних обстоятельств он бывает вынужден перемещаться в профессиональной сфере, осваивать какие-то новые профессиональные позиции и функции и т. д.

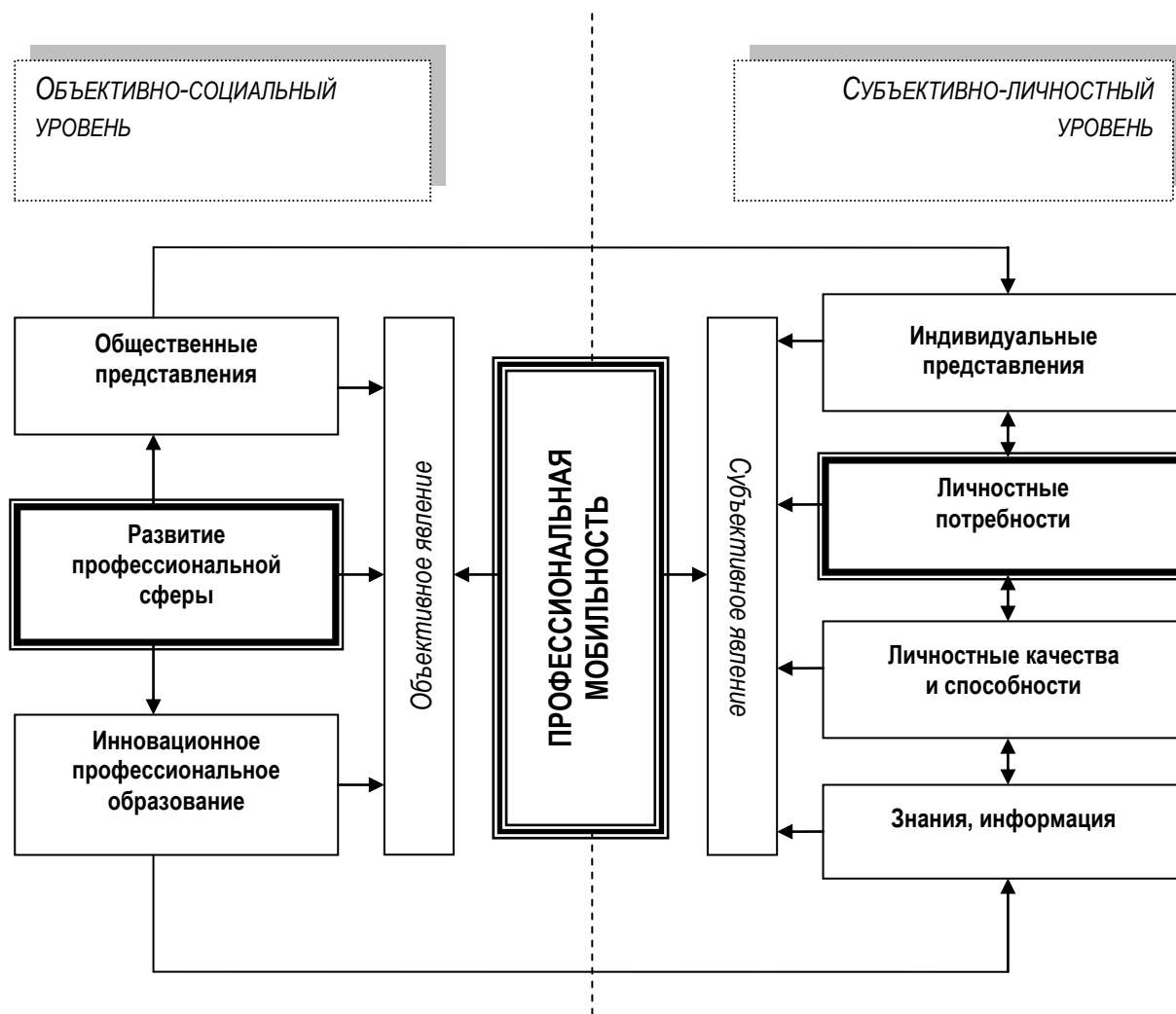


Рис. Внешние (социальные) и внутренние (личностные) факторы профессиональной мобильности

Это позволяет дать следующее определение: **профессиональная мобильность** как субъективное явление представляет собой интегральное качество личности, выражающее способность и готовность индивида к изменениям своей профессиональной позиции, статуса и к перемещениям в профессиональной сфере на основе определенных мировоззренческих представлений и ценностных ориентаций, личностных качеств, знаний и в соответствии с личностными потребностями.

Объективация этого качества личности осуществляется в социальном функционировании индивида в различных формах деятельности. С этой точки зрения профессиональная мобильность предстает как деятельностная, динамическая характеристика человека.

Профессиональная мобильность как социальное явление проявляется в процессах совокупных перемещений индивидов, различных групп населения, причем в эти объективно обусловленные процессы оказываются вовлечены как профессионально

мобильные, так и не обладающие этим качеством люди. При этом первые оказываются социально и психологически готовы к изменению профессиональной ситуации, поэтому они способны к рациональному, конструктивному, эффективному для себя взаимодействию с внешними обстоятельствами. Вторые воспринимают разного рода социальные трансформации, вынуждающие их к профессиональным перемещениям, изменениям, освоению каких-либо новшеств, как неблагоприятные, дискомфортные, противодействуют внешним обстоятельствам.

В соответствии с вышесказанным, социально значимую задачу управления процессами профессиональной мобильности в обществе можно эффективно решать только посредством целенаправленного формирования и развития профессиональной мобильности как индивидуального качества людей.

Ведущая роль в решении социально и гуманистически значимой задачи целенаправленного формирования профессиональной мобильности как индивидуального

качества личности, безусловно, принадлежит образованию, что обуславливает актуализацию научно-педагогических аспектов исследования мобильности и делает это не просто очередной «модой», а объективной

необходимостью, в связи с чем неуклонно возрастающий сегодня интерес к мобильности со стороны отечественных педагогов – исследователей и организаторов образования – вполне закономерен и оправдан.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василенко И. В. Социокультурная мобильность как философская проблема : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Волгоград, 1996.
2. Волков Ю. Г., Мостовая И. В. Социология в вопросах и ответах : учеб. пособие. М. : Гардарики, 1999.
3. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2006.
4. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001.
5. Неделько Е. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2007.
6. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество : пер. с англ. М. : Политиздат, 1992.
7. Фролов С. С. Социология : учеб. пособие. М. : Гардарики, 1999.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. А. Галагузова.

Дегтерев Виталий Анатольевич,

доктор педагогических наук, профессор, декан факультета международных отношений и социально-гуманитарных коммуникаций, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 415; e-mail: Degterev@uspu.ru.

К ВОПРОСУ О КОМПЕТЕНТНОСТИ, МОБИЛЬНОСТИ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентность; профессиональная компетентность; мобильность; профессиональная мобильность; конкурентоспособность; конкурентоориентированность.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются понятия компетентности, мобильности, конкурентоспособности, их соотношение, а также сделана попытка сформулировать стратегические и тактические задачи формирования перечисленных выше качеств молодого специалиста.

Degterev Vitaly Anatolievich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Dean of the Faculty of International Relations and Socio-Humanitarian Communications, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

THE PROBLEM OF COMPETENCE, MOBILITY AND COMPETITIVENESS

KEY WORDS: competence; professional competence; mobility; professional mobility; competitiveness; competitive awareness.

ABSTRACT. The article deals with the notions of competence, mobility and competitiveness and their interrelationship. An attempt is made to formulate strategic and tactical goals in the process of forming the said qualities of a young specialist.

На современном этапе развития производительных сил появляются новые технологии, изменилось само понятие квалификации работников как их способности выполнять ту или иную работу. Если раньше общественное признание имела квалификация, полученная в процессе специального профессионального обучения, а затем обогащенная опытом практической деятельности, то в настоящее время требования к квалификации работников кардинально изменились.

Сегодня квалификация рассматривается как способность работника перестраиваться, время от времени переходить к исполнению измененных, часто более сложных обязанностей. Самостоятельно выработать в себе такие качества человеку достаточно непросто. Для этого в системе профессионального образования должна функционировать система непрерывного профессионального развития специалистов в течение всей их трудовой жизни.

Последнее десятилетие принесло невиданные изменения в мировое развитие. Радикальнее и быстрее, чем в прежние времена, изменяется и российское общество. Непрерывно нарастающая *интенсивность* и *динамичность* разнонаправленных перемен охватывают все сферы и процессы жизнедеятельности людей. Скорость и глубина перемен бросают вызов способности человека ориентироваться в окружающем мире.

По мнению Б. М. Игошева, практически любой аспект общественного развития, любая его определяющая тенденция так или иначе выводят на проблему обеспече-

ния *нового качества человеческих ресурсов* и, в частности, наряду с другими свойствами, требуют от современного человека постоянной внутренней, личностно-психологической и внешней, практически-деятельностной готовности к изменениям, оперативному реагированию на них, социальной и профессиональной подвижности, т. е. мобильности. Потребность в ней возникает в самых разных социальных обстоятельствах (11).

Объемы и сложность информации, которую современный человек вынужден осваивать во всех сферах своей жизни – социальной, экономической, профессиональной, бытовой и др., – непрерывно нарастают, требуя от человека умения оперативно обновлять свои знания, гибко ориентироваться в непрерывно изменяющейся информационной среде.

Достижения в науке, технике, социальной сфере и всё более *расширяющиеся масштабы процессы* технологизации, информатизации производства, появление новых областей и «престижных» видов деятельности также предъявляют высокие требования к профессиональной квалификации специалистов.

Конкуренция и соревновательность пронизывают сегодня все сферы общественной жизни. В связи с этим у молодежи рождаются новые формы поведения, выстраиваются новые взаимоотношения, *претерпевают изменения установки, ценности, потребности и мировоззренческие позиции*. И если эти преобразования личности позитивные, то они помогают молодому

человеку активно и действенно для саморазвития реагировать на меняющиеся жизненные ситуации. Однако не все молодые люди способны адаптироваться к стремительно меняющимся условиям социальной среды.

Иными словами, человек в современном мире, чтобы быть *конкурентоспособным и востребованным* на рынке труда, должен обладать такими личностными качествами, как гибкостью, подвижностью, способностью быстро действовать и принимать решения, а также видеть альтернативы решения проблемы и осуществлять оптимальный выбор, т. е. *быть мобильным* (13).

В образовательных стандартах третьего поколения (федеральных государственных образовательных стандартах) заложен компетентностный подход, в рамках которого мы должны формировать у будущих специалистов общекультурные и профессиональные компетенции. Предполагается, что молодой специалист, выйдя из стен вуза, будет компетентным, а по нашему мнению, еще и мобильным, конкурентоспособным и конкурентоориентированным. При этом приобретает научную значимость вопрос о соотношении понятий «профессиональная компетентность», «профессиональная и социальная мобильность», «конкурентоспособность».

На сегодняшний день в научно-педагогической литературе уже наметилось несколько различных точек зрения по этому вопросу. Согласно одним представлениям, социально-профессиональная мобильность относится к числу тех метапрофессиональных качеств, наличие которых в структуре личности специалиста предполагает профессиональную компетентность, т. е. профессиональная мобильность включается в профессиональную компетентность как одна из ее составляющих. Другие исследователи считают профессиональную компетентность необходимым условием, обеспечивающим профессиональную мобильность человека. Также профессиональная компетентность и профессиональная мобильность рассматриваются как две относительно самостоятельные, но взаимообусловленные характеристики специалиста.

Понятие «компетентность» связывается с определенной областью деятельности. Быть компетентным – значит иметь набор специфических компетентностей разного уровня. Так, Дж. Равенн понимает компетентность как определенные сформированные качества личности, которые проявляются в своевременной и качественно выполненной работе.

Н. А. Волгин утверждает, что компетентность предполагает не столько наличие

у специалиста значительного объема знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций. Компетентность выражается в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим нужное решение, позволяющее достигнуть значимого результата (6, с. 100).

Таким образом, изучение дефиниций понятия «компетентность» показывает, что оно значительно шире понятий знания, умения, навыка, так как включает направленность личности (мотивацию, ценностные ориентации и т. п.), ее способности преодолевать стереотипы, чувствовать проблемы, проявлять проницательность, гибкость мышления; черты характера такой личности – самостоятельность, целеустремленность, волевые качества.

Компетентность специалиста в общем виде можно представить как комплекс, который включает такие компоненты, как профессиональные знания, профессиональные умения, отношения, профессиональные и социальные качества личности.

Если обобщить разнообразие мнения и представления о профессиональной компетентности из научно-педагогических работ (В. А. Адольф, И. Б. Бичева, И. В. Гришина, Э. Ф. Зеер, А. А. Майер, Е. Л. Пупышева, Т. М. Сорокина и др.), то в структуре этого личностного образования, по мнению Б. М. Игошева, можно выделить следующие наиболее значимые составляющие:

- когнитивную, представляющую собой базовые, универсальные, фундаментальные, не подверженные быстрому «устареванию» знания из тех областей, которые выделяются как сферы ключевых компетенций для данного вида профессиональной деятельности;
- процессуально-деятельностную, обеспечивающую умение оперативно и гибко применять в практической деятельности свои знания, решать любую профессиональную задачу оптимальным и эффективным способом;
- организационно-деятельностную, основу которой составляет способность к самоорганизации, саморазвитию, обеспечивающая специалисту умение постоянно обновлять свой арсенал знаний и способов деятельности, организовывать внутренние и внешние ресурсы, необходимые для решения конкретной поставленной профессиональной задачи.

Важной особенностью профессиональной компетентности является также то, что она предполагает мотивационную, ценностную и личностно-психологическую на-

правленность человека как специалиста на определенную профессиональную деятельность (11, с. 144–145).

Говоря о профессиональной компетентности, мы выделяем в ней собственно владение профессиональной деятельностью в определенной области на достаточно высоком уровне, способность специалиста проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие, профессиональное общение и профессиональную ответственность за результаты своего труда.

Целенаправленное исследование проблем мобильности в педагогике началось сравнительно недавно. Тем не менее уже достаточно четко обозначена специфика научно-педагогического аспекта данного вопроса. В центре внимания оказываются проблемы формирования индивидуальной мобильности человека как личностного качества, его структура. Это связано с изучением проблем подготовки в учреждениях профессионального образования *социально и профессионально мобильных специалистов*, психологически и инструментально готовых как к «горизонтальным», так и к «вертикальным» перемещениям в рамках социально-профессиональной структуры общества.

Так, в современной профессиональной педагогике особо подчеркивается необходимость выдвижения на первый план профессиональной мобильности специалистов, которая связывается с их способностью самостоятельно приспосабливаться к быстро изменяющимся условиям производства. При этом подчеркивается, что профессиональная подготовка таких специалистов должна носить опережающий характер, т. е. ее уровень должен опережать уровень развития профессиональной сферы (14, с. 38–39).

Большая часть исследований, относящихся к этому направлению, посвящена проблемам подготовки профессионально мобильных специалистов в вузе. Сегодня, выбирая ту или иную специальность, молодой человек по сути предопределяет свое социально-статусное положение в обществе. Вузовская система обучения в какой-то степени решает проблему профессионального самоопределения студентов, предлагая готовые планы, профессиональную и жизненную стратегию.

Следовательно, основной задачей высшего образования в современном обществе является формирование тех знаний, умений, навыков, компетенций, а также личностных свойств и качеств выпускников, которые в процессе профессиональной деятельности позволят им успешно выполнять должностные обязанности и обеспечат продвижение по служебной лестнице.

В отечественной педагогике поиск путей решения этой важнейшей задачи ведется в разных направлениях, однако предлагаемые модели и подходы в целом группируются вокруг двух основных идей – фундаментализации и универсализации.

Идея *фундаментализации* образования связывается с необходимостью отбора в содержании образования таких знаний, которые не устаревают с течением времени, помогают человеку ориентироваться в любой новой среде и являются универсальными по существу.

Идея *универсализации* образования получила свое инструментальное оформление в концепции ключевых (базовых, универсальных, переносимых) компетенций и в формирующемся на ее основе компетентностном подходе. Принципиальным отличием образования, построенного на основе идеи универсализации, можно считать то, что отбор наиболее универсальных по своему характеру, приложимых к различным профессиональным ситуациям знаний, умений, обобщенных способов деятельности, которые должен освоить обучающийся в процессе подготовки, осуществляется не на основе структуры научного знания, а в соответствии с выделенным набором ключевых компетенций, значимых для специалиста данного профессионального профиля.

По мнению Б. М. Игошева, с точки зрения целенаправленного формирования у студентов профессиональной мобильности в процессе обучения в вузе обе идеи продуктивны и адекватны этой образовательной цели, поскольку полученное на основе и той, и другой идеи профессиональное образование содержательно обеспечивает когнитивную базу для оперативного освоения новых областей знания и информационных полей в любом направлении (11).

Подход к градации профессиональной мобильности предложен А. И. Архангельским (4, с. 22–23), который в качестве основания для классификации принимает «выраженность степени различия между начальной специализацией и той, которая приходит ей на смену». Автор характеризует данные типы следующим образом.

I тип. В силу тех или иных обстоятельств выпускник вуза меняет сферу деятельности в рамках одной «широкой» специальности. Например, получив первоначально педагогическое образование, он остается учителем, но меняет предметную составляющую своей педагогической деятельности (например, начинает преподавать не физику, а информатику). При этом работник остается примерно в том же служебном статусе, т. е. явного профессионального роста не происходит.

II тип. Характер деятельности работника претерпевает те или иные изменения в связи с повышением статуса «на служебной лестнице», назначением на новую должность. В данном случае реализация профессиональной мобильности очевидна, однако априори не ясно, сможет ли вчерашний учитель эффективно работать завучем или директором школы. Эта «неясность» обусловлена тем, что даже в рамках одной области профессиональной деятельности на разных уровнях характер деятельности существенно различается: деятельность насыщается одними компонентами, другие теряют свое первоначальное значение; возрастают количественные показатели интенсивности и напряженности деятельности, степень ответственности и т. д.

III тип. Работник меняет одну профессию на другую, в той или иной степени «родственную» первоначальной или сходную с ней и позволяющую хотя бы в ограниченном варианте «опираться» на уже приобретенные в процессе обучения в вузе знания, умения, навыки. К примеру, учитель русского языка и литературы поступает на работу в издательство, выпускающее учебную литературу.

IV тип. Кардинальная смена профессии или рода деятельности, предполагающая способность начать жизнь с «чистого листа», с самых азов осваивать новое профессиональное поприще, постепенно набираться знаний и опыта.

Анализируя данные проявления профессиональной мобильности, мы пришли к выводу, что их можно рассматривать и как проявления профессиональной компетентности специалиста.

И. А. Ларионова отмечает, что особо остро проблема подготовки конкурентоспособного кадрового резерва стоит в настоящее время, когда социально-экономическая и социально-культурная сферы жизнедеятельности человека также претерпевают кризис. Это приводит к сокращению кадров, банкротству предприятий и безработице. Поэтому обладание определенными навыками совмещения профессий, возможностью и способностью успешно переключаться на другую деятельность или менять вид труда, т. е. обладание качествами профессиональной мобильности поможет значительно снизить последствия социально-экономических перемен.

В процессе перехода к рыночным отношениям в экономике страны стала быстро изменяться социально-профессиональная структура общества, а соответственно, и условия профессиональной деятельности людей, которые утратили свою стабильность, и требования к ним со стороны

общества, производства, работодателей, и общественные ценности и представления, касающиеся карьерного роста, престижности тех или иных профессий и т. д. (13).

Б. М. Игошев выделяет внешние (образовательный заказ, общественные представления, развитие профессиональной сферы, инновационное образование) и внутренние (мировоззренческие установки и ценности, личностные потребности, личностные качества и способности, компетенции и компетентности) факторы, детерминирующие развитие профессиональной мобильности (11, с. 89).

Л. В. Горюнова акцентирует внимание на следующих факторах, обуславливающих необходимость подготовки профессионально мобильного специалиста: стремительность и инновационность жизни и деятельности; усиление зависимости карьеры личности от образования; увеличение скорости старения знаний; увеличение зависимости личного успеха в жизни от образования и профессии; постоянные изменения на рынке труда; увеличение скорости изменения мира труда; динамика развития рынка профессий; постоянные изменения статуса многих профессий; развитие экономики и общества знаний (7).

Ю. Ю. Дворецкая отмечает необходимость развития качеств профессиональной мобильности связывая с тем, что «развивающаяся в рыночных условиях экономика одновременно с расширением воспроизводства материального продукта в столь же расширенном масштабе порождает противоречия между новыми требованиями рынка к работнику и его профессиональным опытом, личностными качествами, обуславливающими и уровень адаптированности и конкурентоспособности на рынке труда» (8, с. 3).

Поскольку развитие института профессии в целом, а также профессиональной структуры общества обеспечивается функционированием института профессионального образования, в рамках которого ведется профессиональная подготовка специалистов, последний становится одним из основных каналов развития как профессиональной компетентности, так и профессиональной мобильности и конкурентоспособности.

Молодые люди сталкиваются с большими трудностями при поиске работы. Это лишний раз подтверждает тот факт, что современный рынок молодых специалистов остро нуждается в подробном изучении, выявлении и развитии у студентов факторов обеспечения своей конкурентоспособности, мобильности, компетентности. В свете этого весьма актуальными становятся две

проблемы: во-первых, конкурентоориентированность молодых людей; во-вторых, умение формировать будущую конкурентоспособность на рынке труда.

Основные факторы, тормозящие профессиональный рост и повышение конкурентоспособности выпускников – отсутствие жизненного опыта, неготовность проявлять инициативу, принимать самостоятельные решения, брать на себя ответственность за принятые решения, психологические трудности в общении с коллективом, неготовность к интенсивному труду.

«Конкурентоспособность» можно определить как «свойство объекта, характеризующееся степенью удовлетворения им конкретной потребности по сравнению с аналогичными объектами, представленными на данном рынке» (1, с. 573).

Понятие «конкурентоспособная личность» В. И. Андреевым трактуется как «личность, для которой характерны стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами» (Там же, с. 26).

Мы согласны с предложенным С. Д. Резником и А. А. Социловой перечнем факторов, на которые студентам в процессе учебы следует обратить внимание:

- качество работы и надежность (тщательность и точность выполнения порученной работы, ответственность; уверенность руководителя в том, что данный работник выполнит свое задание точно и в срок);
- глубина освоения профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций;
- способность, инициатива и творчество (активная заинтересованность в качественном выполнении работы; способность к анализу и выдвижению оригинальных идей; повышение профессиональной и общей культуры, расширение кругозора);
- стремление к успеху, ориентация на позитив в работе;
- умение осваивать и применять опыт работы других;
- выдержка (способность сосредоточиться и работать с максимальной возможной производительностью в напряженных условиях, высокая работоспособность);
- стремление сохранить здоровье;
- целеустремленность (потребность в достижении цели, ориентация на конечный результат; освоение техники личной работы; способность жить и работать системно и по плану).

Одними из основных показателей, влияющих на конкурентоориентированность и конкурентоспособность молодого специалиста на рынке труда, также являются

уровень здоровья и работоспособность, уровень профессионализма и компетентности, уровень семейного благосостояния, стремление молодого специалиста к достижению высоких результатов в работе, освоение личных технологий и методов работы, карьерное и жизненное планирование и т. д. Эти характеристики позволяют судить о возможностях трудиться с высокой интенсивностью, о мере подготовленности и ответственности организационно-технологическим требованиям, о способностях, навыках, предприимчивости, ценностях и мотивации, морально-нравственных и других качествах.

Мы выделяем следующие критерии личной конкурентоспособности на современном рынке труда:

- 1) квалификацию, общекультурную и профессиональную компетентность;
- 2) знания, умения, навыки и мотивацию;
- 3) культуру в широком смысле этого слова;
- 4) поведенческие качества;
- 5) профессиональную и социальную мобильность.

В то же время, чтобы быть востребованным специалистом на рынке труда, необходимо владеть системой следующих качеств:

- *мыслительные качества* – это аналитические умения, системность, гибкость мышления, креативность, умение справляться с большим объемом информации в сжатые сроки и находить решения в непростых ситуациях;
- *коммуникативные навыки* – умение вести деловые переговоры, умение взаимодействовать с разными категориями людей, способность подать и уметь отстаивать свою точку зрения, повести при необходимости людей за собой, наличие деловых связей;
- *организаторские навыки* – умение анализировать и планировать собственную деятельность и деятельность группы, умение поставить цель, определить задачи, распределить временные и людские ресурсы, проконтролировать достижение результата, умение прогнозировать ситуацию. Важным качеством является также способность справляться с большим количеством дел в ограниченное время;
- *личностные качества* – работоспособность, культура общения с коллегами, способность взять ответственность за результаты своей деятельности, высокая мотивация к достижению результата и т. д. (15).

Сегодня рынок, кроме высокого профессионализма, требует от молодого спе-

специалиста еще и особой ответственности, психологической готовности к различным сложным ситуациям. Значительную роль при этом играет необходимость постоянно самосовершенствоваться как в профессиональном, так и в личностном плане. Важно не только обладать знаниями, но и уметь управлять ими.

Главная задача, стоящая сегодня как перед студентами, так и перед вузом, – формирование такого образовательного пространства, которое обеспечивало бы непрерывный интенсивный рост и развитие будущих молодых специалистов, формирование у них общекультурных и профессиональных компетенций.

Учитывая, что базовой основой качеств, определяющих конкурентоспособность личности, является ее способность к творческому саморазвитию и самореализации, приоритетом образования в XXI в. должна стать следующая парадигма: *гарантированное качество образования через творческое саморазвитие и творческую самореализацию*. Другими словами, образование будет способствовать становлению человека как конкурентной личности только в том случае, если образование – в саморазвитие, а развитие – в творческое саморазвитие и творческую самореализацию личности (1, с. 34).

Результативность конкурентной деятельности студента будет тем выше, чем глубже он осознает ее личную и социальную значимость. Под *личной конкурентоспособностью* понимается способность студента в условиях возрастающей конкуренции на рынке труда уметь обеспечить себя к моменту завершения обучения в вузе гарантированной работой по получаемой специальности в престижной организации с перспективой успешного продвижения вверх по служебной лестнице (2).

Задачи формирования компетентности, мобильности, конкурентоспособности и конкурентоориентированности требуют серьезных и постоянных усилий со стороны студента в течение всего периода обучения в вузе. Такие усилия в период обучения в вузе должны опираться на две группы факторов:

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Конкурентология : учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань : Центр инновационных технологий, 2004.
2. Андреев В. И. Саморазвитие творческой конкурентоспособной личности менеджера. Казань, 1992.
3. Андреев С. П. Формирование конкурентоспособности специалиста с использованием креативных образовательных технологий // Участие молодых ученых, инженеров и педагогов в разработке и реализации инновационных технологий : сб. науч. докл. междунар. науч.-практ. конф. М. : МГИУ, 2006. С. 466–470.
4. Архангельский А. И. Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах : дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
5. Балдина М. Ю. Коммуникативная компетентность и общение: теоретический аспект // Вестн. социально-гуманитарного образования и науки. Екатеринбург, 2011. № 3. С. 4–12.

а) *факторы стратегического поведения:*

- 1) фундаментальная подготовка по направлению обучения;
- 2) формирование активной жизненной позиции;
- 3) развитие навыков организаторской деятельности;
- 4) развитие предпринимательских умений и компетенций;
- 5) активное освоение будущей профессиональной деятельности с первого курса;
- 6) установление долговременных деловых связей;
- 7) использование современных технологий в построении деловой карьеры;
- 8) поддержание высокого уровня работоспособности;
- 9) обеспечение семейного благополучия;
- 10) создание положительного имиджа;
- 11) постоянный самоконтроль за результатами развития профессиональной компетентности.

б) *факторы тактического поведения:*

- 1) освоение технологий обучения в современном вузе;
- 2) личная организованность – разработка и применение техники личной работы;
- 3) составление планов личной деятельности на год, месяц, неделю, день;
- 4) расширение личного кругозора, умение быть интересным;
- 5) повышение собственной привлекательности – культура общения, этикет и поведение (Там же).

Формирование профессиональной компетентности, мобильности и конкурентоспособности в Институте социального образования Уральского государственного педагогического университета реализуется через созданное интегративно-дифференцированное полифункциональное образовательное пространство.

6. Волгин И. В. Социальная политика. М., 1999.
7. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ростов. гос. ун-т. Ростов н/Д, 2006.
8. Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.01 / Кубан. гос. ун-т. Краснодар, 2007.
9. Дегтерев В. А. Конкурентоспособность – категория педагогическая // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 65–70.
10. Дегтерев В. А. Формирование профессиональной компетентности специалиста по социальной работе : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005.
11. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете : моногр. М. : Владос, 2008.
12. Игошев Б. М. Развитие профессиональной мобильности специалистов – перспективное направление деятельности педагогического университета // Педагогическое образование и наука. 2008. № 6. С. 74–78.
13. Ларионова И. А. Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы : дис. ... д-ра. пед. наук. Екатеринбург, 2009.
14. Профессиональная педагогика : учеб. для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1999.
15. Резник С. Д., Сочилова А. А. Основы личной конкурентоспособности : учеб. пособие. М. : Инфра-М, 2009.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. А. Ларионова.

Дорохова Татьяна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург), член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: 70571@mail.ru.

**МОБИЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ КОМПОНЕНТОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социализация; социальная педагогика; профессиональная мобильность; профессиональная ментальность; профессиональная ментальность социального педагога.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются структура и содержательные характеристики профессиональной ментальности социального педагога. Особое внимание уделяется профессиональной мобильности. Обосновывается значимость мобильности для результативности профессиональной деятельности социального педагога в школе в условиях модернизации.

Dorokhova Tatiana Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Social Pedagogy, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg), Corresponding Member of the International Academy of Teacher Education Science.

**MOBILITY AS ONE OF THE COMPONENTS
OF PROFESSIONAL MENTALITY OF SOCIAL EDUCATOR**

KEY WORDS: socialization; social pedagogy; professional mobility; professional mentality; the mentality of professional social educator.

ABSTRACT. The article describes the structure and content characteristics of professional mentality of social educator. Particular attention is paid to professional mobility. The importance of mobility for the performance of professional activities of the social teacher substantiates in a school in terms of modernization.

Новый Федеральный государственный стандарт основного общего образования предусматривает необходимость создания в школе условий для успешной социализации обучающихся. В данном случае под социализацией понимается процесс и результат усвоения индивидом опыта, необходимого для нормального функционирования в обществе, для его успешной самореализации. Деятельность, нацеленная на решение проблем социализации, традиционно рассматривается исследователями как социально-педагогическая. Иначе говоря, в условиях модернизации отечественной системы образования социально-педагогическая направленность в деятельности школы усиливается. В особенности это характерно для образовательных учреждений, реализующих инклюзивный подход (также заявленный в новых федеральных стандартах).

Следует отметить, что на современном этапе развития социально-педагогической теории исследователи не пришли к единому мнению по ряду основополагающих вопросов. В частности, в трудах В. Г. Бочаровой, М. А. Галагузовой, И. А. Липского, А. В. Мудрика, Г. Н. Филонова и др. представлены различные позиции по поводу объекта и предмета социальной педагогики, набора ее базовых понятий, определения их сущности и т. п. (4). Не вдаваясь в подробности дискуссий по обозначенным проблемным пунктам (это не входит в задачи данной ста-

ти), отметим некоторые общие характеристики социальной педагогики, выделяемые указанными авторами:

– основными категориями социальной педагогики являются социальное воспитание, социальное обучение (социальное образование) и социально-педагогическая помощь, социально-педагогическая поддержка, социально-педагогическая защита;

– объектом профессионального внимания социального педагога является ребенок, как находящийся в «условиях нормы», так и испытывающий проблемы в социализации;

– социально-педагогическая деятельность направлена на создание условий для нормальной социализации ребенка или, в случае наличия отклонений от нормы, коррекционной работы, нацеленной на помощь ребенку в социализации;

– если в условиях нормы социально-педагогическая деятельность может осуществляться различными агентами социализации (в частности, родителями, учителями, администрацией образовательного учреждения и т. п.), то в случае отклонения требуется профессиональное вмешательство социального педагога.

Вышесказанное свидетельствует, что современная школа (где отклонения от нормы в социализации обучающихся происходят регулярно) остро нуждается в социальных педагогах, обладающих определенным набором характеристик. Для того что-

бы достаточно полно охарактеризовать требуемого специалиста в области социальной педагогики, целесообразно, на наш взгляд, ввести понятие «профессиональная ментальность».

Менталитет и ментальность изучаются различными представителями социогуманитарного знания (философами, историками, культурологами, социологами, политологами, психологами). Оговоримся, что ученые часто употребляют рассматриваемые понятия в качестве синонимов, как и производные от них «профессиональный менталитет» и «профессиональная ментальность». На наш взгляд, целесообразно их различать. Так, под менталитетом можно понимать устойчивый культурный субстрат, который является глубинным уровнем коллективного сознания определенной общности людей и преобразует хаотичный и разнородный поток восприятий и впечатлений в упорядоченную картину мира. В таком случае ментальность – это наиболее подвижный внешний слой менталитета; личностная или социальная память человека или коллектива, свойственная только ему, характеризующая только его или его круг, слой, общество, народ, которому он принадлежит (6).

В педагогике понятие профессиональной ментальности (менталитета) было введено в научный оборот благодаря исследованиям таких ученых, как В. А. Сонин, Б. С. Гершунский и др. За последнее десятилетие было защищено несколько десятков диссертаций по проблемам формирования профессионального менталитета специалистов различных сфер деятельности: педагогов (О. И. Гусаченко, З. С. Руженская, О. Л. Медведкова), менеджеров (Р. М. Феденева), юристов (Е. А. Бодякина), специалистов естественно-научного цикла (С. А. Паничев), военных (С. А. Дерепко), инженеров (И. Г. Картушина) и др. Обилие исследований по рассматриваемой проблеме является дополнительным подтверждением ее актуальности.

Описывая понятие «профессиональная ментальность» (менталитет), исследователи выделяют следующие характеристики:

- принадлежность к некоей профессиональной группе;
- наличие собственного видения мира, характера поведенческих действий и эмоционально-волевых установок;
- опора, с одной стороны, на национальный, общественный менталитет, а с другой – на особенности индивидуального ментального опыта;
- репрезентация в профессиональной деятельности.

Выделяются различные структурные компоненты профессиональной ментальности. Так, по мнению Е. В. Зелинской, Е. А. Поповой, Н. А. Толмачевой (5, с. 622), структурными компонентами менталитета являются аксиологический (профессиональные ценности, нормы, цели), мотивационный (готовность к инновационной деятельности) и установочный (репрезентации ментального опыта в профессиональной деятельности).

О. Н. Гусаченко (1) в структуру профессионального менталитета включает следующие компоненты:

- образ «Я»-профессионала», влияющий на формирование профессионального самосознания;
- эмоционально-волевой компонент (совокупность характерных для представителей профессии эмоциональных проявлений и реакций);
- когнитивный компонент (селективность отбора информации и практических навыков, необходимых для трудовой деятельности);
- ценностный компонент (набор качеств, принципов, выступающих как смыслообразующие категории).

Как видим, несмотря на имеющиеся различия в подходах к структуре профессионального менталитета / профессиональной ментальности, авторы склоняются к тому, что обязательным его компонентом является аксиологический (ценностный), включающий определенные качества, принципы, профессиональные ценности, нормы, цели и т. п. Это связано прежде всего с ценностной направленностью педагогической профессии. Так, если для успешности профессиональной деятельности рабочего ключевое значение имеют профессиональные умения и навыки, для инженера – знания, то для учителя первостепенное значение имеют определенные психологические качества, без которых он попросту не сможет работать с детьми. Это в еще большей степени относится к профессии социального педагога.

Таким образом, под профессиональной ментальностью социального педагога можно понимать социальную память социального педагога, включающую совокупность психологических характеристик, определяющих его профессиональную деятельность в контексте создания условий для нормальной социализации ребенка.

С учетом тематики данной статьи остановимся подробнее на аксиологическом компоненте профессиональной ментальности социального педагога, а точнее на таком качестве, как профессиональная мобильность. Проблеме профессиональной мо-

бильности (ее понятийно-категориальной, структурно-содержательной, функциональной сторонам, а также вопросам ее формирования) уделяется довольно серьезное внимание в различных областях науки. Многообразие исследовательских подходов к указанной проблеме порождает различные взгляды на определение понятия «профессиональная мобильность» и его структуру. Анализ данных подходов позволяет выявить некоторые общие структурные компоненты рассматриваемого понятия, а именно:

- активность, понимаемая как готовность к деятельности, освоению новых форм и видов деятельности, как основа профессионально-педагогической деловитости (Л. А. Амирова, З. А. Багишаев, Л. В. Горюнова, Б. М. Игошев);

- адаптивность – способность приспосабливаться к изменяющимся условиям деятельности; готовность изменить свою жизнь и деятельность; основа профессионально-педагогической гибкости (Л. А. Амирова, З. А. Багишаев, Б. М. Игошев);

- открытость, понимаемая как склонность к новому, неизвестному, отказ от стереотипов (Б. М. Игошев, М. В. Пазюкова);

- коммуникативность – способность и готовность устанавливать новые связи и контакты с субъектами образовательной деятельности (Б. М. Игошев, С. Е. Каплина, Л. П. Меркулова, В. А. Мищенко);

- креативность, представляющая собой творческое отношение к среде и собственной деятельности, готовность к их преобразованию (Л. А. Амирова, З. А. Багишаев, Б. М. Игошев, В. А. Мищенко).

Из вышесказанного видно, что наиболее полно структурный портрет профессионально мобильной личности представлен в трудах Б. М. Игошева. В связи с этим мы взяли за основу определение, данное этим исследователем. Под профессиональной мобильностью понимается динамическое качество личности, обуславливающее успешность ее адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, способность осваивать инновации в образовании, готовность к самосовершенствованию, саморазвитию и реализации себя в педагогической деятельности и профессиональном сообществе (3).

На наш взгляд, мобильность является одним из основных компонентов профессиональной ментальности социального педагога в условиях модернизации российской школы. Это подтверждается нормативно-правовыми документами. Так, в новом законе «Об образовании» постулирует-

ся необходимость формирования в стране системы непрерывного образования. Необходимость образования на протяжении всей жизни диктуется изменяющимися условиями социума, в которых только мобильная личность может быть профессионально успешной.

Это в полной мере относится к деятельности социального педагога в школе: с одной стороны, у обучающихся постоянно возникают трудности в социализации (в особенности это относится к детям с ограниченными возможностями здоровья, детям из неблагополучных семей, детям-сиротам и оставшимся без попечения родителей, детям с девиантным поведением), а с другой – существует острая необходимость в раскрытии потенциала каждого ребенка на основе индивидуально-деятельностного и личностно ориентированного подходов, чтобы подготовить его к жизни в постоянно изменяющемся социуме.

В новых федеральных государственных стандартах высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» в разделе «Характеристика профессиональной деятельности» среди профессиональных задач, к решению которых должен быть подготовлен социальный педагог, называется «формирование у субъектов образования потребности в саморазвитии и самосовершенствовании». В разделе «Требования к результатам освоения основных образовательных программ» среди общекультурных компетенций обращает на себя внимание «способность к самосовершенствованию и саморазвитию на основе рефлексии своей деятельности (ОК-7)» (2).

Поскольку «готовность к самосовершенствованию, саморазвитию и реализации себя в педагогической деятельности и профессиональном сообществе» является проявлением профессиональной мобильности, можно утверждать, что стандарты высшего профессионального образования нового поколения также выделяют данное качество как одно из базовых среди личностных характеристик социального педагога.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что успешная профессиональная самореализация в условиях модернизации отечественной системы образования, эффективная деятельность по социальному воспитанию, социальному обучению, социально-педагогической помощи и поддержке в школе возможны лишь в том случае, если одним из основных компонентов профессиональной ментальности социального педагога будет профессиональная мобильность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гусаченко О. Н. Менталитет современного педагога и условия его формирования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2004.
2. Дорохова Т. С. Развитие навыков самовоспитания в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов // Педагогическое образование и наука. 2011. № 4.
3. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2008.
4. Игошев Б. М. Социально-педагогическое образование: новые смыслы и перспективы развития // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург : СВ-96, 2012. Вып. 7. С. 390–397.
5. Попова Е. А., Зелинская Е. В., Толмачева Н. А. О возможностях развития профессионального менталитета в условиях дополнительного образования // Фундаментальные исследования. 2012. № 3. С. 620–623.
6. Пушкарев Л. Н. Что такое менталитет? Историографические заметки // Отечественная история. 1995. № 3. С. 165.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

Ларионова Ирина Анатольевна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра технологий социальной работы, директор Института социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Larionova@uspu.ru.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ
В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная мобильность; интеграция; качества профессиональной мобильности.

АННОТАЦИЯ. Анализируя основополагающие документы образовательной политики Российской Федерации, автор выделяет основные принципы модернизации высшего профессионального образования. Раскрывается понятие профессионально мобильной личности, суть компонентов квалификационной характеристики специалиста, доминанты формирования качеств профессиональной мобильности специалистов, а также качества профессиональной мобильности специалиста социальной сферы.

Larionova Irina Anatolievna,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Social Work Technologies, Director of the Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY
IN THE PROCESS OF TRAINING OF MODERN SPECIALISTS**

KEY WORDS: professional mobility; integration; qualities of professional mobility.

ABSTRACT. Analyzing the basic documents of the educational policy of the Russian Federation the author identifies the main principles of the modernization of higher education. The article describes the concept of "professionally mobile person", components of the qualifying characteristics of a specialist, dominants of professional qualities of specialists' mobility as well as the qualities of professional mobility of a social sphere specialist.

Система профессионального образования в России претерпевает в настоящее время глобальные изменения, связанные с решением ряда ключевых проблем, а именно: несоответствия существующего законодательства целям развития высшего образования в условиях рыночной экономики; недостаточной гибкости образовательных программ по отношению к реальным потребностям рынка труда; несформированности эффективных систем управления и оценки качества подготовки специалистов как в системе образования, так и вне ее со стороны работодателей; снижения уровня профессорско-преподавательского состава; оттока молодых перспективных кадров за рубеж и в другие сферы деятельности; недостаточного обеспечения вузов современным учебно-лабораторным и научным оборудованием; недостаточного внедрения современных технологий в процесс профессиональной подготовки специалистов.

В этих условиях возникает необходимость расширения спектра рассматриваемых и нуждающихся в решении проблем и соответствующих мер законодательного, содержательного и организационного характера.

Современная стратегия образовательной политики государства отражена в «Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Фе-

дерации», комплексе мероприятий по их реализации, федеральной целевой программе развития образования как организационной основе государственной политики в сфере образования.

В «Концепции модернизации российского образования» на период до 2010 г. основной целью профессионального образования объявлена подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, социально и профессионально мобильного, готового к постоянному профессиональному росту.

Национальная доктрина образования Российской Федерации на период до 2025 г. как основополагающий государственный документ, устанавливающий приоритеты в образовательной государственной политике, также акцентирует внимание на подготовке высококвалифицированных специалистов в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий.

Всё это актуализирует проблему модернизации высшего профессионального образования и создания опережающей системы профессиональной подготовки специалиста нового типа, построенной на принципах инновационности. Проблемам инновационности образования посвящены отечественные

(В. И. Загвязинский, Н. В. Кузьмина, М. М. Потапчик, Н. Ю. Посталюк, В. А. Слостенин, А. И. Субетто, А. В. Хуторской, М. М. Фридман) и зарубежные (Р. Адам, Л. Андерсон, Л. Брикс, Б. Шнайдер) исследования (1).

Одним из основополагающих принципов подготовки профессиональных кадров Болонская декларация объявляет принцип профессиональной мобильности выпускников вузов.

Обобщим факторы, обуславливающие профессиональную мобильность современного специалиста: стремительное изменение социокультурной и социально-экономической ситуации, инновационность всех сфер жизнедеятельности человека, глобализация важнейших сфер производства, усиление зависимости карьеры от образования; увеличение скорости старения знаний, расширение информационных потоков, повышение зависимости личного успеха в жизни от образования и профессии; нестабильность на рынке труда; динамика развития рынка профессий; постоянные изменения статуса многих профессий и др. (4).

На основе анализа различных дефиниций понятия профессиональной мобильности как интегративного качества конкурентоспособной и профессионально компетентной личности (В. Ю. Арутюнян, Р. Бендикс, П. Блау, Ф. Гато, Л. В. Горюнова, Д. Глас, О. Дункан, Т. И. Заславская, Б. М. Игошев, Ю. И. Калиновский, С. Липсет, О. Ю. Посухова, М. Н. Руткевич, П. А. Сорокин, Ф. Р. Филиппов и др.) и с опорой на структуру деятельности как основного способа созидательной активности человека по преобразованию природы и общества определим понятие профессионально мобильной личности.

Профессионально мобильная личность – это личность, адекватно действующая согласно требованиям служебного и общественного долга, готовая реализовать ключевые, базовые и специальные компетенции, приобретенные в образовательном учреждении, работать с высокой продуктивностью и эффективностью, действенно реагировать на меняющиеся профессиональные обстоятельства и решать нестандартные профессиональные задачи, безусловно принимать на себя ответственность за результаты своего труда, заниматься постоянным личностным совершенствованием (2).

Развитие качеств профессиональной мобильности у специалистов социальной сферы является важным аспектом их подготовки. Проанализировав требования государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и классификатор специальностей, обобщим интегративные и дифференцированные характеристики профессиональной деятель-

ности социального педагога и специалиста социальной работы для того, чтобы определить возможности профессионального образования в подготовке специалистов к работе в смежных областях деятельности и формировании качеств профессиональной мобильности (табл.).

Поскольку развитие качеств профессиональной мобильности является приоритетным направлением профессиональной подготовки специалистов социальной сферы (в рамках исследования – социальных педагогов и специалистов социальной работы), задачи и виды их профессиональной деятельности во многом дополняют друг друга, объекты и сферы профессиональной деятельности пересекаются, а цели совпадают, что создает, в свою очередь, благоприятную основу для реализации данного процесса. Кроме того, само содержание профессиональной деятельности социального педагога и специалиста социальной работы является многомерным и многоаспектным (разнообразие характеристик, сфер, объектов профессиональной деятельности; множественность проблем клиентов; многообразие социальных ролей), что также предъявляет дополнительные требования к формированию у них видения альтернатив решения проблем, способности осуществлять оптимальный выбор и овладеть системой обобщенных профессиональных приемов и способов деятельности.

Проанализировав основные образовательные программы подготовки социальных педагогов и специалистов социальной работы, выделим общие («Педагогика», «Психология», «Основы медицинских знаний», «Безопасность жизнедеятельности», «Социальная политика» и др.) и специальные (специальность «Социальная педагогика» – «Методика и технология работы социальных педагогов», «Возрастная психология», «Социальная психология», «Основы социальной работы» и др.; специальность «Социальная работа» – «Основы социальной медицины», «Гендерология и феминология», «Социальная геронтология», «Социальная работа с молодежью» и др.) изучаемые дисциплины.

На основе анализа системы профессионального образования специалистов социальной сферы определено, что профессиональную подготовку социальных педагогов и специалистов социальной работы можно рассматривать как единую профильную подсистему социального образования, которой присущи смежность, содержательная сопряженность специальностей и направлений разных уровней, а также ориентированность на одну сферу профессиональной деятельности – социальную.

Таблица.

Квалификационная характеристика специалиста

Анализируемые компоненты	Социальный педагог	Специалист социальной работы
Цели деятельности	<i>Общие</i> – социальное развитие индивида и общества, формирование общей культуры личности, интеграция деятельности различных государственных и общественных организаций	
	<i>Специальные</i>	
	Социализация, ресоциализация личности	Социальное обеспечение, помощь, поддержка
Объекты деятельности	<i>Общие</i> – дети, молодежь, семья	
	<i>Специальные</i>	
	Обучающиеся	Отдельные лица, семьи, группы населения и общности, нуждающиеся в восстановлении нарушенного социального функционирования
Сферы деятельности	<i>Общие</i> – система образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, пенитенциарная система	
	<i>Специальные</i>	
	Социально-педагогическая работа в сфере образования	Государственные и негосударственные социальные службы, организации и учреждения, благотворительные фонды, политические организации, неформальные институты и др.
Предмет деятельности	<i>Общие</i> – социальная помощь	
	<i>Специальные</i>	
	Социальное воспитание, социальное сопровождение	Социальная помощь, поддержка, обеспечение и обслуживание
Основные формы (средства) воздействия	<i>Общие</i> – правовые, социально-психологические	
	<i>Специальные</i>	
	Психологические, педагогические	Материально-экономические
Виды деятельности	<i>Общие</i> – социально-педагогическая, исследовательская, организационно-управленческая, социально-проектная, научно-методическая, посредническая	
	<i>Специальные</i>	
	Учебно-воспитательная, развивающая, культурно-просветительская	Социально-технологическая
Результаты деятельности	<i>Общие</i> – социальная устойчивость	
	<i>Специальные</i>	
	Созданные благоприятные условия для социализации и ресоциализации личности	Оказанная социальная помощь, поддержка в целях улучшения или восстановления способности граждан к социальному функционированию

Остановимся подробнее на доминантах, определяющих формирование качеств профессиональной мобильности специалистов. К ним относятся структура личности, деятельности, мировоззрения человека; требования работодателей, стандартов высшего профессионального образования, этического и профессионального кодекса специалиста социальной сферы; противоречия студенческого возраста. Системообразующими качествами профессиональной мобильности специалиста социальной сферы выступают общие (социальная ответственность, коммуникативность, познавательная активность) и специальные (толерантность, креативность, рефлексивность) профессиональные качества.

Одним из ведущих механизмов профессиональной подготовки специалистов является *интеграция* (от лат. *integrum* – целое; *integration* (англ.) – восстановление, восполнение) – объединение каких-либо элементов (частей) в целое; процесс взаимного сближения и образования взаимосвязей (3).

Необходимым условием успешной и целенаправленной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы становится выявленная совокупность следующих *интегративных тенденций*, детерминирующих процесс профессиональной подготовки специалистов социальной сферы:

- *общепрофессиональных*: рациональное сочетание фундаментальных тео-

ретических и прикладных аспектов содержания образования; актуализация проблемы взаимодействия основных процессов профессионального образования: обучения, воспитания, развития; синхронизация обеспечения непрерывности и преемственности (довузовского, вузовского, послевузовского) образования; интеграция системы высшего и послевузовского профессионального образования в мировую систему высшего образования при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы;

- *организационно-деятельностных*: сопровождение реализации основной образовательной программы высшего профессионального образования программами и услугами дополнительного образования, т. е. диверсификация профессиональной подготовки; повышение взаимообусловленности внутриинституциональной и общесоциальной практики; сохранение традиционности профессионального образования при неуклонном стремлении к инновационным и реформационным изменениям на различных уровнях;

- *лично ориентированных*: обеспечение конвенции интересов и ценностей всех потребителей и поставщиков профессиональных образовательных услуг; увеличение удельного веса самообразования и самовоспитания в системе профессиональной подготовки специалистов; повышение роли субъективации личности обучающегося, т. е. детерминация познавательной деятельности студента обучающей деятельностью преподавателя и, наоборот, обусловленность деятельности преподавателя действиями, отношением, состоянием студента; аксиологизация лично-деятельностной парадигмы как равного единства лично ориентированного и дея-

тельно-подход в профессиональном образовании.

Возможность реализации образовательного процесса в рамках интегративного взаимодействия позитивно меняет методологию учебно-воспитательного процесса, характер субъект-субъектных отношений, профессиональных и личностных качеств специалиста. Основными преимуществами интегративной профессиональной подготовки являются формирование целостного представления об окружающем мире; обновление содержания образования за счет расширения и углубления предмета познания; актуализация новых механизмов и способов познавательной деятельности; совершенствование учебно-методических и научно-методических комплексов; повышение качества профессионального образования посредством объединения кадровых, информационных и материально-технических ресурсов; формирование научного мировоззрения и дивергентности мышления; формирование интегральных качеств личности – активности, самостоятельности, креативности, рефлексивности и др.

Интегративные тенденции в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы – это приоритетные направления развития профессионального социального образования, построенного на принципах конвергенции и дивергенции и предусматривающего формирование как общепрофессиональных интегральных (социальной ответственности, познавательной активности, коммуникативности), так и специальных интегральных (толерантности, рефлексивности, креативности) качеств специалиста, развитие которых в комплексе способствует становлению профессионально мобильной (целостной) личности выпускника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дегтерев В. А., Ковтунова А. Н., Шрамко Н. В. Инновационные подходы к профессиональной подготовке специалистов социальной сферы в вузе : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010.
2. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете : моногр. М. : Владос, 2008.
3. Ларионова И. А. Проблемы интеграции в профессиональной подготовке социальных педагогов и социальных работников // Пед. образование и наука. 2008. № 2.
4. Ларионова И. А., Галагузова Ю. Н. Совмещение специальностей социального профиля: интегративно-дифференцированный подход // Педагогика. 2008. № 2.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. А. Дегтерев.

Петрова Лариса Евгеньевна,

кандидат социологических наук, доцент, кафедра теоретической и прикладной социологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: docentpetrova@gmail.com.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ И ВРАЧЕЙ:
ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная мобильность врачей; социальный капитал врача.

АННОТАЦИЯ. Профессиональная мобильность педагогов (учителей) и врачей сопоставима с учетом структурных особенностей группы: приоритетность решаемых профессиональных задач для безопасности общества, доля и состав занятых в экономике, дефицит кадров, гендерная асимметрия, востребованность формального дополнительного профессионального образования, индустриальный тип занятости с превалированием внутриорганизационной модели занятости, баланс труда и жизни. Ограничением сравнительной характеристики являются разная степень и формы конвертации социального капитала учителя и врача.

Petrova Larisa Evgenyevna,

Candidate of Sociology, Associate Professor of the Chair of Theoretical and Applied Sociology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**OCCUPATIONAL MOBILITY OF TEACHERS AND DOCTORS:
POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF COMPARATIVE ANALYSIS**

KEY WORDS: occupational mobility of doctors; social capital of a doctor.

ABSTRACT. The article deals with professional mobility of teachers and doctors considering structural features of the group: the priority in solving professional problems for public safety, the part and composition of employment in the economy, shortage of staff, gender asymmetry, demand for formal additional vocational training, industrial type of employment with the prevalence of intra-organizational model of employment and balance of work and life. It is found that limitations of the comparative characteristics are different degrees and forms of social capital conversion of teacher and doctor.

Современное общество предъявляет к любому профессионалу требование мобильности, понимаемой не только в классическом варианте как возможность движения из одного социального слоя в другой, но и как способность человека к действию, подвижность поведения. Именно мобильность становится чуть ли не единственной стратегией социальной адаптации и успеха. В сегодняшней России многие социальные институты и профессиональные группы подверглись существенным трансформациям, вплоть до их исчезновения или, наоборот, появления новых. Но в любом обществе и на любом этапе его развития профессионалы, относящиеся к ключевым, обеспечивающим социальную безопасность и стабильность социальным институтам, чаще становятся объектом научной рефлексии, анализа, а также общественной критики. Смело можно утверждать, что образование и здравоохранение – в числе указанных. А значит, врач и учитель (педагог) находятся в центре общественных и научных дебатов, цель которых – фиксация степени удовлетворенности их работой, положением в обществе и достижением социально значимых целей. В междисциплинарном дискурсе обсуждения образования и здравоохранения уже намечены некоторые

технологии, инструменты для изучения и совершенствования реализации социальной роли учителя и врача. Так, Б. М. Игошев и Ю. И. Биктуганов описывают процесс формирования мобильности педагогов (3).

В то же время врачи как социально-профессиональная группа редко анализируются в таком контексте. Указанная выше особенность положения учителей и врачей (безопасность общества зависит от них) делает возможным и востребованным сравнительную характеристику их мобильности на уровне междисциплинарного анализа вообще и в социологии в частности. Стереотипное представление о схожести статуса учителя и врача на проверку оказывается не таким простым. Помимо возможностей социологической характеристики мобильности учителей и врачей, мы укажем на ограничение такого анализа.

Определяя мобильность педагога, Б. М. Игошев и Ю. И. Биктуганов указывают на «постоянную внутреннюю, личностно-психологическую, и внешнюю, практически-деятельностную, готовность к изменениям, оперативному реагированию на них, социальную и профессиональную подвижность» (3, с. 6). Это наблюдение, касающееся мобильности педагогов, легко можно экстраполировать и на социально-

профессиональную группу врачей. Сопоставимыми можно признать и элементы описываемого феномена: «...в аспекте составляющих мобильности педагога можно выделить такие качества личности: открытость, которая выражается в склонности ко всему новому, неизвестному, непривычному, отказ от стереотипов в процессе деятельности; активность, обеспечивающая постоянную готовность к деятельности; освоение новых видов деятельности; адаптивность – способность быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности; коммуникативность – способность устанавливать необходимые контакты с субъектами совместной деятельности; креативность, обеспечивающая творческое отношение к профессиональной деятельности» (Там же, с. 7).

С социологической точки зрения возможность сравнительной характеристики учителей и врачей предполагают особенности структурного положения соответствующих групп, а также наполненность последних и социальные механизмы, предлагаемые обществом для мобильности в здравоохранении и образовании.

Учителя и врачи – сопоставимые по доле в экономике группы профессионалов. В разные периоды и в разных регионах РФ эта доля составляет от 4 до 8% занятых в экономике. Стабильность объема группы дает большие шансы мобильности для учителей и врачей. Также важно, что общественная потребность, с которой имеют дело учителя и врачи (образование и здоровье), обладает чертами стабильности. Человек, имеющий педагогическое или медицинское образование, всегда может найти работу. Это связано и с фиксируемым в современном российском обществе острым дефицитом кадров в образовании и здравоохранении. Так, на сегодняшний день дефицит врачей, по данным Министерства здравоохранения РФ, составляет 40 тыс. чел. Структурно эта проблема неоднородна по типам лечебно-профилактических учреждений (дефицит острее в поликлиниках) и по типам поселений (нехватка медицинских работников локализована в сельских населенных пунктах и небольших городах). Сопоставимая ситуация – в школьном образовании. По некоторым данным, на начало 2013/14 уч. г. в РФ были открыты 20 тыс. вакансий школьных учителей. Структурная дифференциация сходна: чем менее престижным является учреждение, чем дальше оно от областного центра, столицы, тем больше там дефицит кадров. Как ни странно, эта негативная для общества ситуация может быть расценена как позитивная для врачей и учителей. Наиболее мобильные профессио-

налы выбирают более престижные места работы, конкурируют с большим эффектом.

В социально-демографических группах учителей и врачей фиксируется гендерная асимметрия. У школьного образования – «женское лицо». По некоторым данным, до 97% учителей – это женщины. В здравоохранении асимметрия менее выражена, но фиксируется. Так, в Екатеринбурге в 2012 г. из работавших врачей 25% были мужчинами, а 75% – женщинами. Если сравнить с США, то там прямо противоположное гендерное наполнение групп: 73% врачей – мужчины (5). Этими данными подтверждается социологически давно проверенный факт: чем менее престижной является отрасль, тем больше там женщин. Однако указанная гендерная асимметрия в образовании и здравоохранении может быть как барьером мобильности для женщин (из-за конкуренции), так и шансом мобильности для мужчин (их доля в руководящем составе выше по сравнению с женщинами).

Профессия врача и педагога предполагает получение определенного формального образования, регулярное повышение квалификации. С одной стороны, это снижает шансы на мобильность из-за локальности образования, низкой степени его конвертируемости. С другой – повышает мобилизационные возможности по сравнению с другими профессиональными группами. Если рассматривать профессиональные группы в социальных институтах, обеспечивающих безопасность общественного развития, то про повышение квалификации инженеров и полицейских говорится значительно реже. Задействованность учителей и врачей в сложившемся институте дополнительного профессионального образования обеспечивает внутреннюю (по определению Б. М. Игошева и Ю. А. Биктуганова) мобильность как свойство личности за счет постоянного обновления объема профессиональной информации.

Социальная мобильность учителей и врачей носит почти исключительно индустриальный характер, локализована в организации. Как отмечают Б. М. Бурлуцкая и В. С. Харченко, «сложившаяся в индустриальном обществе система трудовых отношений характеризуется стандартизацией всех основных элементов занятости – трудового договора, места и времени работы, заработной платы, условий труда. Взаимодействие на рынке труда между работником и работодателем в лице организации, предприятия регулируется трудовым законодательством и спецификой отрасли, сложившихся в ней практик взаимодействия, уровня оплаты труда и т. д.» (4, с. 111). В образовании и здравоохранении до сих пор рас-

пространена стандартная модель трудовых отношений (standard employment relationships, SER-модель; термин введен Л. Воско (9) для обозначения полной занятости – работы с полным рабочим днем, стабильной оплатой и пакетом социальных гарантий): «Трудовая биография в индустриальном обществе преимущественно протекает в рамках определенной и зачастую единственной профессии и представляет собой последовательную смену должностей и мест работы вплоть до выхода на пенсию. А организация становится основным институтом социальной стратификации и социальной мобильности: приходя в организацию, человек получает социальный статус (должностную позицию и регулярную оплату труда), иерархию, что определяет возможности профессиональной мобильности и пакет социальных гарантий» (4, с. 111). Всё это в полной мере можно отнести к профессиональным группам врачей и учителей. Формы наемного труда вне рамок действия организации являются либо крайне слабыми, либо нелегитимными. Так, учителя могут заниматься репетиторством, а врачи организуют частную практику, консультирование пациентов, в том числе с использованием коммуникаций в Интернете (6).

Повышение доли формализма, «действия по правилам» – общий тренд для российского здравоохранения и образования. Меняющаяся законодательная база, стандартизация действий профессионала влияют на мобильность учителей и врачей негативно: степень свободы ограничена. Врачи отмечают в ряду профессиональных трудностей, влияющих на качество их деятельности, бюрократизацию своего труда (8).

Возможностью для сравнительного анализа мобильности учителей и врачей является также особый статус профессионалов в данных сферах деятельности. Учитель и врач везде и всегда должны демонстрировать не только профессионализм, но и высокий уровень культуры, а также конвертировать свой профессиональный капитал в повседневность (7). В ментальности россиян именно врач и учитель в первую очередь ассоциируются с интеллигенцией и интеллигентностью. Как это связано с мобильностью? Позитивно – с точки зрения цельности личности, отсутствия разрыва, этических дилемм на работе и за ее пределами. Негативно – с точки зрения шансов на свободу в выборе стиля и образа жизни. Баланс жизни и труда в группах учителей и врачей отличается от ряда других групп профессионалов.

Можно указать целый ряд характеристик врачей и учителей, которые различают эти профессиональные группы. Это и «цена вопроса» (жизнь или здоровье не конкурируют с безопасно восполняемым ресурсом

социализации и знаний), и особенности контингента (более или менее стабильный у учителя, постоянно меняющийся и другой по социальному составу у врачей), – этот список можно продолжить. Целевой анализ ограничений сравнительной характеристики профессиональной мобильности врачей и учителей приводит к выводу о том, что принципиальным ограничением является распоряжение социальным капиталом. Социальный капитал – понятие, введенное П. Бурдьё для обозначения социальных связей, которые могут выступать ресурсом получения выгод. Несмотря на сопоставимо высокий уровень образования, востребованность труда, социальный капитал учителя и врачи используют по-разному. Для врача совокупность социальных связей – шанс для повышения профессиональной мобильности за счет пополнения контингента пациентов, управления этим контингентом, расширения социальной сети за счет коммуникации с пациентами. У учителя такие возможности ограничены. Прямые или опосредованные выгоды от взаимодействия с учениками или/и их родителями учителю получить трудно. Врач же по определению включен в широкую и прочную социальную сеть, в которой его статус, авторитет, специализация становятся источником символического капитала. Конечно, это утверждение верно, только если мобильность рассматривается как интериоризованная ценность. Мы рассматривали мобильность в структурной парадигме, а социальный капитал у П. Бурдьё – интерпретативная категория. Методологическое несогласование может быть прояснено только на эмпирическом материале. Теоретически же мы представили возможность и результат методологической триангуляции проблемы сравнительной характеристики профессиональной мобильности педагогов и врачей.

В сегодняшнем обществе учителя и врачи не могут не быть современными. Однако достижение этой цели в указанных профессиональных дискурсах ограничено спецификой занятия и отрасли. Два знаменитых социолога так характеризуют актуальное общество: по мнению У. Бека, «люди ... начинают в большей мере зависеть от самих себя и своей индивидуальной судьбы на рынке труда с ее рисками, шансами и противоречиями» (2); по мнению З. Баумана, стандартизированное и стабильное «общество труда» сменяется «индивидуализированным обществом» (1). Представляется, что описанные особенности профессиональной мобильности учителей и врачей, структурные рамки их труда скорее ограничивают шансы на современность, создают препятствия для самостоятельного, независимого, субъектного конструирования биографии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. М., 2002.
2. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну. М., 2000.
3. Биктуганов Ю. И., Игошев Б. М. Формирование мобильности педагогов – перспективное направление деятельности Уральского государственного педагогического университета // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 6–9.
4. Бурлуцкая М. Г., Харченко В. С. Фрилансеры: специфика социального статуса, стратегии карьеры и профессионального развития // Журнал социологии и социальной антропологии. 2013. Т. 16, № 1 (66). С. 111–123.
5. Максимов Д. М. Семейная медицина в США – взгляд изнутри // Общая врачебная практика. 2011. № 7. С. 2.
6. Павленко Е. В. Киберпространство медицины: Интернет как враг и союзник врача и пациента // Социология медицины. 2013. № 1 (22). С. 42–46.
7. Петрова Л. Е. Врач как особый пациент: социологические аспекты междисциплинарного дискурса // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2012. № 18. С. 94–95.
8. Петрова Л. Е., Царькова С. А. Качество деятельности врача: оценка работы и дополнительного профессионального образования // Уральский медицинский журнал. 2013. № 3 (108). С. 122–126.
9. Vosko L. F. Managing the Margins. Gender, Citizenship, and the International Regulation of Precarious Employment. Oxford, UK : Oxford Univ. Pr., 2010.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. Л. Я. Рубина.

Плеханова Ольга Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории, истории музыки и музыкальных инструментов, Институт музыкального и художественного образования; Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: olga_plehanova@mail.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная мобильность; педагог-музыкант; профессиональная подготовка.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается специфика профессиональной мобильности педагога-музыканта, рассматриваются возможности педагогического университета в формировании профессиональной мобильности педагога-музыканта как в рамках профессиональной подготовки, так и при получении дополнительного послевузовского образования.

Plekhanova Olga Evgenievna,

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of Theory, History of Music and Musical Instruments, Institute of Musical and Art Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

THE PROBLEM OF FORMING OF PROFESSIONAL MOBILITY OF A MUSICS TEACHER

KEY WORDS: professional mobility; musics teacher; professional training.

ABSTRACT. The article describes the specific features of professional mobility of a musics teacher and studies the potential of a pedagogical university in the process of forming of professional mobility of said teacher during both undergraduate and further education.

Процессы глобализации, увеличивающийся объем информации, ускорение темпов жизни – лишь некоторые грани социокультурной среды, в которой находится современный человек. Данная ситуация безусловно оказывает на каждого влияние и определяет особые требования общества к человеку как к личности и к специалисту в определенной профессиональной отрасли. Успешность современного специалиста в профессиональной деятельности во многом зависит от его личностных качеств, среди которых на первый план выдвигаются креативность, быстрота принятия решений, обучаемость и умение адаптироваться к изменяющимся профессиональным условиям, что в совокупности может быть охвачено понятием «профессиональная мобильность».

Феномен профессиональной мобильности является объектом изучения различных наук: философии, экономики, социологии, культурологии, психологии, педагогики и др. В психологических словарях и энциклопедиях профессиональная мобильность трактуется как способность и готовность личности достаточно быстро и успешно овладеть новой техникой и технологией, приобретать недостающие знания и умения, обеспечивающие эффективность новой профессиональной деятельности (3). Профессиональная мобильность в социологическом словаре рассмотрена как продвижение индивидуумов через различные уровни в иерархии положений занятости (4).

Особую значимость профессиональная мобильность приобретает в деятельности педагога, так как всегда предполагает дву-

сторонность процесса. С одной стороны, педагог как специалист должен обладать мобильностью. С другой стороны, формирование мобильности у учеников – важная задача современного образования, обусловленная воспитанием личности, способной к адаптации и самореализации в обществе.

Профессиональная мобильность педагога – понятие, определяемое учеными по-разному. В рамках данной статьи мы опираемся на определение Б. М. Игошева, который на основе анализа существующих представлений о профессиональной мобильности (Л. В. Горюнова, Ю. И. Калиновский, Э. А. Морылева, Е. Г. Неделько и др.) определяет профессиональную мобильность педагога как интегральное динамическое качество личности, обуславливающее успешность адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, готовность к освоению инноваций в образовании и к самосовершенствованию, саморазвитию, реализации себя в педагогической деятельности и профессиональном сообществе (2, с. 123).

Профессиональная мобильность педагога обладает рядом признаков, которые, по словам Б. М. Игошева и Ю. И. Биктуганова, проявляются на двух уровнях:

- «внутренняя мобильность» – совокупность определенных личностных качеств и свойств человека (открытость, активность, адаптивность, коммуникативность, креативность), имеющих универсальный характер и не выражающих содержательную конкретность профессиональной деятельности, но обеспечивающих воз-

возможность продвижений в профессиональной сфере, переключение с одних видов деятельности на другие;

- «внешняя мобильность» – конкретные формы и виды профессиональной деятельности человека, позволяющие характеризовать его как профессионально мобильного (1, с. 7).

Самопроизвольно профессиональная мобильность может сформироваться лишь у небольшой части педагогов, что определяет потребность в формировании как «внутренней» так «внешней» мобильности в процессе целенаправленной профессиональной подготовки.

Профессиональная подготовка педагогов-музыкантов осуществляется в различных видах средних и высших учебных заведений (педагогических вузах, консерваториях, университетах и колледжах культуры и искусств, музыкальных училищах и др.). Профессиональную подготовку педагога-музыканта в педагогическом вузе отличает многогранность и универсальность, поскольку востребованное в современном обществе содержание деятельности педагога-музыканта определяет задачу подготовки учителя, который варьирует ход, содержание, вид музыкально-педагогической деятельности в зависимости от потребностей, разносторонне проявляя себя в ней и реализуя при этом свой музыкальный опыт. Это обусловлено тем, что функции современного учителя музыки рассматриваются не столько в контексте узкой специализации (преподаватель музыки в общеобразовательной школе, учреждении дополнительного образования), сколько с позиции формирования его универсальности, позволяющей реализовать себя в различных направлениях музыкально-педагогической деятельности. Обращаясь к определению термина «универсальный» (всеобщий, всеобъемлющий, разносторонний, для всего пригодный), подчеркнем, что данное понятие в подготовке педагога-музыканта связано прежде всего с освоением разных видов музыкальной и творческой деятельности: пения, игры на инструменте, руководства певческим коллективом или солистом, художественного слова, сценической речи и др.

В истории развития искусства известны фамилии выдающихся одаренных людей, занимавшихся одновременно различными видами музыкальной и художественной деятельности (И. С. Бах, А. П. Бородин, А. Вивальди, Леонардо да Винчи, И. Гете, М. И. Глинка, А. С. Грибоедов, Ф. Лист, С. В. Рахманинов, Дж. Россини, Г. В. Свиридов, П. И. Чайковский, Ф. Шопен, Д. Д. Шостакович и др.). Например, А. С. Грибоедов обладал не только поэтическим и музы-

кальным талантами, но еще замечательно рисовал. Шопен был актером, живописцем и поэтом. Литературными и актерскими способностями обладал Дж. Россини. Однако в жизни явление универсальной одаренности человека встречается не столь часто. В связи с этим важную роль играет не только одаренность ученика, но прежде всего его воля, которая является основой для достижения высокого уровня в осуществлении разных видов музыкальной деятельности и необходима для достижения успеха педагога-музыканту.

Положительным моментом профессиональной подготовки в педагогическом вузе также является то, что будущий учитель музыки получает знания в области философии, культурологии, психологии, педагогики, а также осваивает разные виды педагогической деятельности: образовательную, воспитательную, обучающую, научно-исследовательскую и др. Следует особо подчеркнуть важность психолого-педагогической подготовки будущего педагога-музыканта, которая часто способствует осознанию специфики музыкальных видов деятельности, так как мало быть хорошим музыкантом-исполнителем, важно научить этому своих учеников.

Соответственно мобильность педагога-музыканта изначально обусловлена содержанием его разносторонней профессиональной подготовки в педагогическом вузе. В процессе обучения будущий учитель музыки получает хорошую психолого-педагогическую подготовку, проходит практику в общеобразовательной школе, осваивает теорию и историю музыки, различные виды музыкальной деятельности, что позволяет ему быть успешным в будущей профессиональной деятельности. В связи с этим подготовка студента в педагогическом вузе способствует формированию профессиональной мобильности педагога-музыканта в большинстве случаев применительно к осуществлению педагогической деятельности с детьми и подростками в рамках урока музыки и внеурочной деятельности в общеобразовательной школе, а также дает возможность в дальнейшем выпускнику трудоустроиться в музыкальных школах, школах искусств в качестве преподавателя одной или нескольких музыкальных дисциплин (класс музыкального инструмента, класс сольного пения, хоровой класс, сольфеджио) и др.

Однако, несмотря на комплексность и универсальность подготовки, современная социокультурная ситуация определяет потребность в педагогах-музыкантах, способных работать в различных учреждениях образования и культуры, а также осуществ-

лять деятельность с людьми разных возрастных групп (дети раннего возраста, дошкольники, школьники, молодежь, взрослые и пожилые люди). Сложившаяся ситуация обусловлена рядом причин, среди которых – увеличение спектра учреждений и организаций, осуществляющих разные виды социально-культурной деятельности с населением; повышение интереса родителей к раннему музыкальному воспитанию детей (начиная с самого рождения); повышение рождаемости в России и нехватка музыкальных руководителей в детских дошкольных учреждениях; интерес молодежи к музыкальному искусству; проявление активности людей среднего возраста, испытывающих потребность в самореализации; государственная политика в отношении людей старшего поколения по продлению активного долголетия средствами социально-культурной деятельности, развитие в связи с этим клубного движения в рамках комплексных центров социального обслуживания населения и нехватка специалистов, способных на высоком уровне осуществлять данные виды деятельности, и др.

Соответственно для успешного формирования профессиональной мобильности педагога-музыканта требуется введение различных дисциплин, раскрывающих специфику разных видов деятельности в учреждениях различного типа с людьми разных возрастов. Но следует отметить, что описанные тенденции пока не нашли отражения в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, в связи с чем на данном этапе формирование профессиональной мобильности педагога-музыканта может осуществляться только в рамках курсов по выбору.

В Уральском государственном педагогическом университете в Институте музыкального и художественного образования разработан и внедряется курс по выбору «Социально-культурная деятельность с разновозрастными группами». Обращаясь к понятию «социально-культурная деятельность», отметим, что до сих пор нет единого мнения о его содержании. В рамках данной статьи мы будем опираться на определение Н. Н. Ярошенко: «Социально-культурная деятельность – совокупность педагогических технологий, которые обеспечивают превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а также технологично определяют социализирующие воспитательные процессы» (5, с. 24).

В результате прохождения курса студенты изучают теоретические и технологические основы социально-культурной деятельности с разновозрастными группами,

а также особенности организации и осуществления социально-культурной деятельности в различных типах учреждений образования и культуры. В ходе курса проводятся лекции и семинары, а также деловые игры, кроме того, студентам выдаются творческие задания по моделированию занятий, проведению творческих мероприятий различного уровня, которые затем реализуются на практике в школе, на различных мероприятиях в университете, а также в волонтерской деятельности.

При рассмотрении проблемы формирования профессиональной мобильности педагога-музыканта важно отметить следующее. В силу объективных причин возникает еще одно противоречие: мобильность будущих педагогов-музыкантов в процессе профессиональной подготовки не может быть сформирована окончательно. Это обусловлено тем, что способности человека формируются и развиваются в деятельности, поэтому в процессе получения высшего образования формируются лишь некоторые составляющие будущей профессиональной мобильности. Кроме того, в процессе профессиональной деятельности у педагога-музыканта возникают новые потребности, которые человек может реализовать в системе послевузовского образования в рамках стажировки, курсов повышения квалификации или переподготовки.

С целью развития профессиональной мобильности педагогических кадров в Уральском государственном педагогическом университете в большинстве подразделений активно разрабатываются и внедряются программы дополнительного профессионального образования. Например, в Институте музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета для педагогов-музыкантов реализуется программа «Инновационные технологии музыкального образования дошкольников», в рамках которой раскрываются федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, инновационные методики и технологии в музыкальном образовании дошкольников, диагностика художественной предрасположенности детей (4–6 лет).

Готовится к внедрению программа «Основы социально-культурной деятельности с пожилыми людьми», состоящая из трех модулей: «Теоретические основы социально-культурной деятельности с пожилыми людьми», «Технологические основы социально-культурной деятельности с пожилыми людьми», «Организация и проведение социально-культурной реабилитации

людей пожилого возраста». Программа направлена на подготовку педагогов творческих специальностей (музыкантов, хореографов, художников и др.) и рассчитана на людей, уже представляющих себе специфику обучения различным видам искусства, обладающих психолого-педагогической подготовкой, но не имеющих представлений о специфике работы с пожилыми людьми. Также данная программа может быть интересна и полезна тем, кто непосредственно работает с людьми старшего поколения в различных учреждениях, однако не владеет методикой обучения какому-либо виду творческой деятельности в области искусства, не знаком с особенностями организации и проведения социально-культурной деятельности и т. д.

Таким образом, профессиональная мобильность педагога-музыканта, с одной

стороны, является неотъемлемым компонентом профессиональной готовности специалиста к условиям динамично изменяющегося общества, позволяющим быть конкурентно способным, легче адаптироваться к существующим условиям труда и находить возможности для саморазвития, самореализации в профессиональной деятельности, а с другой стороны, становится фактором динамического развития общества в целом. Происходящие социокультурные изменения определяют всё возрастающие требования к профессиональной мобильности педагога-музыканта и требуют преобразования содержания, форм, методов, технологий преподавания учебных дисциплин в процессе подготовки педагога-музыканта в вузе как в рамках профессиональной подготовки, так и при получении дополнительного послевузовского образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биктуганов Ю. И., Игошев Б. М. Формирование мобильности педагогов – перспективное направление деятельности Уральского государственного педагогического университета // Педагогическое образование в России. 2013. № 3.
2. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2008.
3. Профессиональная мобильность // Национальная психологическая энциклопедия. URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/27/word/profesionalnaja-mobilnost>.
4. Профессиональная мобильность // Социологический словарь. URL: <http://vslovare.ru/slovo/sotziologicheskij-slovar/profesionalnaja-mobilnost/265543>.
5. Ярошенко Н. Н. История и методология теории социально-культурной деятельности : учеб. М. : МГУКИ, 2007.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. А. Галагузова.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

УДК 372.853
ББК 4426.223-270

ГСНТИ 14.85.09

Код ВАК 13.00.01

Абдулов Рашид Миниахметович,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры интеллектуальных информационных технологий, Уральский федеральный университет; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: rashid.a@mail.ru.

Абдулова Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: makurova@usru.ru.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: исследовательская деятельность; проектная деятельность; современные технические средства обучения; учебный фильм; цифровая лаборатория.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены возможности применения современных технических средств в исследовательской и проектной деятельности. Приведены примеры использования компьютерной и цифровой техники на уроках физики при организации учебной деятельности школьников исследовательского характера.

Abdulov Rashid Miniahmetovich,

Candidate of Pedagogy, Senior Lecture of the Chair of Intellectual Information Technologies, Ural Federal University (Ekaterinburg).

Abdulova Elena Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Theory and Methodology of Education of Physics, Technology and Multimedia Didactics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

USE OF STATE-OF-THE-ART TECHNICAL MEANS IN RESEARCH AND PROJECT ACTIVITY OF PUPILS IN THE PROCESS OF EDUCATION

KEY WORDS: research activity; project activity; state-of-the-art technical means of training; educational film; digital laboratory.

ABSTRACT. Possibilities of application of state-of-the-art technical means of training in research and project activity are considered. Examples of use of computer and digital equipment at physics lessons while organizing the educational research activity of pupils are given.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта, одним из приоритетных направлений учебного процесса становится формирование у обучаемых универсальных учебных действий. Школа должна содействовать успешному развитию способностей учащихся к самообразованию на протяжении всей жизни, умений принимать самостоятельные решения в социальной и профессиональной сфере.

Одним из путей реализации этих требований является организация учителем проектной и исследовательской деятельности учащихся, которая позволит школьникам реализовать свои познавательные потребности, а педагогу развивать у них умения самостоятельно ставить и решать задачи исследовательского и поискового характера, активизировать творческие, интеллектуальные инициативы школьников. Следует отметить, что умения, необходимые для

осуществления исследовательской деятельности, сегодня становятся востребованными даже в повседневной жизни, уже невозможной без постоянного анализа поступающей информации, принятия решений на основе логических построений.

Таким образом, участие школьников в проектной и исследовательской работе поможет им овладеть методологией научного поиска, методами постановки и осуществления опыта, научиться систематизировать и анализировать полученные результаты.

В связи с переходом образовательных учреждений к новым стандартам, в которых проектной и исследовательской работе обучаемых отводится значительная роль, наиболее актуальным становится развитие интереса учащихся к исследовательской деятельности.

Физика обладает значительным потенциалом для формирования исследовательских умений школьников. Именно школь-

ный предмет «Физика» среди других учебных предметов занимает ведущее место по возможностям организации исследовательской деятельности и развитию исследовательских умений учащихся.

Учеными отмечается (3; 4; 5; 7), что наряду с традиционным демонстрационным, лабораторным физическим экспериментом для мотивации школьников к участию в учебных исследованиях и различных проектах большим потенциалом обладают современные компьютерные и мультимедийные средства, новое оборудование, основанное на применении цифровых технологий.

Использование физического эксперимента и современных технических средств в учебном процессе обеспечивает выполнение нескольких функций:

1) активизацию внимания учащихся в связи с разнообразными способами предъявления учебной информации. Включение в учебный процесс компьютерных презентаций, виртуальных физических опытов и моделей, виртуальных лабораторных работ, интерактивных плакатов, видеоопытов, анимации и другого обеспечивает полисенсорное восприятие учебного материала учащимися;

2) повышение мотивации учащихся к учебно-познавательной деятельности. При использовании компьютерных и цифровых средств учитель получает возможность варьировать формы учебного взаимодействия с учащимися, управлять самостоятельной деятельностью при выполнении заданий с учетом их индивидуальных особенностей, обеспечивать индивидуальный темп обучения;

3) активизацию мыслительной деятельности учащихся. Создание наглядной абстракции, проведение виртуального эксперимента, построение физических моделей позволяет гармонизировать чувственные и рациональные компоненты мышления, что приводит учащихся к глубокому пониманию сущности физических явлений и процессов.

Комплексное применение современных технических средств обучения (цифровых фото- и видеокамер, компьютерных программ, цифровых лабораторий) при постановке учебного физического эксперимента на уроках физики в процессе осуществления учебных исследований обеспечит разнообразие демонстрационных опытов, практических работ. Например, совместное использование цифрового фотоаппарата и персонального компьютера позволяет учителю организовать лабораторные работы и решение экспериментальных задач по механике, предложить учащимся работу по исследова-

нию движения тела относительно подвижной и неподвижной системы отсчета с применением фотографического метода (1).

Применение персонального компьютера (ПК) с установленными специализированными программами («Crocodile Physics», «Открытая физика 2.5», программа «Живая физика») дает участникам педагогического процесса возможность не только организовать и провести физический эксперимент с готовыми компьютерными моделями, но и самостоятельно собрать виртуальную экспериментальную установку для исследования, создать интерактивные модели физических явлений (например, исследование действия гравитационных сил на прямолинейное распространение света), которые невозможно пронаблюдать в условиях школьного кабинета физики.

Кроме того, с помощью современных цифровых лабораторий можно проводить различные учебные физические эксперименты, как входящие в традиционную школьную программу, так и отсутствующие в ней. При этом учащийся и учитель могут работать в режиме динамической связи с экспериментальной установкой, изменять условия опыта в зависимости от целеполагания.

Педагог совместно со школьниками может использовать и другие возможности персонального компьютера, в частности, обрабатывать сложную графическую информацию для создания видеотеки физических опытов. Отметим, что для создания учебного фильма по физике можно применять следующие эффекты:

1) *эффект скорости воспроизведения*. Применение этого эффекта позволяет замедлить или ускорить воспроизведение отдельных сюжетов в фильме. Например, можно показать в замедленном повторе свободное падение тел в трубке Ньютона, или ускорить демонстрацию теплопроводности различных материалов;

2) *эффект «картинка в картинке»*. «Картинка в картинке» – это включение дополнительного видеокadra внутрь основного видеоизображения или двух видеокadров. С помощью эффекта «картинка в картинке» можно в кадре фильма продемонстрировать одновременно свободное падение тел в воздухе и падение их в вакууме (рис. 1); при создании видеозадачи по кинематике в основном кадре можно показать движущийся автомобиль, а в дополнительном – спидометр этого автомобиля;

3) *эффект выделения объектов в кадре*. Этот эффект позволяет акцентировать внимание учащихся на конкретном объекте в кадре, в частности, при выделении важных моментов в видеоопыте (рис. 2).

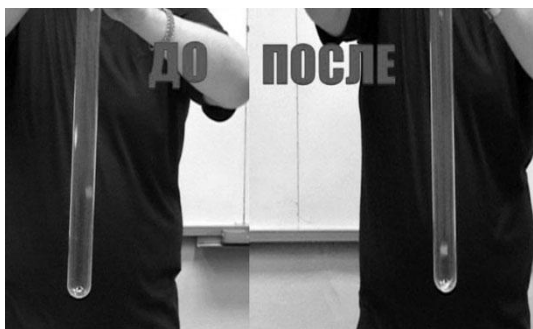


Рис. 1

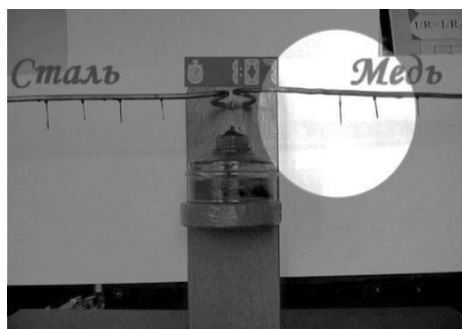


Рис. 2

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ВИДЕОРЕДАКТИРОВАНИЯ ПРИ СОЗДАНИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ФИЛЬМОВ ПО ФИЗИКЕ. Для формирования интереса учащихся к учебному предмету учитель физики может предложить не только снимать собственные видеоролики на основе известных физических опытов, но и создавать видео, основанное на сопоставлении некоторых эпизодов популярных фильмов с реальными физическими явлениями.

Например, можно исследовать и сравнить движения героя фильма «Бросок кобры», когда он пролетает сквозь движущийся пассажирский вагон электропоезда (рис. 3), с реальным физическим опытом, демонстрирующим движение свободно падающего шарика относительно вращающейся видеокамеры (рис. 4). Вопрос методики создания подобных видеофильмов и включения учащихся в этот процесс более подробно рассмотрен в работах А. П. Усольцева и Е. П. Антиповой (2; 6).



Рис. 3



Рис. 4

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ СОЗДАНИИ ВИДЕООПЫТОВ. Такой подход к созданию видеоопытов направлен на привлечение внимания и повышение интереса к изучению физических явлений учащихся гуманитарного профиля, чьи знания и умения в области иностранного языка значительно выше, чем в области естественно-научных дисциплин.

На начальном этапе предлагается выполнить исследовательский проект по созданию учебных фильмов на основе применения простых, общеизвестных физических опытов с иностранным звуковым сопровождением (например, на материале английского языка). В качестве несложного эксперимента учащимся можно предложить опыт Фарадея по электромагнитной индукции, опыт Архимеда, опыты с Магдебургскими полушариями и др.

В процессе организации исследовательской деятельности участники делятся на две группы: одна часть («исследователи») создает видеоролик, а вторая часть («переводчики») озвучивает его на иностранном языке. Это позволит создать атмосферу сотрудничества между учащимися и будет способствовать повышению интереса к физике у учащихся группы «переводчиков», так как они начнут ощущать свою необходимость в процессе создания такого рода материала.

На следующем этапе заинтересованных учащихся необходимо привлекать к поиску видеоопытов на определенную тематику, аналогов которым нет в русском переводе. Тем самым школьники не только осваивают процесс поиска специальной информации в иностранных источниках, но и научатся обрабатывать видеоматериал (осуществлять подбор видеофайлов, выбор нужного фрагмента, озвучивание на русском языке и т. д.).

В дальнейшем учащимся («переводчикам») предлагается осуществлять процесс создания учебных фильмов, видеоопытов по физике на иностранном языке, используя не только готовый материал из различ-

ных источников, но и самостоятельно отснятые физические опыты.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ЛАБОРАТОРИИ «АРХИМЕД» ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ. Цифровые лаборатории «Архимед» относятся к новому поколению естественно-научных лабораторий и предназначены для проведения широкого спектра исследований, демонстраций, лабораторных работ. В состав этой лаборатории входит планшетный компьютер «Nova 5000», управляемый мобильной версией операционной системы «Windows», программное обеспечение и комплект подключаемых датчиков. С помощью датчиков могут измеряться различные физические параметры окружающей среды (температура, сила, освещенность и др.).

Применение цифровых лабораторий в учебном процессе при постановке учебного физического эксперимента и при организации учебного исследования позволяет учителю:

1) показывать учащимся физические опыты, которые невозможно реализовать при помощи аналоговых измерительных приборов. Для примера рассмотрим использование цифровой лаборатории «Архимед» при изучении темы «Равноускоренное движение». Для организации физического эксперимента необходимо следующее оборудование: «Nova 5000» с подключенным датчиком «оптические ворота», наклонная плоскость с тележкой (можно использовать скамью для изучения механического движения и тележку на магнитной подвеске от фирмы «L-микро»), бумажный экран с прорезями, который мы будем называть «гребенкой» (рис. 5). Такая форма экрана обусловлена принципом работы датчика. Если перекрыть луч, идущий от инфракрасного диода на «оптических воро-

тах», то сигнал с этого датчика будет иметь максимальное значение, а если его не перекрывать – минимальное.

Учитель показывает учащимся эксперимент, скатывая тележку с наклонной плоскости, а датчик «оптические ворота» регистрирует сигнал, который отображается в виде графика зависимости напряжения от времени на проекционном экране (рис. 6). На основе полученного графика преподаватель может подводить школьников к введению понятия «равноускоренное движение». Для этого необходимо обсудить с учащимися причину возникновения такого вида графика, акцентируя их внимание на форме гребенки и характере движения тележки. В результате по уменьшению ширины максимального сигнала на графике школьники смогут судить об изменении скорости движения тела;

2) продемонстрировать школьникам эксперимент, требующий фиксирования данных о быстро или медленно протекающих физических процессах с необходимой частотой и длительностью. Примером может служить демонстрационный эксперимент при изучении зависимости сопротивления металлов от температуры.

Для проведения этого эксперимента используется следующее оборудование: лампа накаливания (3,5 В), источник питания (выпрямитель ВС-24 или батарейка «Крона»), планшетный компьютер «Nova 5000» с подключенным датчиком тока ($\pm 2,5$ А). Перечисленное оборудование собирается в электрическую цепь в соответствии со схемой, представленной на рисунке 7.

Перед экспериментом на планшетном компьютере «Nova 5000» запускается программа «MultiLab», в которой устанавливается параметр измерения датчика тока (500 замеров в секунду).

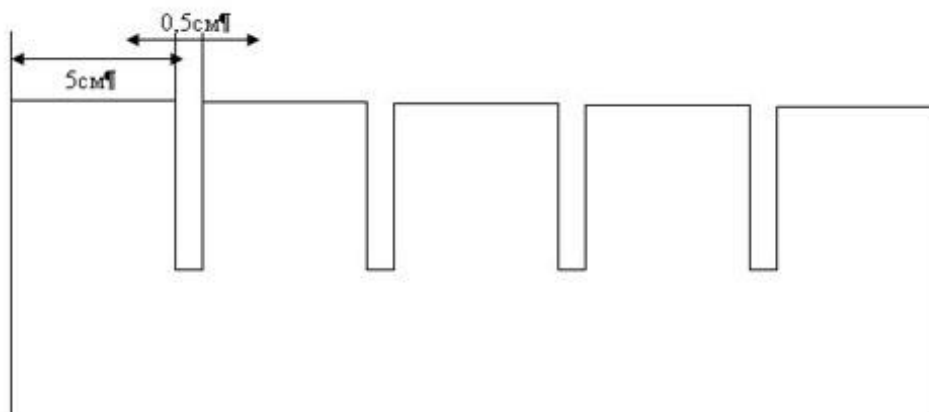


Рис. 5. Конструкция бумажного экрана с прорезями

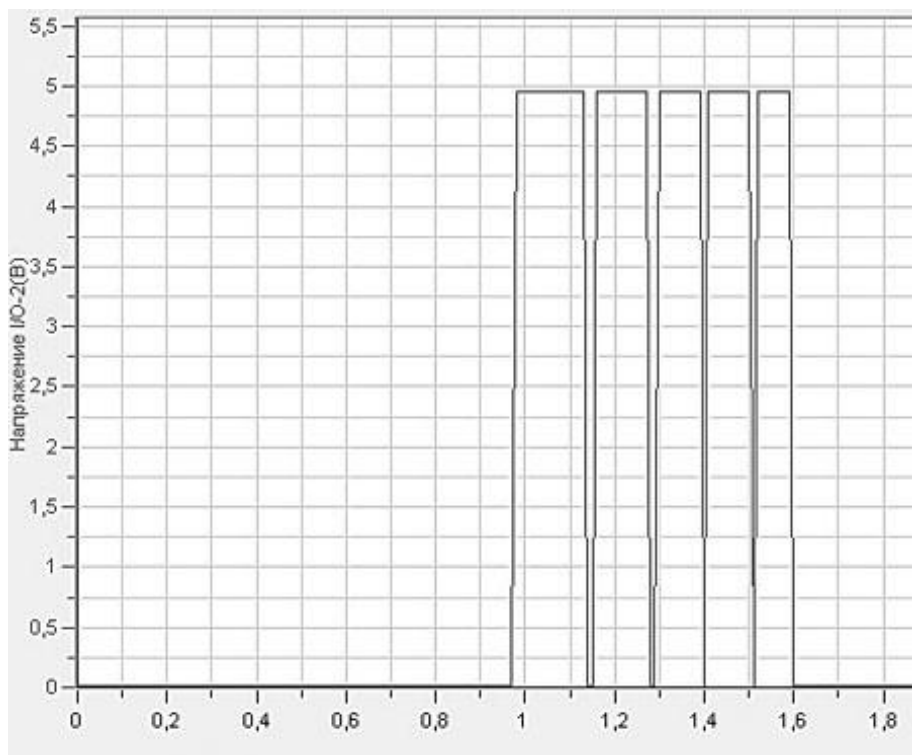


Рис. 6. График зависимости напряжения от времени

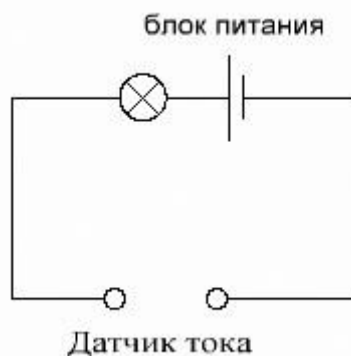


Рис. 7

Учитель демонстрирует учащимся опыт. Датчик регистрирует значение силы тока в электрической цепи, которое отображается в виде графика зависимости силы тока от времени (рис. 8). На основании этого графика преподаватель ставит перед школьниками *проблему*: почему в момент замыкания электрической цепи сила тока резко увеличилась, а затем уменьшилась? Учащиеся выдвигают различные гипотезы относительно наблюдаемого явления:

- оно обусловлено самоиндукцией;
- является результатом изменения сопротивления лампочки при увеличении температуры.

В процессе обсуждения, которое обычно проходит активно и эмоционально, учитель посредством наводящих вопросов, дополнительного эксперимента подводит учащихся к изучению зависимости сопротивления проводника от температуры.

Таким образом, применение современных компьютерных, мультимедийных и цифровых средств в учебном процессе позволяет учителю не только управлять вниманием учащихся, добиваться глубокого раскрытия содержания учебного материала, но и повышать мотивацию к изучению физики, развивать интерес обучаемых к исследовательской и проектной деятельности.



Рис. 8. График зависимости силы тока от времени

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулов Р. М. Методика использования цифрового фотоаппарата в учебном физическом эксперименте : метод. рекомендации для студентов и преподавателей / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010.
2. Антипова Е. П. Развитие самостоятельности учащихся на основе создания и использования видео-задач в процессе обучения физике : дис. ... канд. пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007.
3. Зуев П. В., Кощева Е. С. Использование компьютерного моделирования при обучении физике. Развитие исследовательских умений учащихся. LAP LAMBERT Academic Publishing & Co. KG, 2012.
4. Макурова Е. В., Усольцев А. П. Формирование мотивации школьников к изучению физики в процессе развития школьного коллектива : метод. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009.
5. Разумовский В. Г., Майер В. В. Физика в школе. Научный метод познания и обучения. М. : Владос, 2007.
6. Усольцев А. П., Андриюков А. Л. Популярныe видеофильмы и физика // Учебная физика. 2004. № 6. С. 3–4.
7. Шамало Т. Н. Теоретические основы использования физического эксперимента в развивающем обучении : учеб. пособие к спецкурсу / Свердлов. гос. пед. ин-т. Свердловск, 1990.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало.

Воронина Людмила Валентиновна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики обучения математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 157; e-mail: L.V.Voronina@mail.ru.

Толмачева Юлия Сергеевна,

магистрант, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: bon911@mail.ru.

РОЛЬ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: креативность; метод проектов; реализация проектов в дошкольном образовательном учреждении.

АННОТАЦИЯ. Раскрываются понятия «креативность», «метод проектов», описываются возможности метода проектов для формирования креативности дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Voronina Liudmila Valentinovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Chair of Mathematics and its Teaching Methods in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Tolmacheva Julia Sergeevna,

Master's Degree Student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

THE PROJECT METHOD ROLE IN DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF OLD PRESCHOOLERS

KEY WORDS: creativity; project's method; implementation of the projects in a preschool educational institution.

ABSTRACT. This article covers the notion of "creativity", "project", describes the opportunities of the method of projects for the formation of creativity of preschoolers in the conditions of a pre-school educational institution.

Новая модель роста, описанная в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года», предполагает ориентацию на постиндустриальную экономику – экономику завтрашнего дня. В ее основе – сервисные отрасли, ориентированные на развитие человеческого капитала: образование, медицина, информационные технологии, медиа, дизайн, «экономика впечатлений» и т. д. И в развитых, и в развивающихся странах возникает креативный класс – люди творческого труда, создающие инновации уже в ходе своей обычной работы. Именно они будут обеспечивать решающие конкурентные преимущества в соревновании экономик XXI в. В результате государство в большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, а это вызывает потребность в исследованиях, раскрывающих разнообразные факторы влияния на развитие креативности и становление творчески активной личности в разные возрастные периоды.

Фундамент личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы, закладывается в детстве и является условием последующей успешной творческой деятельности челове-

ка. Выдающийся ученый-психолог Л. С. Выготский отмечает, что один из важных вопросов детской психологии и педагогики – это «вопрос о творчестве у детей, о развитии этого творчества и о значении творческой работы для общего развития и созревания ребенка» (2). Дошкольное детство, а именно старший дошкольный возраст, – это особый возрастной период, когда ребенок открывает для себя мир, когда происходят значительные изменения во всех сферах его психики (когнитивной, эмоциональной, волевой). Это возраст, когда появляется способность к творческому решению проблем, возникающих в той или иной ситуации жизни ребенка.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования направлен на создание условий развития детей дошкольного возраста, открывающих возможности позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного развития, развития инициативы, творческого потенциала и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующих дошкольному возрасту видов деятельности (10).

В связи с этим перед дошкольными образовательными организациями встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения. Одним из направлений психического развития ребен-

ка является развитие различных сторон личности, ориентированное прежде всего на развитие креативности.

В трудах отечественных психологов (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Я. А. Пономарев, А. Г. Шмелев) креативность дошкольников выступает как наиболее характерная, специфическая черта мышления, отличающая его от других психических процессов. Идеи творческого характера мышления разрабатывались в трудах Б. Г. Ананьева, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Н. А. Менчинской и мн. др. Среди работ, посвященных вопросам развития продуктивного (творческого) мышления, следует отметить работы А. В. Брушлинского, Л. А. Венгера, Л. С. Выготского, В. Н. Дружинина, Я. А. Пономарева, И. В. Серебровой, Л. Ф. Тихомировой, В. С. Шубинского, Л. М. Фридмана и др. Анализ взглядов различных исследователей на проблему креативности позволил нам выяснить, что креативность – это способность к творчеству. Творчество понимается широко, с позиции личностного подхода, который позволяет трактовать творчество как явление развивающееся, параллельно которому развивается креативность. Исследования психологов и педагогов позволяют нам связать креативность с развитием личности и интеллекта, воображения, которое имеет особую форму и вид у ребенка дошкольного возраста. Соответственно особую форму имеет и креативность дошкольника. С опорой на исследования Л. С. Выготского можно утверждать, что центральным компонентом креативности дошкольника является его способность к воображению.

Одной из форм организации совместной деятельности педагога и детей, в значительной степени позволяющей развивать креативность, творческие способности, является *проектная деятельность*, ориентированная на индивидуальное развитие личности, творческую инициацию, формирование у детей способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, тщательно обдумывать принимаемые решения и четко планировать действия. Проектная деятельность – это учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность детей, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, и заранее выработанные представления о продукте деятельности. Исходя из этого, проектная деятельность содержит анализ проблемы, постановку цели, выбор средств ее достижения, поиск и обработку информации, ее анализ и синтез, оценку полученных результатов и выводов.

Исходные философско-педагогические основания, наиболее полно обосновываю-

щие актуальность организации проектной деятельности в процессе обучения детей, можно найти в работах Джона Дьюи. Он предлагал строить процесс обучения исходя из потребностей, интересов и способностей детей. В его педагогической концепции, получившей название «инструментальной педагогики», утверждается, что опыт и знания должны приобретаться ребенком посредством исследования проблемной обучающей среды, изготовления различных схем, макетов, производства опытов, нахождения ответов на спорные вопросы. Любое действие, выполняемое индивидуально или в группе, необходимо уметь планировать, анализировать, оценивать. Главное, что в процессе своей деятельности, в процессе жизненных активностей ребенок получает нужную сумму знаний – только таким путем он осваивает способы правильного логического мышления с привычкой строить предположения и проверять их (4).

Теория и практика метода проектов, развивавшегося и в России, и за рубежом в виде отдельных методических приемов или их совокупности, демонстрируют разные подходы к пониманию его сущности. В зарубежной педагогике метод проектов рассматривался как средство обучения, которое направлено на решение утилитарной задачи – выполнение учебных заданий в реальной жизненной обстановке (Дж. Дьюи); эффективное выполнение учебных упражнений (У. Х. Килпатрик); ориентация заданий на потребности производства (Д. Снезден). Отечественные же педагоги и психологи данный метод рассматривали как «всестороннее упражнение ума» (П. Ф. Каптерев); средство развития творческих способностей (П. П. Блонский); средство развития личности – подготовку к профессиональной деятельности, к самостоятельной трудовой жизни (С. Т. Шацкий).

Не обошли вниманием метод проектов за рубежом и специалисты дошкольного воспитания. Так, на Западе в садах, обучающих по системе Монтессори, работа с дошкольниками планируется с учетом индивидуальности каждого и интересов всех. В этих учреждениях дети – участники планирования содержания жизни.

В Бельгии, Бразилии, Великобритании, Германии, Израиле, Италии, Нидерландах, Финляндии, США и многих других странах, согласно исследованию Е. С. Евдокимовой (6), нашли широкое распространение идеи гуманистического подхода к образованию Дж. Дьюи и его метод проектов. В России фундаментальные исследования проектной деятельности начались в середине 1960-х гг. Научный интерес определялся областью изучения проблем теории и методологии

интеллектуальных и социокультурных особенностей деятельности проектирования и кристаллизующейся вокруг нее проектной культуры. Исследователи увязывали развитие проектирования с периодизацией и факторами научно-технического прогресса. Однако о возрождении проектирования заговорили только после окончательного оформления теории проблемного обучения.

В последние годы метод проектов стал активно внедряться в практику воспитания и обучения детей дошкольного возраста: «Внимательное отношение педагога к личности дошкольника, подкрепленное правильным выбором форм организации жизни в детском саду, образовательных технологий, отвечающих логике детского развития, позволяет реализовать право ребенка на творчество, на радостное проживание каждого дня» (3).

В трудах Е. С. Полат раскрывается практико-ориентированный и творческий характер проектной деятельности. Она рассматривает метод проектов «как совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирование определенных личностных качеств обучающихся в процессе создания конкретного продукта» (7).

Следует отметить, что в полной мере проектная деятельность может осуществляться только детьми не младше 5–7 лет, так как этот возраст характеризуется наличием интереса к познавательной задаче и процессу ее решения; умением проявлять самостоятельность в процессе поиска решения, производить при этом мыслительные операции: анализировать, сравнивать, классифицировать, обобщать и т. д.; умением задавать вопросы по содержанию осваиваемой темы; умением замечать ошибки у себя и у сверстников и исправлять их; умением выдвигать новую познавательную задачу; способностью относительно долго проявлять интерес к проблеме, самостоятельно применять найденные способы ее решения в практической деятельности (10).

Из вышесказанного следует, что одним из эффективных методов работы с детьми старшего дошкольного возраста является метод проектов, который основан на поддержании адекватной формы проявления детской инициативы, развивающей творческое начало личности ребенка. Метод проектов – это педагогическая технология, стержнем которой является самостоятельная деятельность детей – познавательная, исследовательская, продуктивная, в процессе которой ребенок познает окружающий

мир и воплощает новые знания в реальные продукты (9). Именно метод проектов является эффективным способом развивающего, личностно ориентированного взаимодействия взрослого и ребенка, а также обеспечивает развитие творческой инициативы и самостоятельности участников проекта; открывает возможности для формирования собственного жизненного опыта, общения с окружающим миром; реализует принцип сотрудничества детей и взрослых.

В научной литературе имеются различные типологии проектов. Так, Е. С. Полат (7) и Е. С. Евдокимова (5) выделяют следующие типы проектов:

- *по доминирующей в проекте деятельности* – исследовательский (дети исследуют, экспериментируют, проводят опыты, а результаты выдают в виде отчетов, докладов, сообщений), ролево-игровой (дети играют конкретных персонажей, анализируют их характер, возможное поведение в различных ситуациях), информационный (дети исследуют, экспериментируют, анализируют, а результаты выдают в виде сборников сочинений, отчетов, докладов, газет или журналов), практико-ориентированный (дети создают различные предметы, которые могут быть использованы в реальной жизни (лук на подоконнике) или используются, например, в оформлении группы (создают цветочные кашпо или выращивают цветы)), творческий (оформление результата в виде детского праздника, спектакля, сказки, постановки);

- *по характеру содержания проекта* – такие, которые включают ребенка и его семью, ребенка и природу, ребенка и рукотворный мир, ребенка, общество и культуру;

- *по характеру участия ребенка в проекте* – такие, в которых ребенок – заказчик проекта, эксперт, исполнитель проекта, участник проекта от зарождения идеи до получения результата;

- *по характеру контактов* – проекты внутри одной возрастной группы, в контакте с другой возрастной группой, внутри дошкольного образовательного учреждения, открытый, в контакте с семьей, учреждениями культуры, общественными организациями;

- *по количеству участников* – осуществляемый индивидуально, в паре, в группе, фронтальный проект;

- *по продолжительности реализации* – краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный проекты.

К важным факторам проектной деятельности относятся повышение мотивации детей при решении задач; развитие креативности, творческих способностей; смещение акцента с инструментального подхода

в решении задач на технологический; формирование чувства ответственности; создание условий для отношений сотрудничества между педагогом и детьми.

Повышение мотивации и развитие творческих способностей происходит из-за наличия в проектной деятельности ключевого признака – самостоятельного выбора. Развитие творческих способностей и смещение акцента с инструментального подхода на технологический происходит за счет необходимости осмысленного выбора инструментария и планирования деятельности для достижения лучшего результата. Формирование чувства ответственности происходит подсознательно: ребенок стремится доказать, в первую очередь самому себе, что он сделал правильный выбор. Следует отметить, что стремление самоутвердиться является главным фактором эффективности проектной деятельности. При решении практических задач естественным образом возникают отношения сотрудничества с педагогом, так как для обеих задач представляет содержательный интерес и стимулирует стремление к эффективному решению. Особенно ярко это проявляется в тех задачах, которые сумел сформулировать сам ребенок.

При осуществлении проектной деятельности в дошкольном образовательном учреждении необходимо придерживаться фаз, стадий и этапов классической структуры проекта и действовать, ориентируясь на содержание структурных компонентов. В практике современных дошкольных учреждений используют различные типы проектов, каждый из которых обладает своими особенностями, структурой и характерными этапами реализации. При этом каждый из типов проектной деятельности имеет следующие общие основные моменты: зарождение замысла; разработка проекта, выражающего его замысел; реализация проекта и его презентация.

Алгоритм реализации проектов в условиях дошкольного образовательного учреждения включает следующие этапы: деятельность педагога (ставит проблему, предлагает тему, распределяет обязанности, помогает, уточняет, проверяет, обобщает, контролирует, оценивает результаты проекта) и деятельность воспитанников (анализируют, сравнивают, воображают, комбинируют, обобщают, конкретизируют, выбирают, исследуют, изучают, рисуют, формируют, определяют, создают, конструируют, оформляют, участвуют в оценке результатов проекта) – всё это, несомненно, является предпосылками развития креативных способностей дошкольников.

В качестве примера приведем организацию проектной деятельности старших

дошкольников по теме «Как выжить на необитаемом острове?» (8).

Основными задачами данного проекта являются следующие: развитие поисковой деятельности детей (способность к определению задач на основе поставленной проблемы, умение планировать этапы своих действий, аргументировать свой выбор, способность находить нестандартные решения выявленных проблемных ситуаций, придумывать новые вариативные способы использования обычных вещей), развитие у детей способности к созданию определенного продукта, совершенствование накопленных практических навыков (экспериментирование с объектами живой и неживой природы, создание предметов-заместителей с дополнением их соответствующими деталями, элементами, ассоциациями). Продуктом данного проекта может быть энциклопедия «Азбука выживания».

Детям предлагается ситуация, в которой описывается, что человек попал на необитаемый остров. Возникает проблемный вопрос: что нужно сделать герою в первую очередь, чтобы выжить и дождаться спасателей? В ходе обсуждения проблемы появляются следующие предложения: нужно найти воду для питья, найти пищу и построить жилье.

Затем проводится поэтапное решение проблемы: 1) обследовать остров с целью поиска предметов, выброшенных на берег штормом, которые могут пригодиться в дальнейшем; 2) изготовить примитивные орудия труда и посуду для пищи; 3) придумать разные типы жилья, подобрать соответствующий материал для постройки; 4) найти воду и пищу; 5) придумать способы добычи огня для приготовления пищи. После обсуждения всех этих вопросов и решения проблем создается энциклопедия «Азбука выживания», которую и презентуют дети на итоговом занятии.

В ходе работы над проектом дети экспериментируют, используют мозговой штурм для нахождения интересных идей и решений, воплощают найденное решение в продуктивной деятельности (строят макеты домов, создают орудия труда). У них развивается умение планировать свою деятельность, формируется способность находить нестандартные решения различных проблемных ситуаций, придумывать новые вариативные способы использования обычных предметов и др.

На этапе проведения рефлексии детям предлагаются следующие вопросы: каким образом вы получили результаты? Пришли к таким выводам? Кому и для какой цели могут быть интересны полученные вами результаты? Если продолжить работу над

этой темой, что еще вам было бы интересно узнать, какие исследования провести? Что, по-вашему, особенно удалось? Что не совсем получилось? Почему? Как вы считаете, что в проведенной работе можно было бы улучшить, усовершенствовать? Каким образом? Что из проделанной работы принесло вам наибольший успех и наибольшее удовлетворение? Почему? Какая проблема интересует вас сейчас?

Для проверки уровня развития у детей креативности можно использовать следующие критерии (по П. Торренсу):

– оригинальность – характеризует своеобразие креативного мышления, необычность подхода к решению творческих задач; определяется количеством редких креативных решений и оригинальностью структуры ответа;

– быстрота – способность быстро адаптироваться в сложной ситуации; также характеризует беглость творческого мышления и определяется общим числом созданных новых идей и предметов в единицу времени: чем выше творческая продуктивность человека, тем больше новых идей он готов создавать;

– гибкость – способность предлагать творческие решения, основанные на разных алгоритмах или из разных областей знаний;

– вариативность – умение предложить различные идеи в той или иной ситуации.

Основным методом проверки является тест П. Торренса, который предназначен для диагностики креативности начиная с дошкольного возраста (5–6 лет). Данный тест может проводиться в игровой манере, как веселое занятие, а также использоваться непосредственно для развития творческого мышления у детей. В частности, при обсуждении лучших ответов педагог пытается расширить мыслительные горизонты детей, умение посмотреть на вещи и явления с разных сторон, умение увидеть необычное в обычном, самостоятельное мышление, умение предложить что-то новое, фантазировать, связать на первый взгляд не связываемые вещи, т. е. воспитывает творческий подход к жизни.

Мы показали, что использование метода проектов в условиях дошкольного образовательного учреждения успешно способствует развитию у дошкольников творческого воображения, изобретательской смекалки, высокого познавательного уровня, умения создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения, что является предпосылками формирования творческой успешной личности, в которой нуждается современное общество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений. М. : Мозаика-синтез, 2008.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в дошкольном возрасте. М. : АПН РСФСР, 1996.
3. Гуманно-личностное пространство сопровождения семьи в реалиях XXI века : материалы 1 рег. пед. чтений (13–14 нояб. 2008 г.) / под общ. ред. Е. С. Евдокимовой. Волгоград : Волгоград. науч. изд-во, 2009.
4. Дьюи Дж. Школы будущего // Народное образование. 2000. № 8. С. 41–46.
5. Евдокимова Е. С. Проектная деятельность дошкольника и ее организация в детском саду // Детский сад: теория и практика. 2012. № 9. С. 21–25.
6. Евдокимова Е. С. Технология проектирования в ДОУ. М. : ТЦ Сфера, 2008.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. М. : Академия, 2003.
8. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения : пособие для руководителей и практических работников ДОУ / авт.-сост. Л. С. Киселева, Т. А. Данилина, Т. С. Ладога, М. Б. Зуйкова . 4-е изд., испр и доп. М. : АРКТИ, 2006.
9. Штанько И. В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2004. № 4.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://www.минобрнауки.рф>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало.

Лавренова Екатерина Владимировна,

ассистент, кафедра математических методов и информационных технологий в управлении, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова; соискатель, кафедра основ производства, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург); 119992, Москва, Ломоносовский пр-т, д. 27, корп. 4, к. Е-710; e-mail: lavrenova@mail.ru.

**РАЗРАБОТКА УЧЕБНОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПАКЕТА «НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»
ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ
(НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОГО МОДУЛЯ «ПРОМЫШЛЕННОЕ ПРОИЗВОДСТВО»)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: бакалавры технологического образования; технологическая деятельность; учебный технологический пакет; робототехника; прототипирование.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены подходы к совершенствованию подготовки бакалавров технологического образования, представлена методика разработки учебного технологического пакета «Новые технологии» для организации проектной деятельности бакалавров технологического образования.

Lavrenova Yekaterina Vladimirovna,

Assistant Lecturer of the Chair of Mathematic Methods and Information Technologies, Moscow State University named after M. V. Lomonosov; degree candidate, Chair of the Fundamentals of Production, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen (Saint Petersburg).

**FORMATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY PACKAGE “NEW TECHNOLOGIES”
FOR THE ORGANIZATION OF DESIGN ACTIVITIES OF BACHELORS
(FOR EXAMPLE, A TRAINING MODULE “INDUSTRIAL PRODUCTION”)**

KEY WORDS: Bachelors of Technological Education; technological activities; educational technology package; robotics; prototyping.

ABSTRACT. The article discusses approaches to the improvement of bachelor of technology education, presents a methodology for the development of educational technology package “New technologies” for the organization of design technological activities of Bachelors of Technological Education.

Особенностью современного этапа развития постиндустриального общества является изменение содержания не только технологии как системного феномена действительности, но и содержания технологической деятельности. С конца XX в. технология и технологическая деятельность активно проникают во все сферы человеческой деятельности. Именно их развитие является определяющим в формировании инновационной экономики. В связи с этим актуализируется проблема модернизации технологического образования в школьном и высшем образовании, а следовательно, и образовательных программ подготовки бакалавров технологического образования.

Тенденция к обновлению содержания технологического образования с очевидностью прослеживается и в экономически развитых европейских странах. Так, например, с 2013 г. в школах Великобритании начинается реализовываться новая программа, которая в основном ориентирована на освоение учащимися 3D-моделирования, лазерных технологий и робототехники (1). Таким образом, очевиден переход от изучения индустриальных технологий к современным, основой которых являются преимущественно цифровые технологии. В нашей стране освоение учащимися подобных современных технологий в первую очередь

планируется осуществлять в системе дополнительного образования, а именно в создаваемых школьных фаблабах (FabLab – fabrication laboratory) и молодежных центрах инновационного творчества. Всё вышесказанное обуславливает необходимость обновления и содержания подготовки бакалавров технологического образования – будущих учителей технологий и педагогов дополнительного образования школьников.

В исследованиях (2; 3; 4) в качестве концептуального подхода к модернизации содержания подготовки бакалавров технологического образования предлагается использовать современную концепцию технологических пакетов, применение которой позволит сохранить в содержании обучения освоение студентами традиционных индустриальных технологий при одновременном изучении современных и перспективных в ближайшем будущем технологий. Концепция технологических пакетов, разработанная группой по форсайту российского научного центра «Курчатовский институт», является одной из ведущих концепций инновационного технологического развития общества (6; 9).

Под технологическим пакетом понимается системное объединение базовых, отраслевых и гуманитарных технологий. Базовые технологии – это основные техноло-

гии, которые определяют развитие всего технологического пакета (2). К отраслевым технологиям относятся традиционные, исторически сложившиеся производственные технологии (2). Гуманитарные технологии объединяют все гуманитарные технологии (2), реализуемые в социальной сфере (технологии управления, образовательные, тренинговые, культурологические, социально-коммуникативные и т. д.). В качестве теоретической основы технологического пакета рассматривается одна или несколько базовых научных дисциплин. Дополнительно в технологический пакет включаются так называемые замыкающие технологии (2), которые обеспечивают встраивание технологического пакета в социально-экономическую среду.

В качестве приоритетных технологических пакетов с учетом мейнстрима выделено четыре («Нанотехнологии», «Информационные технологии», «Биотехнологии» и «Технологии природопользования» (5; 9)), при этом ведущим и наиболее эффективно развивающимся признан технологический пакет «Информационные технологии». В одном из наших исследований (5) на основе концепции технологических пакетов разработано уточненное определение понятия «технологическая деятельность» и описаны особенности четырех систем технологической деятельности (от традиционной до инновационной), реализуемых соответственно в четырех средах: объектно-ориентированной (научно-технической) среде; субъекто-ориентированной (социально-культурной) среде; предметно-ориентированной (производственно-технологической) среде; результатно-ориентированной (социально-экономической) среде. При этом под технологической деятельностью понимается «деятельность по реализации генетически и функционально связанной совокупности технологий, обладающих системными свойствами и реализующих одну из социально значимых полезно-познавательных потребностей для накопления, обобщения и преобразования социальных практик, что способствует изменению социальной среды в направлении устойчивого (безкризисного) развития в фазе перехода от индустриального к постиндустриальному обществу» (2, с. 68).

Если говорить об обновлении содержания подготовки бакалавров технологического образования (8), необходимо, чтобы структура образовательной программы обеспечивала поэтапное освоение всех четырех систем технологической деятельности, а обучение по отдельным учебным дисциплинам или учебным модулям строилось в логике освоения технологического пакета. Содержательная многоаспектность подго-

товки бакалавров технологического образования позволяет проектировать и реализовывать в обучении все четыре вышеуказанных технологических пакета, адаптированных применительно к содержанию учебных дисциплин или учебных модулей. Другим возможным вариантом является разработка единого интегрированного учебного пакета «Новые технологии», системно объединяющего освоение современных и перспективных технологий (нанотехнологий, лазерных технологий, технологий 3D-моделирования и прототипирования, энергосбережения, робототехники (2; 5)). Структурной единицей такого учебного пакета будут являться учебные модули, которые можно встраивать в различные учебные дисциплины. Замыкающей технологией, ориентированной на будущую профессиональную педагогическую деятельность, будут являться современные образовательные технологии, в том числе связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий. Такой подход обеспечит освоение бакалаврами как традиционных индустриальных технологий, так и современных технологий, в том числе образовательных.

Заметим, что освоение учебного технологического пакета преимущественно осуществляется в рамках самостоятельной работы студентов, приоритетной формой которой является проектная деятельность. Эта деятельность может быть организована в создаваемых студенческих фаблехах с использованием консультационной поддержки посредством дистанционных образовательных технологий (7). Перспективной формой взаимных консультаций является использование технологий Web 2.0 для организации совместной проектной технологической деятельности. Следует уточнить, что реализация учебного технологического пакета предполагает выполнение сквозных проектов, при этом итоговым проектом, интегрирующим результаты всей проектной деятельности в процессе обучения, является выпускная квалификационная работа.

Очевидно, что такая проектная деятельность актуализирует необходимость пересмотра традиционных подходов не только к выбору тем проектов, но и к организации проектной деятельности. Темы проектов должны отражать современные проблемы развития науки, техники и технологий. Не являются исключением темы проектов, выполняемых по учебным дисциплинам модуля «Промышленное производство». Они могут быть сформулированы на основе анализа проблемного поля направлений научного и технико-технологического развития, соотношенных с учебными дисциплинами модуля. При этом необходимо, чтобы содержание

проекта предполагало осуществление учебной проектной деятельности в каждой из четырех систем технологической деятельности при условии, что одна система будет приоритетной, а остальные – дополняющими. Такой подход позволит обеспечить единство и взаимосвязь структурных компонентов учебного технологического пакета.

Методика разработки учебного технологического пакета «Новые технологии» с точки зрения его встраивания в учебный модуль «Промышленное производство» включает следующие этапы:

1) анализ проблемного поля научно-технологической среды и выявление актуальных направлений развития науки, техники и технологий с выделением ключевых проблем этого развития;

2) выделение и конкретизация направлений научного и технико-технологического развития, их адаптация в соответствии с содержанием учебных дисциплин модуля «Промышленное производство» и сопоставление с учебными курсами модуля;

3) анализ содержания направлений и разработка тематического рубрикатора с его последующим соотношением с учебными курсами модуля;

4) разработка развернутого рубрикатора тем проектов для четырех систем технологической деятельности и трех типов проектов (исследовательского, практико-ориентированного, комплексного);

5) анализ графика реализации основной образовательной программы «Технологическое образование» и модуля «Промышленное производство»;

6) разработка регламента выполнения проектов, включающего соотношение тематик проектов с графиком реализации основной образовательной программы;

7) дополнительное уточнение тем проектов, выделение инвариантных и вариативных проектов;

8) балансировка проектов по системам технологической деятельности, уровню интегрированности (проект – фрагмент зада-

чи, задача, проблема) и типу учебной деятельности (исследовательский, практико-ориентированный, комплексный);

9) разработка структуры и содержания учебно-методического комплекса.

Учебно-методический комплекс поддержки проектной деятельности в рамках реализации учебного технологического пакета должен включать специально подобранные и размещенные на сайте кафедры материалы: коллекции и аннотированный каталог электронных образовательных ресурсов для каждого модуля учебного технологического пакета «Новые технологии», дополнительный аннотированный каталог ссылок на интернет-ресурсы и коллекцию специально разработанных трехмерных объектов, а также ссылки на коллекции трехмерных объектов, размещенные в свободном доступе в сети Интернет, методические рекомендации для студентов, инструкции по выполнению проектов на базе студенческих фаблобов.

Выполнение проектов, включающих освоение технологий 3D-прототипирования, предполагает не только выбор трехмерных моделей объектов из коллекций, размещенных на сайте кафедры или в свободном доступе в Интернете (например, по этому адресу: <http://3dmarket.org/Model/ModelBrowser>), но и разработку студентами авторских трехмерных моделей объектов и их последующее размещение в коллекции. Это предполагает включение в учебный технологический пакет модуля по обучению 3D-моделированию.

В заключение следует отметить, что учебный технологический пакет «Новые технологии» был экспериментально апробирован в рамках учебного модуля «Промышленное производство» на кафедре основ производства предпринимательства Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Результаты внедрения данного пакета выявили его возможности для развития технологической культуры бакалавров технологического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. В Великобритании детей будут обучать 3 D печати и робототехнике с 5-ти лет // 3DBAY.RU (3D ПРИНТЕРЫ. НОВОСТИ) : сайт. URL: <http://3dbay.ru/2013/07/08/> (дата обращения: 15.11.2013).
2. Готская И. Б., Жучков В. М., Лавренова Е. В. Разработка основной образовательной программы подготовки бакалавров технологического образования в контексте особенностей технологической деятельности в постиндустриальном обществе // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям (к 20-летию НИИ НПО РГПУ им. А. И. Герцена) : сб. статей по материалам междунар. науч. конф. (СПб., 3–4 окт. 2013 г.). СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. Ч. 2. С. 60–68.
3. Готская И. Б., Лавренова Е. В. Особенности технологической деятельности в контексте инновационной концепции технологических пакетов // Технологическое образование и устойчивое развитие регионов : сб. науч. трудов междунар. науч.-практ. конф. (13–20 окт. 2012 г.). Изд-во ФГБОУ ВПО «Новосибир. гос. пед. ун-т», 2012. Ч. 3. С. 39–43.
4. Лавренова Е. В. Требования к разработке основных образовательных программ подготовки бакалавров и магистров технологического образования в контексте особенностей технологической деятельности в постиндустриальном обществе // Письма в Эмиссия.Оффлайн = The Emissia.Offline Letters : элек-

тронное науч. издание (науч.-пед. интернет-журн.). 2013. Сент. Art. 2060 СПб., 2013. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/2060.htm> (дата обращения: 15.11.2013).

5. Лавренова Е. В. Уточнение понятия «технологическая деятельность» // Письма в Эмиссия.Оффлайн = The Emissia.Offline Letters : электронное науч. издание (науч.-пед. интернет-журн.). 2011. Дек. Art. 1705. СПб., 2011. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1705.htm> (дата обращения: 15.06.2013).

6. Скрыльникова Н. А. Управление инновационными процессами на основе концепции технологического пакета // Вестн. Том. гос. ун-та. 2010. № 4 (12). С. 52–58.

7. Шамало Т. Н. Дистанционное и открытое образование учителей технологии и предпринимательства // Педагогическая информатика. 2003. № 2.

8. Шамало Т. Н. Развитие системы подготовки бакалавров образования в России // Педагогическое образование и наука. 2008. № 6. С. 78–80.

9. Юганов Н. Ю. Сценарии научно-технологического развития России // Научно-техническая политика. Российские нанотехнологии. 2009. Т. 4, № 5–6. С. 26–32.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало.

Макарова Наталья Владимировна,

доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член Международной академии наук высшей школы; кафедра бизнес-информатики, Международный банковский институт; 191011, г. Санкт-Петербург, Невский пр-т, 60; e-mail: makarova@ibispsb.ru.

Нилова Юлия Николаевна,

заместитель директора по информационно-коммуникационным технологиям, учитель информатики высшей категории, средняя общеобразовательная школа № 501 Кировского района Санкт-Петербурга; 198152, г. Санкт-Петербург, Краснопутиловская ул., 22, к. 309; e-mail: sc501@kirov.spb.ru.

Титова Юлиана Францевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра бизнес-информатики, Международный банковский институт; 191011, г. Санкт-Петербург, Невский пр-т, 60; e-mail: titova-stud@yandex.ru.

**СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ
НА ОСНОВЕ НОВОГО СТАНДАРТА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информатика; парадигма обучения; стандарт; системный подход; деятельностный подход; системно-деятельностный подход; системное мышление.

АННОТАЦИЯ. Анализируются особенности поэтапной смены парадигм обучения информатике в школе. Излагаются основные идеи авторской системно-деятельностной парадигмы обучения информатике в ракурсе парадигмы федерального образовательного стандарта второго поколения.

Makarova Natalia Vladimirovna,

Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor, Honored Scholar of Higher Education of RF, Member of the International Higher School Academy of Sciences; Chair of Business Informatics, International Banking Institute (Saint Petersburg).

Nilova Yulia Nikolaievna,

Deputy Headmaster for Information and Communicative Technologies, Senior Teacher of Informatics, General Secondary School № 501 of Kirov District (Saint Petersburg).

Titova Yuliana Frantsevna,

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Business Informatics, International Banking Institute (Saint Petersburg).

**MODERN PARADIGM OF TEACHING COMPUTER SCIENCE
ON THE BASIS OF THE NEW STANDARD**

KEY WORDS: computer science; paradigm of educating; standard; approach of the systems; activity of the systems; system-activity approach; system thinking.

ABSTRACT. The article analyzes the features of the stage-by-stage changing of paradigms of teaching computer science at school. The basic ideas of the authors' system-activity paradigm of teaching computer science are expounded within the framework of the paradigm of the federal educational standard of the 2nd generation.

Смена систем взглядов, научных концепций является естественным процессом в изменяющемся окружающем мире. Информатика – молодая школьная дисциплина, поэтому необходимость модификаций ее содержания, происходящих с момента ее введения в школу и по сей день, вполне объяснима. Формирование и становление ее содержания зависит от социального запроса общества, от уровня развития информационно-коммуникационных технологий, а также от понимания того, что составляет общую культуру человека. Процесс становления дисциплины неизбежно сопровождается изменением и самой парадигмы обучения. Под парадигмой понимают «научную концепцию и связанную с ней методологию, которые принимаются в данной дисциплине в качестве основной, лидирующей, нормативной» (1).

Смена парадигмы школьной информатики объясняется новыми возможностями компьютерной индустрии и, как следствие, новым социальным заказом в виде регламентирующих документов Министерства образования и науки РФ.

I этап (1985–1998 гг.). Точкой отсчета появления школьной информатики можно считать 1985 г., когда в школе был введен курс «Основы информатики и вычислительной техники». Для этого периода была характерна парадигма, при которой целью учебного курса была провозглашена всеобщая компьютерная грамотность, понимаемая как обучение всех основам алгоритмизации и программированию.

Компьютерная грамотность понималась в контексте сформированности представления о принципах работы и областях применения ЭВМ и об основах программи-

рования. Содержание курса информатики было в основном ориентировано на изучение алгоритмизации и программирования. Академик А. П. Ершов в одной из своих работ (2) видит в программе не просто «начинку» для вычислительной машины: «Мир программ – это ... прежде всего огромный запас операционного знания, накопленного человечеством». Он обосновывает необходимость фундаментализации программирования, т. е. «выделения в нем некоторых “натуральных” сущностей, позволяющих сблизить мир машин и мир живого, программы природы и программы, составленные человеком», и подчеркивает, что «речь идет не о том, чтобы навязать детям новые, несвойственные им навыки и знания, а о том, чтобы проявить и сформулировать те стороны мышления и поведения, которые реально существуют, но формируются стихийно, неосознанно».

Появление учебного предмета в школе отвечало требованиям времени. К тому моменту вычислительная техника стала использоваться во многих областях деятельности, начиная от расчета зарплаты на предприятии и заканчивая построением моделей в разных научных областях. Однако применение ее было возможно только путем разработки алгоритмов и программ. Поэтому перед образованием и встал вопрос о необходимости первоначального обучения алгоритмизации и программирования не в вузах, а в старших классах средней школы. Для этого периода развития предмета характерно использование первых отечественных персональных компьютеров типа БК, изучение языка программирования «Бейсик». Первыми учителями информатики стали в полном смысле слова подвижники – учителя физики или математики, которые поменяли свой методически выстроенный предмет на такой, для которого была характерна полная неизвестность и методическая неопределенность. К ним присоединились такие же подвижники от «промышленности» – специалисты из НИИ, имеющие опыт работы на вычислительной технике. У первых основные проблемы были связаны с использованием техники, у вторых – с отсутствием педагогического образования. И у всех была одна общая методическая проблема: как научить алгоритмизации и программированию? Для формирования этих умений требуется совершенно особенный алгоритмический стиль мышления. Как сформировать этот стиль мышления, какой язык программирования выбрать, как построить обучение, какие предлагать задачи, каковы критерии успешности обучения – эти методические задачи следовало решать каждому учителю.

Педагогический опыт указанного периода выявил две проблемы: во-первых, в обычном учебном классе только 10–15% учащихся способны были освоить предлагаемые умения, во-вторых, возник закономерный вопрос: зачем ученику с «гуманным» складом ума знать программирование? Развитие вычислительной техники, появление операционных систем с графическим интерфейсом, новых видов программного обеспечения привели педагогическую общественность к пониманию необходимости смены парадигмы обучения информатике.

II этап (1999–2004 гг.). Изменяется название школьного предмета: вводится дисциплина «Информатика». Начало этого этапа следует связать с появлением официального документа – обязательного минимума содержания среднего (полного) общего образования (14). Компьютерной грамотности становится недостаточно, информационное общество требует подготовки профессионального пользователя компьютера, обладающего информационной культурой.

Меняется парадигма обучения, цель учебного курса существенно расширяется, и ориентиром становится формирование информационной культуры школьника. Основной идеей школьного курса информатики становится формирование умений, навыков использования в своей деятельности современных технических средств информационных и коммуникационных технологий.

Современные компьютеры данного периода в нашей стране уже используют операционные системы с графическим интерфейсом, появляется широкий спектр прикладных программ, обеспечивающий решение различных задач: обработки текста, графики, звука, видео, автоматизации расчетов и т. д. Активно начинают использоваться возможности мировых информационных ресурсов в обучении с помощью Интернета. Всё это послужило основанием для выделения в информатике нескольких содержательных линий: «Информация и информационные процессы», «Представление информации», «Компьютер», «Моделирование и формализация», «Алгоритмы и исполнители», «Информационные технологии» – на двух уровнях (средняя и старшая школа).

Указанный период характеризуется большой дифференциацией содержания обучения информатике. Это обусловлено разными причинами. С одной стороны, в больших городах есть школы, оснащенные самыми современными компьютерами, вплоть до компьютеров «Макинтош», с подключенным Интернетом, для обучения информатике выделяются учебные ча-

сы с 1-го по 10-й класс. С другой стороны, на периферии встречаются школы, где отсутствуют какие бы то ни было компьютеры. Практически учитель информатики учит тому, чему считает нужным, и подает это под эгидой авторской учебной программы. Кто-то учит программированию, кто-то офисным технологиям, кто-то вместе с учениками на занятиях занимается оцифровкой школьной документации. И все вместе не знают, чему учить и как учить. Педагогическая наука явно отстает от реальной педагогической практики. Однако в этот период появляется много инновационных методик обучения отдельным темам информатики. Время диктует потребность разработки концепции обучения информатике в школе. Ответом на потребности времени стала системно-информационная концепция обучения информатике, разработанная профессором, доктором педагогических наук Н. В. Макаровой. Под ее руководством в Санкт-Петербурге был сформирован авторский коллектив учителей и разработан первый комплект непрерывного обучения информатике с 5-го по 11-й класс.

III этап (2004–2012 гг.). Школьный предмет получает название «Информатика и информационно-коммуникационные технологии». Переосмысление понятия «информационная культура» потребовало укрепить позиции информатики в школе как фундаментального предмета. Содержание обучения информатике определяется утвержденным в 2004 г. образовательным стандартом основного общего образования по информатике и информационным технологиям (16), в котором указаны следующие цели изучения данной области:

– получить навыки работы с различными видами информации с помощью компьютера и других средств информационных технологий, построения простейших компьютерных моделей; применять эти навыки при решении учебных и практических задач в школе и вне ее;

– сформировать информационную картину мира, получить представление об общности и закономерностях информационных процессов в различных системах, об информационных процессах как необходимом условии жизни, эволюции, управления в социальных и технологических системах;

– осознать необходимость строить свою жизнь и деятельность в соответствии с требованиями глобального информационного общества как закономерного этапа развития цивилизации; подготовиться к освоению образовательных программ последующего этапа обучения, а также к освоению профессиональной деятельности, востребованной на рынке труда.

Изучение «Информатики и ИКТ» организуется на базовом и профильном (ориентированном на подготовку к последующему профессиональному образованию) уровнях. Содержательными линиями базового уровня являются «Информация и информационные процессы», «Информационные модели и системы», «Компьютер как средство автоматизации информационных процессов», «Средства и технологии создания и преобразования информационных объектов», «Средства и технологии обмена информацией с помощью компьютерных сетей», «Основы социальной информатики». На базовом уровне изучения появляется содержательная линия моделирования, изучение программирования в явном виде не предполагается, программирование предлагается к изучению только на профильном уровне.

IV этап (с 2012 г. по настоящее время). Этот этап начинается с утверждения нового стандарта 2-го поколения для среднего общего образования (15). Предмет вновь получает название «Информатика», входит в образовательную область «Математика и информатика» и изучается в основной школе как базовый, а в старшей школе – на базовом или углубленном уровнях. Следует отметить, что в стандарте несколько изменилось видение содержания предмета «Информатика» в старшей школе. Анализ списка требований ФГОС к предметным результатам освоения базового и углубленного курсов информатики позволяет сделать вывод о возрастающей роли навыков алгоритмизации и программирования в образовании современного школьника. Можно ли это рассматривать как простой возврат к изучению программирования? Нет, это не возврат, а развитие в новых условиях и в новом осмыслении. Предполагается, что программирование в полной мере должно раскрыть не пользовательские, а образовательные возможности, которыми обладает компьютер как средство обучения. Деятельность по программированию дает новые возможности развития мышления ученика, что, в свою очередь, обеспечивает становление культуры человека при работе с информацией. Для внедрения в учебный процесс этой идеи был разработан ФГОС второго поколения и издан новый учебник (7), где отражена методика обучения на основе интеграции программирования и моделирования. Это позволяет организовать системную исследовательскую деятельность, основанную на научном подходе, а также внедрить методику обучения программированию на основе системного подхода.

В основу федерального государственного образовательного стандарта второ-

го поколения для основной школы положен *системно-деятельностный подход*, который призван обеспечить формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования, активную учебно-познавательную деятельность обучающихся, построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся.

Главной целью образования становится формирование целостного мировоззрения школьника, в том числе и на уроках информатики. Применительно к предметной области информатики подобный подход был предложен Н. Макаровой в 1998 г. под названием системно-информационной концепции (12), основные идеи которой по многим позициям в настоящее время совпадают с концепцией нового федерального государственного образовательного стандарта второго поколения. В поддержку авторской концепции был издан учебно-методический комплект с 5-го по 11-й классы (3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12), который с того времени неоднократно модернизировался с учетом тенденций развития компьютерной индустрии и предложений со стороны учительского и научного сообщества. За прошедший период прошла всесторонняя апробация изданных учебно-методических материалов во многих школах различных регионов Российской Федерации. На основании результатов апробации концепция обучения информатике была усовершенствована и в настоящее время получила название «системно-деятельностной». Ее основные идеи раскрываются ниже.

Известно, что *системный подход* определяет целостное видение некоторой области, при котором осуществлена взаимосвязь всех ее объектов и четко сформулированы цели исследования. Если говорить о предметной области информатики, то системный подход определяет методику обучения на основе методов системного анализа применительно ко всей совокупности взаимосвязанных учебных тем и их объектов в соответствии с поставленной целью обучения и требованиями к его результатам. Современным инструментом системного анализа является информационное моделирование с использованием компьютерных технологий, которое определяет одно из основных направлений обучения в данной предметной области как в основной, так и в старшей школе.

Смысл *деятельностного подхода* в обучении заключается в том, что формирование и развитие психики и сознания че-

ловека происходит в результате его конкретной деятельности. Обучение рассматривается с позиций будущей деятельности. Конкретная деятельность представляет собой практические действия с реальными объектами, направленные на усвоение способов правильного употребления этих объектов и на развитие способностей, умений и навыков (17). Мотивация обучаемого определяется пониманием того, что в результате его деятельности будут получены реальные материальные или интеллектуальные продукты (18).

Обучение информатике должно осуществляться в ходе решения учебно-познавательных и учебно-практических задач, что обеспечит овладение учащимися не только специфическими для данной области действиями, но и системой универсальных учебных действий. В ходе решения этих задач учащийся добывает необходимые знания и применяет их на практике. Именно разработка такой системы задач и ее методическое обоснование становится в данной концепции обучения первостепенной задачей для специалистов в области теории и методики обучения информатике.

Системно-деятельностный подход – это интеграция системного и деятельностного подходов, где цель, методика обучения, методы исследования определяются с позиций системного подхода, а деятельностный подход рассматривается как инструмент достижения цели.

В *системно-деятельностной парадигме обучения информатике* (13) первоочередной задачей становится формирование и развитие системного мышления учащегося. Под *системным мышлением* понимается форма отражения реальности, состоящая в целенаправленном и обобщенном познании субъектом существенных связей и отношений предметов и явлений, в создании новых идей, в прогнозировании событий и действий.

Человека с системным мышлением отличают умения целенаправленно работать с информацией, классифицировать и систематизировать информацию, прогнозировать ход процесса при изменении условий, отслеживать влияние разных факторов на процесс, устанавливать взаимосвязь между разными объектами, явлениями, процессами, находить аналоги объектов/явлений/процессов из других областей, оценивать проблему с разных точек зрения, различать уровни абстракции.

После выделения основных умений, которые характеризуют человека с системным мышлением, можно перейти к методам их формирования с позиций деятельностного подхода.

В обучении следует сделать акцент на понимании того, что есть «предмет и явление», какова их структура, как организованы связи между элементами этой структуры, каков механизм проведения исследования, почему важны цели и идеи исследования, какие инструменты и методы при этом надо применять. Для обобщенного описания объективной реальности следует использовать такие философские понятия, как «объект», «система». Эти же понятия применяются и в информатике для формализованного описания сущностей разной природы и смысла.

Исследование объектов и систем непосредственно связано со сбором и переработкой информации, что тоже определяется своими законами, методами, подходами, средствами. Надо научиться выделять объекты и отбирать в соответствии с поставленной целью необходимую информацию о них, обрабатывать и передавать информацию.

Основу развития системного мышления учащегося следует искать не в самом содержании знаний, подлежащих усвоению, а в деятельности по усвоению знаний. От способов организации этой деятельности зависят все характеристики усвоенного – знаний, умений, способностей и пр.

Деятельностный подход формирует системное мышление через обучение деятельности, обеспечивает мотивацию обучаемых за счет подбора необходимого комплекса задач из реальной жизни и соответствующего инструментария и методов, формирует целостную картину мира, адекватную современному уровню научного знания. Именно в этом заключается одна из це-

левых установок нового федерального государственного образовательного стандарта.

Конкретными результатами системно-деятельностного подхода являются сформированные универсальные учебные действия (13), обеспечивающие развитие личности. Универсальные учебные действия имеют надпредметный характер, определяют способность личности учиться, познавать, сотрудничать в познании и преобразовании окружающего мира. При этом знания, умения, навыки и компетенции рассматриваются как производные от соответствующих видов универсальных учебных действий.

Предлагаемые методы, формы и средства формирования умений системного мышления как результата обучения информатике, в соответствии с системно-информационной концепцией, способствуют формированию метапредметных результатов.

Преломляя и объединяя основные идеи этих подходов в соответствии с целями образовательной области информатики в школе в виде системно-информационной концепции, мы приходим к выводу о том, что дисциплине «Информатика» определена интегрирующая роль среди всех школьных дисциплин. Благодаря наличию огромного спектра компьютерных технологий для реализации разноплановых задач, образовательная область «Информатика» позволяет аккумулировать знания из разных предметных областей. Это именно то направление обучения, где реально можно научить учащегося системному анализу, сформировать навыки исследовательской и познавательной деятельности и, по сути, сформировать особый вид мышления, названный системным мышлением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь. Изд. 4-е, расширенное / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко.
2. Ершов А. П. Программирование – вторая грамотность. 1981.
3. Информатика. Начальный уровень / под ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер, 2013.
4. Информатика : учеб. 7–9 кл. Ч. 1 (Теория) / под. ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер Пресс, 2013.
5. Информатика : учеб. 7–9 кл. Ч. 2 (Практикум) / под. ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер Пресс, 2013.
6. Информатика : учеб. 10–11 кл. Ч. 1. Базовый курс / под. ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер Пресс, 2013.
7. Информатика : учеб. 10–11 кл. Ч. 2. Программирование и моделирование / под. ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер Пресс, 2013.
8. Информатика и ИКТ : задачник по моделированию. 9–11 кл. Базовый уровень / под. ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер, 2010.
9. Информатика и ИКТ : метод. пособие для учителей. Ч. 1. Информационная картина мира / под ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер, 2008.
10. Информатика и ИКТ : метод. пособие для учителей. Ч. 2. Программное обеспечение информационных технологий / под ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер, 2008.
11. Информатика и ИКТ : метод. пособие для учителей. Ч. 3. Техническое обеспечение информационных технологий / под ред. проф. Н. В. Макаровой. СПб. : Питер, 2008.
12. Макарова Н. В. Программа по информатике и ИКТ. Системно-информационная концепция. СПб. : Питер, 2008.
13. Макарова Н. В., Титова Ю. Ф. Системно-деятельностный подход при обучении информатике в средней школе // Педагогическое образование в России. 2012. № 5.

14. Приказ № 56 от 30.06.99 Министерства образования Российской Федерации об утверждении обязательного минимума содержания среднего (полного) общего образования.
15. Приказ № 413 от 17 апр. 2012 г. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) среднего (полного) общего образования, утвержденный Министерством образования и науки Российской Федерации.
16. Приказ № 1089 от 05.03.2004 Министерства образования Российской Федерации об утверждении образовательного стандарта основного общего образования по информатике и информационным технологиям.
17. Шамало Т. Н., Александрова Н. В. Формирование информационной компетенции будущих учителей // Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2007. № 5 (47). С. 63–69.
18. Шамало Т. Н., Игошева Л. Б. Формирование мотивации учащихся к инновационной деятельности // Реализация национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в процессе обучения физике, информатике и математике : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. С. 80–87.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015
ББК 4400.2

ГСНТИ 14.01.07

Код ВАК 13.00.01

Байлук Владимир Васильевич,

доктор философских наук, профессор, кафедра технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nina5940@mail.ru.

ВОСПИТАНИЕ И САМОВОСПИТАНИЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: воспитание; самовоспитание; социализация; индивид; познание; образование; самообразование.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается взаимосвязь воспитания и самовоспитания. Осмысливается значение самовоспитания и его связи с воспитанием и образованием. Показано, какие качественные изменения происходят в структуре личности в процессе воспитания, самовоспитания, самообразования.

Bailuk Vladimir Vasilievich,

Doctor of Philosophy, Professor of the Chair of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

EDUCATION AND SELF-EDUCATION

KEY WORDS: formation; self-education; socialization; individual; knowledge; education; self-formation.

ABSTRACT. The article examines the relationship of education and self and represents the value of education and its relationship with the upbringing and education. The article defines what qualitative changes occur in the structure of the individual in the process of education and self-education.

Для понимания самовоспитания важное методологическое значение имеет рассмотрение его связи с воспитанием вообще и образованием. Исходным пунктом выявления этой связи, на наш взгляд, является раскрытие природы такого явления, как социализация личности. Особенностью человека как живого существа является то, что опыт предшествующих поколений не передается ему по наследству, а приобретается в процессе взаимодействия с людьми и собственной деятельности. У человека нет специальных генов культуры и антикультуры. Человеческий опыт каждый индивид усваивает только в течение жизни. Приобщение индивида к любому опыту на любом этапе его жизни получило название социализации. Она может осуществляться как в стихийной, так и в сознательной формах. Опыт – это все знания и чувственные представления, опредмеченные в материальных и духовных ценностях и антиценностях, а также цели, которые ставят люди, и способы их достижения. Опыт может быть положительным и отрицательным. посредством усвоения этого опыта (знаний, норм, образцов поведения и т. д.) индивиды вступают во взаимодействие со средой и воспроизводят те отношения, которые существуют в обществе (интегрируются в общество).

Противоположностью социализации индивида является его индивидуализация,

выражающаяся в избирательном отношении к усваиваемому опыту, определяемом его природными и приобретенными в социуме особенностями. Если социализация индивида не опосредуется его индивидуализацией, то тогда происходит его деперсонализация, усреднение, он «становится как все».

Основной формой сознательной социализации индивида является образование как социальный институт (образование в широком смысле слова). Его назначение – формирование у всех представителей нового поколения определенного сознания и определенного набора качеств, необходимых для превращения социализируемых в субъектов различных видов деятельности, в том числе и субъектов самообразования и самовоспитания.

Образование в широком смысле слова включает в себя:

1) образование в узком смысле, которое совпадает с просвещением. Его результат – образованность, владение знаниями о различных предметах и явлениях действительности. Формами этого образования являются общественное образование и самообразование. Субъектами общественного образования являются педагоги, субъектами самообразования – обучающиеся, а также взрослые люди, которые занимаются своим образованием вне образовательных учреждений;

2) сознательную воспитательную деятельность. Ее формами являются сознательное общественное воспитание и самовоспитание, которые соотносятся как внешнее и внутреннее, объективное и субъективное. Субъектами общественного воспитания, кроме образовательных учреждений, также являются другие структуры государства (армия, полиция и др.), трудовые коллективы и т. д.

Отличие образования от воспитания выражается в том, что результатом любого образования в узком смысле слова являются знания – гносеологические (субъективные) образы различных явлений действительности, а результатом воспитания – разнообразие качества индивидов, которые детерминируют устойчивый характер той или иной деятельности (если, к примеру, индивид выработал у себя такое качество, как потребность заниматься физической культурой, то он ею занимается постоянно). Связь образования с воспитанием выражается в том, что результат образования – знания – становится основой всех сознательно сформированных качеств людей. Например, чтобы сформировать такое качество, как справедливость, вначале надо знать, что это такое. В связи с этим качества личности – это всегда устойчивое использование знаний. Для того чтобы человек регулярно занимался самообразованием, расширял свой кругозор, ему необходимо сформировать у себя многие качества, например любовь к истине, культуру мышления, критичность и др. Соответственно для того чтобы себя сознательно воспитывать, надо быть образованным, а чтобы заниматься самообразованием – надо быть воспитанным: «И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно» (Л. Н. Толстой). Здесь следует заметить, что знание выступает средством воспитания только тогда, когда оно используется в деятельности, регулирует ее. Если, например, человек хорошо усвоил знания о нормах нравственности, но в деятельности им не следует, то такое знание не воспитывает.

Как соотносятся сознательное общественное воспитание и самовоспитание? Содержанием общественного воспитания являются те требования, которые общество на данном этапе своего развития и его различные субъекты предъявляют к конкретным индивидам. Эти требования представляют собой многообразные формы нормативного сознания (принципы, правила, методы, технологии, инструкции и т. д.), которыми люди должны руководствоваться в своей деятельности, в своем поведении. Функции

общественного воспитания, видимо, можно свести к следующим: управление самовоспитанием людей, помощь в правильном смысловом самоопределении своей жизнедеятельности, передача им знаний о воспитании и самовоспитании и создание условий для их усвоения и следования им, обучение навыкам самовоспитания, стимулирование самовоспитания путем поощрения за успехи в воспитательной деятельности и наказания за проявление невоспитанности.

Почему же одного общественного (внешнего) воспитания недостаточно и необходим переход каждого человека к самовоспитанию, ко внутренней работе над самим собой? Это связано, во-первых, с тем, что конкретные индивиды как объекты общественного воспитания обладают не только сознанием, но и самосознанием, индивидуальными особенностями, волей и поэтому способны избирательно относиться к внешним воспитательным воздействиям и выделять те из них, которые, по их представлениям, соответствуют ранее усвоенным ценностям, и отвергать противоречащие им. Во-вторых, воспринятые в виде нормативного знания внешние требования должны быть трансформированы в процессе работы душой в собственные убеждения, т. е. превращены из знаний самих по себе в единство знаний, чувств и воли, что предполагает готовность строить свою жизнедеятельность и управлять ею в соответствии с полученными знаниями. Убеждения характеризуют уверенность человека в том, что те знания, в соответствии с которыми он строит свою деятельность, неизбежно приведут к достижению успеха в ней. «Главнейшая дорога человеческого воспитания, – отмечал К. Д. Ушинский, – есть убеждение». Поэтому никакое внешнее воспитание не сформирует у человека положительных качеств, если он сам не осознает необходимости для себя этих качеств и не сформирует их у себя. В-третьих, непосредственным результатом воспитания являются качества личности, а качества – это устойчивые способы деятельности. Однако их устойчивость, сформированность – результат многократного повторения действий, самоупражнений, «постоянного труда души». Многократное же повторение действий может совершать только индивид. В-четвертых, регулярно поддерживать свою воспитанность (реализацию различных качеств) посредством усилий воли также может только индивид. В-пятых, оперативно реагировать на новые требования к индивидам общества, которые обуславливают необходимость изменения их наличных качеств, т. е. перевоспитания, могут только сами индивиды.

Из сказанного, на наш взгляд, можно сделать вывод, что общественному воспитанию, «обработке людей людьми» в процессе воспитания личности принадлежит определяющая роль, а ее самовоспитанию – решающая, так как общественное (внешнее) воспитание определяет основное содержание воспитания (набор тех требований, которые общество предъявляет к личности), его направленность, а непосредственное производство качеств личности, ее воспитанность является только продуктом самовоспитания, работы над собой, «обработки самого себя». Глубоко был прав В. А. Сухомлинский, утверждавший, что «самовоспитание – это не что-то вспомогательное в воспитании, а его крепкий фундамент. “Никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитывает!”» И это должен глубоко осознать каждый человек. По мнению русского писателя, публициста и революционного деятеля А. И. Герцена (1812–1870), «человек ... не дошедший до сознания необходимости своего совершенствования – неполный человек, “недоросль”».

Установка человека на самовоспитание, самосовершенствование делает его восприимчивым к внешним воспитательным воздействиям, в том числе и к конструктивной критике другими. При этом, в зависимости от содержания, общественное (внешнее) воспитание может не только стимулировать самовоспитание, но и тормозить его. Так, например, в педагогической деятельности воздействие внешнего гуманистического и авторитарного воспитания на самовоспитание учащихся будет прямо противоположным.

Опираясь на мысли об общественном образовании и самообразовании, а также об общественном воспитании и самовоспитании, сделаем имеющие, на наш взгляд, принципиальное значение выводы. Главная задача образования как социального института (мы здесь имеем в виду прежде всего профессиональное образование) состоит не в том, чтобы подготовить специалистов (субъектов) для различных сфер общественного труда, а в том, чтобы сформировать из них субъектов самообразования и самовоспитания, вооружив их соответствующими методами указанных видов деятельности и научив их использовать эти методы. Иначе говоря, необходимо сделать из индивидов педагогов для самих себя аналогично тому, как педагогические вузы и колледжи готовят педагогов для различных образовательных учреждений. Российский педагог П. П. Блонский (1884–1941) видел задачу преподавателя не столько в том, чтобы дать образование и воспитание, сколько в том, чтобы «развить способность к самообразо-

ванию и самовоспитанию» (1, с. 40). Об этом говорили и другие специалисты: «Цель обучения ребенка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться дальше без помощи учителя» (Э. Хаббард, американский литератор, издатель, 1856–1915); «Конечная цель всякого воспитания – воспитание самостоятельности посредством самодеятельности» (А. Ф. Дистервег, немецкий педагог, 1790–1866).

Чтобы соответствовать этому требованию, педагоги должны владеть не только технологиями и методами внешней образовательно-воспитательной деятельности, но и методами самообразования и самовоспитания и сами регулярно заниматься этими видами деятельности. Иначе говоря, педагоги должны быть педагогами и для самих себя. Было время, когда полученного профессионального образования хватало человеку почти на весь период трудовой деятельности. В последние десятилетия ситуация в обществе кардинально изменилась. Высокие темпы научно-технического процесса, лавинообразное нарастание потоков новой информации, постоянно обновляющаяся нормативная база различных видов деятельности требуют от их субъектов, и прежде всего от субъектов профессиональной деятельности, постоянно заниматься самообразованием и самовоспитанием (и перевоспитанием), быть педагогами по отношению к самим себе, а точнее, всю жизнь быть профессионально мобильными (2).

В свете сказанного нам представляется устаревшим или неполным определение, тиражируемое в различных справочных изданиях, согласно которому педагог – это лицо, ведущее практическую работу в области воспитания и обучения (учитель школы, преподаватель лицея, колледжа, вуза и т. д.).

На наш взгляд, педагогом в настоящее время является каждый человек, занимающийся самообразованием и самовоспитанием. Сегодня подготовка в системе профессионального образования студентов как педагогов для самих себя не менее важная задача, чем подготовка их как специалистов, ведь от умения каждого специалиста постоянно работать над своим образованием и воспитанием (и перевоспитанием) в решающей мере зависит траектория его будущей жизни.

И общественное воспитание, и самовоспитание направлены на формирование следующих групп качеств:

1) потребностей в той или иной деятельности, мотивов, которые выступают как ее побудительные причины, обуславливающие постановку определенных целей –

от текущих до конечных (идеалов) – и готовность к их достижению;

2) умений и навыков (навыки – умения, ставшие в результате многократных упражнений автоматизированными). Умения – готовность субъекта к познавательным и практическим действиям, выполняемым быстро, точно и сознательно на основе усвоенных знаний и жизненного опыта. Опосредованные умениями действия обеспечивают технологическую сторону деятельности и по отношению к ее объекту выступают как причинные факторы. Воздействуя на объект, они в нем вызывают определенные изменения, т. е. следствия. Умения и навыки, на наш взгляд, также являются объектом и продуктом воспитания и самовоспитания, так как в их основе лежит нормативное знание, и они также формируются посредством самоупражнений индивида;

3) черт характера или характерологических качеств. Эти качества представляют собой устойчивые социально-психические особенности человека, обуславливающие типичный для него способ поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах. В качествах характера выражается система отношений человека к действительности. В них можно выделить следующие основные виды отношений: отношения к другим людям, отношение к труду и его результатам, отношение к самому себе, в том числе к управлению самим собой (с самоуправлением связаны прежде всего волевые черты характера). Если терминальные качества (потребности, мотивы, цели) и технологические качества (умения, навыки) связаны с конкретными видами деятельности (самореализации), то характерологические качества связаны либо со всеми видами деятельности (в любом виде деятельности индивид так или иначе вступает в социальные отношения с другими людьми и проявляет отношение к самому себе), либо с их определенной частью. Например, труд как целесообразная деятельность, направленная на создание потребительских стоимостей, далеко не сводится к профессиональной деятельности. Наряду с таким трудом существуют домашний (бытовой) труд, труд в саду, труд по воспитанию детей в семье, труд в виде учебы и т. д.

Противоположностью сознательного воспитания (общественного воспитания

и самовоспитания) является стихийное воспитание. Стихийное воспитание – это все неконтролируемые, неосознаваемые воздействия на индивида. «Воспитывает все, – отмечал А. С. Макаренко, – люди, вещи, явления, но прежде всего и дольше всего – люди. Из них на первом месте – родители и педагоги».

Все факторы стихийного воспитания можно разделить на две группы. К первой группе относятся факторы внешней среды: люди, предметы второй природы, различные социальные процессы и явления, а также многообразные проявления природы. Эффект стихийного воспитательного воздействия на человека явлений социума объясняется тем, что в них воплощены определенные способы (программы) деятельности людей. Неконтролируемо воспринимаемые, эти способы деятельности при сходных условиях, особенно в ситуации неопределенного выбора или аффекта, могут вызвать произвольные действия. При повторении подобных действий они могут превратиться в привычку, в черту характера, качество, а привычка – один из показателей воспитанности человека. Тот, кто стихийное воспитание в обществе отрицает, должен будет объяснить, каким образом при отсутствии сознательного воспитания у человека появляется воспитанность, те или иные качества (например, упрямство, мстительность и др.).

Ко второй группе факторов стихийного воспитания относятся все неосознаваемые воздействия собственной деятельности индивида на самого себя. Каждый индивид, действуя в своей деятельности на ее объект, одновременно изменяет не только объект, но и самого себя. Результаты положительной деятельности, как бы суммируясь, ведут к формированию положительных качеств, а отрицательной – соответственно отрицательных. Та и другая воспитанность человека формируются и в процессе стихийного воздействия его собственной деятельности на него же.

Таким образом, в процессе любого воспитания происходят следующие изменения индивида: 1) формируются новые положительные или отрицательные качества; 2) дальнейшее развитие, усиление тех или иных уже существующих качеств (и положительных, и отрицательных); 3) перевоспитание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. Т. 1. М., 1979.
2. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете : моногр. М. : Владос, 2008.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

Зеленов Юрий Николаевич,

кандидат педагогических наук, полковник полиции, заместитель начальника по научной работе, федеральное государственное казенное учреждение «Всероссийский научно-исследовательский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», 123995, г. Москва, ул. Поварская, д. 25, стр. 1, Г-69, ГСП-5; e-mail: vni59@yandex.ru.

**К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ
МОЛОДЕЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: молодежный экстремизм; пропаганда; идеология; система образования; педагогическая профилактика.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается актуальная проблема распространения экстремистских взглядов среди молодежи, обусловленная отсутствием идеологических основ и четких морально-нравственных ориентиров в современном российском обществе. В контексте данной проблематики автор акцентирует внимание на некоторых вопросах формирования и функционирования системы педагогической профилактики молодежного экстремизма в условиях образовательных учреждений.

Zelenov Yury Nikolaievich,

Candidate of Pedagogy, Colonel of Police, Deputy Head for Research Activity, Federal State Establishment "All-Russian Research Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation" (Moscow).

**PEDAGOGICAL SYSTEM OF MEASURES FOR PREVENTING
EXTREMISM IN PRESENT-DAY CONDITIONS**

KEY WORDS: youth extremism; propaganda; ideology; educational system; pedagogical prevention.

ABSTRACT. The article deals with one of the most actual present-day issues, concerning dissemination of extremist views among young people, conditioned by the absence of official ideology and precise moral ethical guidelines in the modern Russian society. The author also attracts our attention to the process of forming of the system of pedagogical prevention of youth extremism in conditions of educational establishments.

Термин «экстремизм» давно и прочно вошел в нашу повседневность, и на сегодняшний день под ним обычно понимают приверженность к крайним взглядам и мерам, отрицание существующих общественных норм и правил в государстве со стороны отдельных лиц или объединений (групп; см.: 6, с. 254). Наиболее опасными проявлениями экстремизма являются терроризм, деятельность незаконных вооруженных формирований, фашистские и расистские погромы.

Основной контингент экстремистов современной России составляет молодежь. По формальным основаниям молодежью считаются люди в возрасте от 14 до 29 лет. Их доля в числе лиц, совершивших преступления экстремистского характера, составляет примерно $\frac{2}{3}$. Поэтому в российских условиях «молодежный экстремизм» практически совпадает с экстремизмом как таковым (5, с. 4).

Именно поэтому проблема педагогической профилактики такого опасного и широко распространенного в наши дни явления, как молодежный экстремизм, представляется крайне актуальной и своевременной. Это ставит перед необходимостью глубокого научного осмысления педагогических основ противодействия экстремизму в молодежной среде. При этом важно пом-

нить, что субъектами профилактического воздействия в данном случае являются представители широкого круга лиц – от педагогов образовательных учреждений до сотрудников правоохранительных органов.

Педагогическая система, как известно, включает в себя воспитание и обучение. Она основывается на главных принципах, проистекающих из цели и природы воспитания: принятие педагогом делинквентного подростка не только таким, каков он есть сейчас, а каким он видит его в будущем; доминирование целей воспитания гуманных качеств и общечеловеческих ценностей личности над локальными целями учебных дисциплин; креативная среда как необходимый источник развития, раскрытия латентных способностей, которыми обладает каждый ребенок (См.: 4).

При исследовании организационно-педагогических основ профилактики молодежного экстремизма необходимо исходить из того, что формирование экстремистской идеологии не является единовременным актом, а происходит постепенно и на различных этапах жизнедеятельности подростка, а противоправная направленность индивида выражается по-разному и с неодинаковой степенью интенсивности (См.: 2).

Воспитание в духе терпимости должно быть направлено на противодействие влия-

нию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у молодежи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработке суждений, основанных на моральных ценностях.

Противодействие общества и государства любым противоправным явлениям, включая экстремизм, при всем многообразии средств и методов воздействия на эти социально негативные явления осуществляется, как правило, двумя путями. Суть первого заключается в наказании, так называемой «расплате» за совершенные поступки. Второй же путь подразумевает устранение самой возможности противоправного действия, заблаговременное предотвращение поведения, вступающего в противоречие с действующими законами государства и общества. Именно последний вариант на данном этапе позиционируется как основной. Его суть заключается в осуществлении превентивной деятельности соответствующими субъектами, создании условий, в которых станет невозможным либо крайне затрудненным зарождение и развитие социально негативных явлений.

В связи с этим О. В. Бессчетнова предлагает для сохранения и поддержания образов национальной культуры, этнического самосознания народа в первую очередь целенаправленно прививать подрастающему поколению знания о национальных традициях, способствовать сохранению национальной самобытности, формировать чувство патриотизма и гордости за свою страну и свой народ. Для этого представляется необходимым:

1) введение в национально-региональный компонент учебных планов школ, ссузов, вузов факультативных/электронных дисциплин, курсов по выбору, направленных на ознакомление молодежи с особенностями своей национальной культуры, обычаями, традициями, фольклором, образом жизни предков с целью сохранения самобытности каждого народа в эпоху массовой глобализации;

2) проведение научных конференций, семинаров, круглых столов по вопросам межнациональных отношений, особенно в полиэтнических регионах;

3) развитие и поддержка молодежных общественных организаций и объединений, направленных на патриотическое воспитание молодого поколения;

4) привлечение учащихся молодежи к изучению истории родного края, краеведению посредством проектной деятельности;

5) проведение городских межнациональных фестивалей, конкурсов с целью

знакомства детей и молодежи с культурой различных этносов (1).

Только при объединении усилий правоохранительных органов, органов государственной власти, общественных организаций и объединений, традиционных религиозных конфессий, СМИ можно добиться успехов и положительных результатов в воспитании правосознания молодого поколения, не дать овладеть их умами лидерам экстремистского толка.

Принимаемые меры должны быть всесторонними и всеобъемлющими. Они должны включать в себя и расширение спортивных и досуговых центров, доступных и открытых во всех населенных пунктах, укрепление института семьи, создание условий для всестороннего развития молодежи (3).

Для организации эффективной профилактики экстремистских проявлений в молодежной среде необходимы:

– во-первых, консолидация усилий всех заинтересованных субъектов: педагогических работников учреждений образования, родителей, сотрудников правоохранительных органов, представителей институтов гражданского общества;

– во-вторых, организация системного взаимодействия попечительских советов, органов ученического самоуправления, педагогических коллективов учебных заведений с представителями национальных сообществ (диаспор) – деятелями культуры, науки, спортсменами, политиками и др.;

– в-третьих, отработка и внедрение в практику технологий управления процессами формирования культуры гражданской солидарности обучающихся и контроля за этими процессами со стороны органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования.

Кроме того, организационные мероприятия по педагогической профилактике экстремизма в молодежной среде должны предусматривать:

– совершенствование деятельности по организации системного взаимодействия попечительских советов, органов ученического и студенческого самоуправления, педагогических коллективов с представителями национальных сообществ (диаспор) – деятелями культуры, науки, спорта, политики и другими в работе по формированию у учащейся молодежи культуры гражданской солидарности;

– налаживание механизмов сетевого взаимодействия общественных организаций, органов исполнительной власти с образовательными учреждениями и представителями социокультурных институтов для развития общественных форм управления

воспитательным пространством в области профилактики экстремизма, а именно осуществление диалога между сетевыми партнерами, реализация сетевых условий, к которым относятся:

- совместная деятельность участников сети;
 - общее информационное пространство;
 - механизмы, создающие условия для сетевого взаимодействия;
 - реализация механизма сетевого взаимодействия (Координационный совет сети), организации информирования о деятельности субъектов партнерства (совместные семинары, круглые столы, конференции, совещания, освещение в СМИ, Интернете);
- осуществление взаимодействия образовательных учреждений с УФС, комитетом по вопросам межнациональных и религиозных отношений Общественной палаты, религиозными и общественными организациями, представителями диаспор в направлении профилактики экстремизма, воспитания культуры межнационального общения в поликультурном образовательном пространстве;
- создание системы альтернативных площадок для реализации потенциала учащихся и включения их в социально одобряемые виды деятельности:
- расширение для школьников и студентов экскурсионно-туристической деятельности для углубления их знаний о стране и ее народах;
 - развитие художественной самодельности на основе различных народных традиций и культурного наследия;
 - создание современных мультимедийных продуктов о культурном многообразии России;
 - проведение акций в школах, колледжах и вузах против расизма и этнической нетерпимости, проведение фестивалей и мероприятий с участием представителей диаспор, школьников, студентов и их родителей разных национальностей как нашей страны, так и зарубежных стран;
- формирование системы воспитательной работы с подростками и молодежью по месту жительства через создание организованных площадок для развивающего досуга (организация и проведение фестивалей, конкурсов; развитие клубных форм работы; создание центров, организующих досуг обучающихся; развитие дворового спорта, организация и проведение

соревнований по дворовому футболу, волейболу, стритболу и т. д.; создание и развитие «уличных» служб работы с детьми и подростками, специалисты которых могут осуществлять профилактическую деятельность непосредственно среди дворовых уличных групп и компаний и др.);

– проведение организациями сферы ЖКХ системной работы по удалению со стен и заборов ксенофобских и расистских лозунгов и призывов, а также «символов вражды» (свастик, кельтских крестов, рун СС и др.).

– разработку учебно-методическими центрами совместно с научно-исследовательскими институтами и институтами образования программ подготовки родителей по вопросам профилактики экстремизма и ксенофобии среди детей, подростков и молодежи и технологии оказания помощи семьям в формировании установок толерантного сознания;

– включение в планы воспитательной работы учреждений образования мероприятий по формированию культуры гражданской солидарности;

– разработку специалистами методических рекомендаций, организацию специальных курсов для педагогов и родителей с целью гражданского воспитания учащихся, внушения им негативного отношения к насилию;

– разработку и распространение памятки для педагогов, учащихся и родителей по выявлению экстремистских настроений среди молодежи и противодействию вербовке в экстремистские организации;

– осуществление просветительской работы с учащейся молодежью по принципам поведения в вопросах веротерпимости и согласия; проведение работы по разъяснению ответственности за действия экстремистского характера, доведение до учащихся информации нормативно-правового характера с разъяснением действий, подпадающих под понятие «экстремизм»;

– размещение информации на сайтах департаментов образования субъектов Российской Федерации о проведении мероприятий учреждениями образования и институтами гражданского общества по профилактике экстремизма в молодежной среде;

– повышение ответственности СМИ в работе по профилактике экстремизма; широкое отражение в СМИ положительного опыта в противодействии экстремизму; размещение на городских (районных) интернет-сайтах информации, направленной на формирование у подростков и молодежи чувства патриотизма, гражданственности, любви к культуре и традициям всех народов России;

– внедрение системы тренингов, позволяющих ознакомить практических работников, работающих с подростками и молодежью, с инновационными способами и технологиями профилактики экстремизма в молодежной среде.

Одним из важных социальных институтов, имеющих возможность всецело реализовать государственную политику по работе с подростками и молодежью, является школа (и – шире – система образования), которая также выступает в качестве важного инструмента в процессе государственного воспитания молодежи. Вслед за школой социализаторские функции выполняют вузы, технические и профессиональные учебные заведения и армия. Однако значимость обучения и воспитания в школе гораздо выше всех остальных стадий социализации ввиду того, что сознание личности в большей мере развивается в период школьного обучения, и именно в этот период у общества имеется возможность положительным образом повлиять на формирование личности индивида.

Социальная работа в школе становится все более востребованной, когда отчетливее обнаруживается отсутствие учета всех других аспектов воспитания, кроме обучения и образования. Одним из направлений деятельности социального работника в школе должна стать работа с молодежными (детскими и юношескими) организациями как официальный компонент государственной молодежной политики, и в первую очередь с представителями неформальных молодежных субкультур, которые носят экстремальный характер, демонстрируют протест против общества или определенных общественных явлений. При этом работать с такой категорией лиц необходимо в тесном контакте со школьными инспекторами – работниками органов внутренних дел.

Надо отметить, что работа с молодежными субкультурами экстремистского направления – это комплексная проблема. Успешность и эффективность ее решения зависят от степени интеграции усилий медиков, психологов, педагогов и других специалистов в разработке теоретических основ и практических рекомендаций по организации помощи детям, родителям, учителям. Реализовать такую интеграцию может институт социальных работников, действующих в тесном контакте с сотрудниками органов внутренних дел, работающими на постоянной основе в образовательных учреждениях.

Таким образом, педагогическая профилактика молодежного экстремизма – это система специальных мер, применяемых в процессе воспитания и обучения подрост-

ков и молодежи, направленных на выявление и устранение причин и условий возникновения и развития физических, психологических и социокультурных характеристик, способствующих формированию экстремистских установок личности, с учетом степени и характера деформации поведения отдельных лиц, на которых направлена профилактика.

Под организацией педагогической профилактики молодежного экстремизма следует понимать деятельность по формированию и поддержанию на должном уровне такой системы отношений в сфере педагогической деятельности, которая бы максимально способствовала устранению причин и условий возникновения и развития экстремистских установок личности в молодежной среде.

В свете этого важнейшей задачей современной системы образования представляется формирование человека – носителя гуманистических взглядов, идеи толерантности в межэтнических отношениях.

Толерантная образовательная среда в отдельно взятом классе или группе является основой толерантной образовательной системы в целом и строится на принципах гуманизации, интеграции, культуросообразности, вариативности и гибкости. Толерантная культура многоаспектна, и строить образовательное пространство необходимо с учетом как минимум трех составляющих – 1) готовности администрации образовательного учреждения оказывать содействие педагогам, внедряющим в культуру образовательного учреждения толерантность, 2) толерантности педагогов, как внешней, так и внутренней (общий уровень толерантности, этническая и социальная толерантность, а также коммуникативная толерантность как отсутствие нетерпимости в общении с другими людьми) и 3) восприятия учащимися образовательной среды как толерантной системы.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что решение проблем, связанных с профилактикой молодежного экстремизма, – важнейшая задача современного российского общества и государства. В связи с этим необходимо проводить целенаправленную государственную политику, которая бы способствовала объединению усилий семьи, школы, общественных организаций, правоохранительных органов, учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Важнейшими составляющими этой политики, наряду с решением социально-экономических проблем, должны являться устранение социально-психологических причин и условий, способствующих воз-

никновению экстремистских проявлений; внимательное отношение к подросткам и их проблемам в семье и школе; организация трудоустройства и досуга молодежи; предоставление подросткам и молодежи возможности проявить свою активность и самоутвердиться в социально позитивных видах деятельности.

После рассмотрения проблемы профилактики молодежного экстремизма в современных российских условиях мы можем отметить, что, как не существует одного фактора, катализирующего экстремистские установки, так нет и не может быть какого-то одного, универсального «рецепта» борьбы с этим негативным социальным явлением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бессчетнова О. В. Превенция экстремизма в молодежной среде (социологический аспект) // Феномен экстремизма и ксенофобии в современной России: факторы генезиса, пути и способы противодействия : материалы конф. (9–10 дек. 2010 г.) / редкол.: Л. В. Карнаушенко (отв. ред.), Е. О. Кубякин, Е. М. Куликов, В. Н. Ракачев. Краснодар, 2010. С. 29–30.
2. Криминология : учеб. / под ред. В. Д. Малкова. М. : ЗАО «Юстицинформ», 2004.
3. Любин С. Ю., Яценко О. А. Профилактика экстремизма в молодежной среде (на примере мероприятий, проводимых ГУВД по Краснодарскому краю и департаментом молодежной политики Краснодарского края) // Феномен экстремизма и ксенофобии в современной России: факторы генезиса, пути и способы противодействия : материалы конф. (9–10 дек. 2010 г.) / редкол.: Л. В. Карнаушенко (отв. ред.), Е. О. Кубякин, Е. М. Куликов, В. Н. Ракачев. Краснодар, 2010. С. 155–156.
4. Савина Н. Н. Преодоление подростковой делинквентности средствами креативной педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2010.
5. Системное противодействие радикальным экстремистским течениям в молодежной среде : моногр. / Ю. В. Латов, Р. Б. Осокин, Д. В. Сочнев и др. Тамбов, 2010.
6. Словарь-справочник по социологии и политологии. М., 1996.

При анализе проблемы профилактики молодежного экстремизма, борьбы с ним мы рассмотрели несколько основных, как представляется, достаточно перспективных мероприятий, призванных противодействовать экстремизму. Однако не стоит забывать, что резкая поляризация, расслоение российского общества, рост ксенофобии, неприязни, агрессивности, интолерантности в семьях, где начинается социализация молодежи, «сводят на нет» все усилия государственных управленческих структур. По-видимому, лишь духовное выздоровление российского общества и преодоление системных социальных проблем, угрожающих национальной безопасности страны, могут привести к победе над экстремизмом.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. А. Галагузова.

Литвак Римма Алексеевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Челябинская государственная академия культуры и искусств; 454091, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36-а, 3 корп., к. 3400; e-mail: kaf-ped@chgaki.ru.

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система непрерывного образования; социальные профессиональные качества специалиста; профессиональная культура специалиста; профессиональная компетентность.

АННОТАЦИЯ. Анализируются проблемы непрерывного образования. Непрерывность выступает в качестве предпосылки развития социокультурной компетентности молодого специалиста. Рассматривается профессиональная культура, ее педагогический аспект с позиции социокультурного подхода к социализации личности в деятельности молодого специалиста.

Litvak Rimma Alekseevna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Pedagogics and Psychology, Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts.

**SOCIOCULTURAL APPROACH TO THE PROCESS OF SOCIALIZATION
OF PERSONALITY OF A YOUNG SPECIALIST**

KEY WORDS: system of continuous education; social professional qualities of the expert; professional culture of the expert; professional competence.

ABSTRACT. The article is devoted to the analysis of problems of continuous education. The continuity acts as the prerequisite of development of sociocultural competence of the young specialist. The professional culture, its pedagogical aspect from the point of view of sociocultural approach of socialization of the personality in activity of the young specialist is considered.

Следует отметить, что в социологии существует отрасль научного знания, которая обозначается как социология образования. Сущностную сторону социологии образования личности, согласно А. И. Левко, составляют:

- установление связи образования с процессом включения личности в социокультурное пространство жизнедеятельности;
- социализация личности, подчиненная жизненному самоопределению, самореализации, самоутверждению, выбору нравственных и иных ценностей жизни, определению своего места в ней (8, с. 350–362).

Социология образования основывается на социокультурном подходе, при котором культура рассматривается как ядро образования. Ядром же культуры являются ценности. А. И. Ракитов к ядру культуры относит нормы, стандарты, правила деятельности, эталоны, систему ценностей этноса, профессиональную деятельность. Структурными элементами ядра культуры являются также фольклор, мифология, предрассудки, национальные и социальные обычаи, исторические традиции, привычки, правила поведения, обряды, этнопедагогика и т. д. Ядро культуры, следовательно, определяет содержание образования.

Вместе с тем социокультурный подход к образованию выступает как открытая саморегулирующаяся синергетическая система. В соответствии с теорией открытого общества К. Поппера общество и личность

должны отличаться высокой социальной мобильностью, способностью к творчеству, сотрудничеству, альтернативному подходу к решению социальных проблем.

Таким образом, специалист должен быть мобильным, что достигается с помощью непрерывного образования. И. В. Иванов отмечает, что идея открытости общества и образования наиболее ярко проявляется в системе непрерывного образования, обеспечивающей каждому индивиду условия для свободного развития его способностей, интеллектуальных и деятельностных возможностей на протяжении всей жизни. В психологическом плане такой вид образования следует рассматривать как фактор развития и личностного существования отдельного человека в постиндустриальном обществе. При этом непрерывное образование понимается не как административное соединение различных образовательных учреждений, интегрированных в систему, а как продуманная вариативная система предоставления образовательных услуг, позволяющая индивиду воспользоваться ими в соответствии со своими личностными потребностями и запросами в различные периоды жизни (6).

Социология образования выступает теоретической предпосылкой развития социокультурной компетентности личности молодого специалиста (7).

Непрерывность образования является ведущей проблемой и основной предпосыл-

кой развития социокультурной компетентности личности специалиста в послевузовской системе образования. Непрерывность образования вызывается следующими обстоятельствами:

- во-первых, непрерывным совершенствованием технологий;
- во-вторых, непрерывным развитием науки, техники, увеличивающимся потоком информации;
- в-третьих, включением российского общества в мировое социокультурное, экономическое пространство;
- в-четвертых, развитием диалога культур;
- в-пятых, ростом культурного уровня личности и ее духовных потребностей.

Это раскрывает сущность непрерывного образования. Непрерывное образование в современном культурно-образовательном контексте выступает как идея, принцип обучения, качество образовательного процесса, условие становления человека (6).

Вместе с тем, как показывает анализ исследований Б. М. Игошева, профессиональная культура отражает социально-профессиональные качества специалиста, овладение специалистом достижениями науки и техники, технологиями в области профессиональной деятельности, профессиональную компетентность и профессиональный опыт (4).

Профессиональная культура проявляется в технологии социально-культурной деятельности, подчиненной сохранению, приумножению и трансляции культурных ценностей, свойственных специалистам социальной сферы деятельности.

Процесс овладения профессиональной культурой следует рассматривать с нескольких позиций:

- с позиции общей грамотности, способности специалиста воспринять культурную информацию, приобщиться к современным коммуникативным системам, адаптироваться к социальным условиям;
- с позиции профессиональной компетентности как интегративной характеристики личности специалиста способного к совершенствованию и выполнению профессиональных функций в соответствии с принятыми в обществе стандартами;
- с позиции культуры, включающей в себя объективный социальный опыт, совокупность достижений общества в различных сферах жизнедеятельности, уровень развития личности, связанный с присвоением специалистом социокультурных ценностей.

Следовательно, педагогический аспект социокультуры личности проявляется в культурном уровне развития специалиста,

в нравственных отношениях, связанных прежде всего с принятием и выполнением определенных норм, выступающих в форме требований, которые выполняют функции предпосылок в развитии личности специалиста (6).

Нормы как ценность позволяют исключить влияние случайных субъективных мотивов и обстоятельств, обеспечивают надежность, предсказуемость поведения и отношений. Нормы призваны формировать ожидаемое поведение, понятное окружающим.

В педагогике следует учитывать виды этих норм, к которым можно отнести:

- нормы, поддерживающие общий порядок в обществе, микросоциуме и системе межличностных отношений;
- экономические нормы, обеспечивающие рационализацию педагогического процесса, повышение его эффективности при минимальных затратах физических и духовных сил;
- социокультурные нормы, обеспечивающие взаимодействие на межличностном уровне на основе информационно-коммуникативного подхода (Там же).

Нормативный подход является предпосылкой формирования профессиональной культуры, эффективность его применения зависит от обязательности выполнения норм и нравственных установок для личности специалиста.

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.

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 (9).

Итак, сущность педагогического аспекта социокультурного подхода в развитии личности специалиста в послевузовском образовании состоит в следующем:

– в непрерывности образования вообще и социокультурного развития личности специалиста;

– системности педагогического управления развитием личности специалиста с учетом синергетического характера системы;

– ценностном характере социокультурного развития специалиста в послевузовском образовании;

– нормативных особенностях формирования профессиональной культуры (6).

Социокультурный подход следует рассматривать как педагогический принцип и способ изучения и организации процесса социально-культурного развития личности в социокультурном образовательном пространстве, ее социализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батаршев А. В. Психология личности и общения. М. : Владос, 2004.
2. Воронцов Б. Н. Разумные потребности личности: сущность, критерии и пути формирования. Воронеж : ВГУ, 1990.
3. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете : моногр. М. : Владос, 2008.
4. Игошев Б. М. Социально-педагогическое образование: новые смыслы и перспективы развития // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург : СВ-96, 2012. Вып. 7.
5. Крапивенский В. В. Социальная философия. Волгоград : КП, 1996.
6. Литвак Р. А., Дуранов М. Е. Социокультурное образование и развитие личности будущего специалиста: теория и практика : моногр. М. : Владос, 2009.
7. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии . М. : Инфра-М, 1998.
8. Социология / под ред. А. Н. Елсукова. Минск : ТетраСистем, 2000.
9. Стариков Н. В. Государственное управление социокультурным развитием региона : дис. ... канд. социол. наук. Белгород, 2009.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

Тищенко Елена Яковлевна,

заместитель начальника управления безопасности, Главное управление федеральной службы исполнения наказаний России по Свердловской области; доктор педагогических наук, профессор, кафедра технологий социальной работы, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 408; e-mail: yelenat@mail.ru.

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: осужденные; сотрудники уголовно-исполнительной системы; самореализация; саморазвитие; самодисциплина; пенитенциарная и постпенитенциарная реабилитация.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются проблемы самореализации личности осужденного в пенитенциарном учреждении как обязательное условие ресоциализации осужденных в пенитенциарный и постпенитенциарный период в неразрывности данного процесса с обеспечением условий для самореализации сотрудников уголовно-исполнительной системы.

Tishchenko Elena Yakovlevna,

Deputy Head of Security Department of Penitentiary System of Russia in Sverdlovsk region; Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Social Work Technologies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

SELF-REALIZATION OF THE INDIVIDUAL IN THE PENITENTIARY SYSTEM

KEY WORDS: convicted; employees of the penitentiary system; self-actualization; self-development; self-discipline; penitentiary and post-penitentiary rehabilitation.

ABSTRACT. The article investigates the self-identity of the convicted person in prison as a mandatory condition of re-socialization of convicts in the penitentiary and post-penitentiary period, the continuity of the process, ensuring conditions for self-actualization of employees of the penitentiary system.

Самореализация человека – это разумные поступки, поэтому основная добродетель – это умеренность и благоразумие.

До сих пор одним из самых проблемных и закрытых для общества социальных институтов остается уголовно-исполнительная система России. Это обстоятельство объясняется не столько определенными аспектами исторического развития данной системы, сколько неадекватным отношением самого общества к пенитенциарному ведомству, сохранившимся до сих пор. По состоянию на 1 декабря 2013 г. в учреждениях уголовно-исполнительной системы содержалось 680,2 тыс. человек, из них 2 тыс. – в 46 воспитательных колониях для несовершеннолетних. Кроме того, на учете в уголовно-исполнительных инспекциях состояло 458,1 тыс. человек, осужденных к наказаниям, не связанным с лишением свободы. Штатная численность персонала уголовно-исполнительной системы составляла 307,5 тыс. человек. Если принять во внимание, что на сегодняшний день из 143 млн россиян работоспособную часть населения составляют только 38% (около 54 млн человек), станет понятно, какой значительный людской потенциал задействован в уголовно-исполнительной системе. Приведенная выше статистика и наличие серьезных социальных проблем как в среде осужденных, так и в среде сотрудников обусловили актуальность социальных перемен в пенитенциарной системе.

Концепция реформирования уголовно-исполнительной системы до 2020 г. предусматривает активное внедрение идеи гуманизма, т. е. очеловечивание условий исполнения уголовных наказаний по отношению к тем, кто сознательно или неосознанно выступил против общества. Чтобы избежать крайностей и не поддаться идеям всепрощения, безнаказанности, вседозволенности и безответственности, мы ввели понятие разумного гуманизма по отношению к людям, преступившим закон. Разумный гуманизм в основе своей предусматривает создание в пенитенциарном учреждении условий для процесса восстановления, а во многих случаях создания будущего социального статуса, абсолютно необходимого для возвращения в социум. Необходимо подчеркнуть, что данная социально-педагогическая деятельность осуществляется в условиях изоляции от общества и достаточно часто в негативной среде, поддерживаемой криминальной субкультурой. Успешность достижения пенитенциарных целей определяется уровнем профессионализма субъектов ресоциализации осужденных, готовностью самих осужденных к решению поставленных перед ними социально значимых задач, а также адекватным участием общества в данном процессе.

Практический опыт сотрудников пенитенциарных учреждений показывает, что

позитивные установки и личностные перемены осужденных, достигнутые в результате длительного воздействия комплекса социально-педагогических, социально-медицинских, социально-психологических и других технологий, в постпенитенциарный период могут быть значительно деформированы или просто разрушены. Данное обстоятельство объясняется тем, что осужденные по окончании срока наказания освобождаются не столько из места заключения, сколько из комплексной пенитенциарной системы социального контроля и коррекции поведения, а самостоятельно решать различные социальные проблемы, да еще под воздействием внешних неблагоприятных факторов, многие из них просто не умеют. Вот почему вопрос создания условий и мотиваций для поэтапного формирования процесса самореализации является приоритетным в социальной работе с осужденными.

Для самореализации человек должен уметь преодолевать барьеры, возникающие на его жизненном пути, постоянно двигаться в направлении намеченных для себя социальных перспектив, раскрывать свои потенциальные возможности.

Абрахам Харольд Маслоу в иерархии потребностей определил «самореализацию» как высшее желание человека реализовать свои таланты и способности, как стремление человека проявить себя в обществе, отразив свои положительные стороны. Важно, чтобы осуществление этого процесса определялось не столько потребностями общества, выраженными в целях и задачах уголовно-исполнительного законодательства по работе с осужденными, сколько внутренней потребностью самой личности осужденного, т. е. ее мотивацией. В этом случае деятельность личности становится самостоятельностью, а реализация ее способностей в данной деятельности приобретает характер самореализации. Иначе говоря, в процессе исправления поведение осужденного должно трансформироваться от должного («только так и никак иначе», т. е. выполнение обязанностей и соблюдение запретов) к допустимому («всё, что не запрещено, то разрешено», т. е. реализация возможностей). Следовательно, процесс самореализации невозможен без формирования самодисциплины осужденного, отсутствие или слабость которой во многом и определили его преступное поведение в допенитенциарный период.

Неразрывный процесс самореализации осужденного можно условно разбить на несколько этапов, протекающих последовательно в двух пространствах.

В пенитенциарном пространстве:

1) примитивно-исполнительский (пенитенциарный), подразумевающий четкое выполнение осужденным правил внутреннего распорядка. Данный этап можно считать подготовительным;

2) индивидуально-исполнительский: осужденный неуклонно осуществляет деятельность, определенную субъектами исправительного воздействия исходя из его личностных характеристик и сформированной мотивации к позитивным изменениям;

3) активно-исполнительский: происходит реализация осужденными ролей и норм в среде пенитенциарного учреждения (искусственного социума) на основе сформированных ценностных ориентиров.

В постпенитенциарном пространстве:

4) творческий этап – реализация бывшим осужденным индивидуальной программы возвращения в социум. Успешность этого процесса обуславливается не просто бездумным движением к намеченным целям, но умением адекватного реагирования на внешние воздействия с необходимой коррекцией средств достижения цели в зависимости от объективных и субъективных факторов, а главное, самоопределением будущих социальных перспектив. Итак, самореализация личности обусловлена ее самоактуализацией (по Абрахаму Маслоу) и саморазвитием (по Андрошу Ангялу).

В пенитенциарных учреждениях содержится много молодых людей, не обремененных угрызениями совести за содеянное, бравирующих своим криминальным прошлым. Они имеют устойчивое антиобщественное мировоззрение, являются нравственно ущербными. Каждый шаг, каждое действие воспитательной работы должны помочь осужденному осознать свою вину и побудить его вести себя достойно.

Статистика показывает, что около 30% повторных преступлений совершается лицами в первые три месяца после их освобождения из мест лишения свободы. Данное обстоятельство объясняется отсутствием непрерывного процесса формирования самореализации осужденных, системы государственного социального патронажа и неготовностью бывших осужденных самостоятельно решать возникающие социальные проблемы. Немаловажным фактором неэффективности работы с осужденными является недостаточный профессиональный уровень и низкая мобильность субъектов исправительного воздействия.

Оптимизировать процесс исправительного воздействия на осужденных, а следовательно, подготовить их к постпенитенциарному этапу невозможно без воспитания и развития у сотрудников колонии необходимых профессиональных личностных ка-

честв. Плодотворно работать с осужденными могут люди духовно богатые, щедро отдающие это богатство своим подопечным. Еще известный российский философ В. С. Соловьев писал: «Первое и самое важное условие есть, конечно, то, чтобы во главе пенитенциарных учреждений стояли люди, способные к такой высокой и трудной задаче, – лучшие из юристов, психиатров и лиц с религиозным призванием». Для достижения поставленной перед уголовно-исполнительной системой цели – исправления осужденных (а это «формирование правопослушного поведения осужденных для предупреждения повторных преступлений») – актуальным и насущным остается совершенствование системы подготовки специалистов, работающих с осужденными, в том числе в области осуществления социально-педагогической работы. Необходима оптимизация системы образования сотрудников, в том числе профессиональной переподготовки, содержание которой будет адекватным изменяющимся социальным и правовым процессам. Создание современной системы многоуровневого образования предполагает качественную систему обучения социальной работе, которая оказывает эффективное влияние на практическое внедрение социальной работы в уголовно-исполнительную систему и конструктивное развитие связей между социальными работниками исправительных учреждений и гражданской системой социальной работы.

В настоящее время отсутствие непрерывной системы ресоциализации осужден-

ных представляет серьезную проблему, что выражается в сохраняющемся высоком уровне повторной преступности. Кроме того, неадекватное отношение общества к столь значимому государственному институту, как уголовно-исполнительная система, не позволяет повысить ее имидж и привлекательность для самореализации действующих и привлечения к службе новых высокопрофессиональных сотрудников.

Следовательно, говоря о проблеме создания условий для формирования самореализации осужденных, мы должны говорить и о самореализации сотрудников пенитенциарных и других государственных учреждений. Работать с теми, кто хотя бы однажды преступил закон, можно, безусловно, только соблюдая все действующие нормативно-правовые акты государства. В связи с этим сотрудники, кроме профессиональных знаний и умений, обязаны иметь четкую гражданскую позицию. Кроме этого, достигнуть высоких результатов в исправлении осужденных при работе в негативных социальных условиях сотрудники не смогут без преданности своему служебному долгу, т. е. без патриотического отношения к выполнению поставленной государством задачи.

Следовательно, формирование условий самореализации осужденных неразрывно связано с гражданско-патриотическим воспитанием и постоянным повышением уровня профессиональной подготовки сотрудников пенитенциарных и постпенитенциарных учреждений, что, в конечном счете, также обуславливает их собственную самореализацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игошев Б. М. Социально-педагогическое образование: новые смыслы и перспективы развития // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург : СВ-96, 2012. Вып. 7.
2. Маслоу А. Самоактуализированные люди: исследование психологического здоровья // Мотивация и личность / пер. А. М. Татлыбаевой. СПб., 1999. Гл. 11.
3. О предмете этики. Этика : учеб. для вузов. М. : Гардарики, 2006.
4. Соловьев В. С. Оправдание добра // Б-ка «Вехи», 2000. URL: <http://www.vehi.net/soloviev/oprav/index.html>.
5. Тищенко Е. Я. Теория и практика социально-педагогической реабилитации осужденных : моногр. Екатеринбург, 2001.
6. Уголовно-исполнительный кодекс = УИК РФ : ФЗ № 1 : от 8.01.1997. URL: <http://www.fsin.su/>.
7. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. URL: <http://www.psychology.ru/library>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

УДК 811.161.1:378
ББК Ш141.12-9

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Гордиенко Оксана Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания русского языка, заместитель декана по учебной и учебно-методической работе, филологический факультет, Московский педагогический государственный университет; 119435, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1, к. 304; e-mail: oxanagord@mail.ru.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФОНДОВ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИН ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОГО ЦИКЛА)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: диагностические средства; компетенции; профессионально-деятельностный подход; учебное задание; фонды оценочных средств.

АННОТАЦИЯ. Раскрываются подходы к проектированию оценочных средств на основе компетентностного и профессионально-деятельностного подходов, даются структура и образец диагностического средства для текущего контроля над учебными достижениями студентов по методике преподавания русского языка, а также перечисляются наиболее важные задания для текущего контроля.

Gordienko Oksana Victorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Teaching Russian, Deputy Dean for Academic Activity, Philological Faculty, Moscow State Pedagogical University.

DESIGN FUNDS ASSESSMENT TOOLS BASED ON COMPETENCY (ON THE EXAMPLE OF DISCIPLINES OF LINGVO-METHODICAL CYCLE)

KEY WORDS: diagnostic tools; competencies; professional activity approach; the learning task; funds assessment tools.

ABSTRACT. This article describes approaches to designing assessment tools based on competence and professional activity approaches, given the structure and the sample of diagnostic tool for monitoring of the students' educational achievements for the teaching of the Russian language and lists the most important tasks for the current control.

В обновленных федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования 2013 г., которые вслед за принятием нового федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ; см.: 5) планируется ввести в действие в самом скором времени, так же как и в предыдущих стандартах, в разделе, посвященном оценке качества освоения программ (пункты 8.3 и 8.4), говорится о необходимости создания фондов оценочных средств: «8.4. Для осуществления процедур текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся образовательная организация создает фонды оценочных средств, позволяющие оценить достижение запланированных в образовательной программе результатов обучения и уровень сформированности всех компетенций, заявленных в образовательной программе» (4, с. 25).

В данной статье под **фондами оценочных средств** понимаются наборы развернутых описаний учебных заданий для осуществления всех видов контроля над результатами освоения конкретной учебной дисциплины или модуля (нескольких дисциплин, объединенных общими формируемыми ими компетенциями и имеющих, как

правило, близкородственное содержание), а также зафиксированные и утвержденные описания заданий и критерии их оценки для проведения государственной итоговой аттестации и резидуального (отсроченного) контроля. **Задание** следует понимать широко – как все учебные поручения студентам выполнить те или иные действия с материалом для формирования какой-либо компетенции или набора компетенций. В таком понимании заданий в фонды оценочных средств могут входить **вопросы** (воспроизводящие ранее усвоенные знания, репродуктивные, продуктивные, творческие; непроблемные и проблемные; основные, дополнительные; требующие установления сходства и различия явлений и фактов, требующие установления причинно-следственных связей; вопросы, предполагающие выбор, основанный на сравнении и сопоставлении друг с другом различных вариантов явлений и фактов, вопросы, в которых предлагается подтвердить собственными примерами закономерности, вопросы, ориентирующие на поиск новых способов решения проблемы и т. д.), **задачи** (иллюстративные, ситуативные и т. д.), **тесты** (с выбором ответов, на установление правильной последовательности, на

установление соответствия, задания открытой формы), а также **средства** так называемого **аутентичного оценивания** («истинное, настоящее, подлинное, верное оценивание», «подлинная оценка», «оценивание реальных достижений обучающихся»), например решение кейсов, разработка слайдов, выдвижение гипотез, составление самодиагностирующих обучающих заметок (Seltdiagnostic Learning Logs), составление фокусированных диалектических заметок (Focused Dialectical Notes), подготовка аналитических записок (Analytic Memos), написание проспектов темы (Prospectus), разработка концептуальной карты темы (Concept map) и др. (3, с. 17–19).

Важно, чтобы среди заданий были не только те, которые позволяют технологически быстро проверить знания и умения студентов (например, тесты, диктанты-персоналии, цифровые диктанты и т. д.), но и задания, ориентированные на развитие обучающихся рефлексивных способностей, связанных с умениями анализировать собственную деятельность, сопоставлять ее с общепринятыми стандартами и на основе этого пересматривать и совершенствовать ее, проявлять инициативу для достижения собственного прогресса.

В свете требований образовательных стандартов высшего образования проектировать задания для фондов оценочных средств необходимо с опорой на уровневые оценочные модели и профессионально-деятельностный и компетентностный подход.

Под профессионально-деятельностным подходом понимается «приближения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся к задачам их будущей профессиональной деятельности» (4, с. 25), помещение обучающихся в процессе контроля в условия, максимально приближенные к реальной профессиональной деятельности, а под компетентностным – нацеленность средств контроля на проверку уровня сформированности всех компонентов, входящих в структуру компетенции.

В понятие **компетенции** в качестве составных частей входят **знания, умения, личностные качества** (инициативность, целеустремленность, способность к корректному целеполаганию, ответственность, толерантность и т. п.), **социальная адаптация** (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе, соотносить планирование и результаты своей деятельности с потребностями общества и т. п.), а также **опыт профессиональной деятельности** (и, шире, творческой деятельности в сфере преподавания, например

русского языка, а также за ее пределами). Лишь в совокупности все эти компоненты формируют поведенческие модели, когда выпускник способен самостоятельно сориентироваться в ситуации и квалифицированно решить стоящие перед ним задачи, а в идеале и ставить новые (1, с. 87). Перечень компетенций зафиксирован в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС): например, во ФГОС по направлению «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) выделены общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные (в области педагогической, проектной, исследовательской и культурно-просветительской деятельности) компетенции (4).

В состав фондов оценочных средств должны входить все средства стартового, текущего и итогового контроля по всем дисциплинам учебного плана, а также дополнительные (компенсирующие) задания для студентов, проявивших интерес или склонность к конкретной дисциплине или виду профессиональной деятельности. Оценочные средства должны быть представлены в полном объеме, важно сформулировать точные и максимально полные требования к содержанию и оформлению заданий, порядку их сдачи; оценочные средства должны соответствовать рабочей программе дисциплины (раздел «Формы контроля»), оформлены как отдельный комплекс для хранения на кафедре в формате, доступном для студентов.

Уровневые оценочные модели могут быть либо основаны на начислении баллов за каждый компонент задания (отчасти такой подход имеет выход на балльно-рейтинговую систему оценивания учебных достижений студентов), либо задаваться по уровням выполнения.

Таким образом, каждое задание по дисциплине должно быть описано в следующем формате: цель выполнения задания (формулируется в формате, понятном студенту), собственно описание задания (предполагает объяснение сути выполняемого задания, его характеристику, пошаговую последовательность выполнения учебных действий для достижения результата), рекомендуемые научные и учебные источники, необходимые для выполнения задания, критерии и уровни оценивания качества выполнения задания.

В качестве примера такого описания может служить задание по составлению глоссария по теме «Методика обучения правописанию» в рамках дисциплины «Методика обучения русскому языку».

Данное задание ориентировано на повторительно-обобщающий анализ разде-

лов, связанных с методиками орфографии и пунктуации. Для студентов цель формулируется следующим образом: «Задание направлено на систематизацию и обобщение знаний о целях, содержании, принципах, методах обучения и контроля, средствах обучения школьников русской орфографии и пунктуации, а также выявление ключевых особенностей методики обучения правописанию».

Описание задания для студентов:

«Глоссарий по методике обучения правописанию (от лат. *glossarium* – «собрание глосс», греч. *glōchis* – выступающие точки) – это учебный словарь терминов, имеющих отношение к русскому правописанию и методике преподавания орфографии и пунктуации. Глоссарий состоит из автономных статей, расположенных по алфавиту. Для каждого термина создается отдельная статья, которая состоит из точной формулировки самого термина в именительном падеже и содержательной части, где раскрывается смысл термина. В состав характеристики термина входят толкование, комментарии, примеры, поясняющие цитаты, а также ссылки на литературу. Набор терминов, составляющих глоссарий, называется словариком. Главным отличием глоссария от энциклопедических словарей является его узкоспециализированная направленность и подчинение содержания тематике, в данном случае – методики обучения правописанию.

Составление глоссария по методике русского правописания включает следующие этапы.

1. Ознакомление с учебной и научной литературой по методике орфографии и пунктуации, **составление** на основе полученных знаний **словника** (набор терминов, которые войдут в перечень; при этом качество и отбор терминов отражают уровень эрудиции и концептуального осмысления темы студентом). Словник должен позволить комплексно представить ключевые особенности методики правописания, содержать значимые, не дублирующие друг

друга термины, в состав словника могут войти как отдельные слова, так и словосочетания (всего от 20 до 30 терминов).

2. **Составление словарных описаний** (на основе аналитического чтения литературы даются трактовки значения терминов, примеры их употребления). Описание каждого термина должно отразить по возможности его происхождение, смысловое содержание, а при необходимости – различные трактовки (с указанием источников). В конце каждого словарного описания необходимо привести 3-4 наименования литературы, в которой встречается данный термин. Объем каждого словарного описания должен составить примерно 0,5 страницы печатного текста.

3. **Оформление тезауруса.** Статьи располагаются по алфавиту (каждая статья начинается с термина, выделяемого полужирным шрифтом, далее после тире дается его словарное описание). Используемые цитаты приводятся с указанием авторства, в конце статьи приводятся названия источников, книг и статей, где содержится подробная информация о данном термине».

В данном задании список рекомендуемой литературы не дается студентам, так как предполагается их самостоятельная работа по ее поиску.

Оценивание выполненного задания по составлению глоссария на тему «Методика обучения правописанию» может происходить, как уже указывалось выше, в баллах или фиксировать лишь уровень выполнения. При первом варианте оценки даются за каждый компонент задания отдельно (см. табл.).

Второй вариант оформления связан с фиксированием уровня освоения. В этом случае критерии выглядят немного иначе.

1. Низкий уровень. Структура словника не позволяет раскрыть тему методик обучения орфографии и пунктуации, отбор терминологии носит случайный характер; количество терминов и объем их описаний не соответствуют заданию; при описании терминов допущены ошибки и неточности;

Таблица

Критерии оценивания глоссария по теме «Методика обучения правописанию»	Баллы
Структура словника позволяет раскрыть тему «Методики обучения орфографии и пунктуации»	1–3
Количество терминов, объем описаний соответствуют заданию	1
Содержание словарных описаний показывает углубленное знание содержания методики обучения русскому правописанию	1–3
Словарные описания включают необходимые комментарии, примеры и поясняющие цитаты	1–3
Рекомендуемая литература включает значимые и современные издания	1
Оформление тезауруса соответствует всем требованиям	1
Максимальный балл:	12

в списках рекомендуемой литературы отсутствуют ключевые издания или даны издания, не представляющие научного интереса; содержание словарных описаний показывает поверхностное знакомство автора с методикой обучения правописанию; оформление тезауруса не полностью соответствует требованиям.

2. Средний уровень. Структура словника позволяет раскрыть тему «Методики обучения орфографии и пунктуации», но не включает некоторые важные термины; количество терминов и объем их описаний соответствуют заданию; содержание словарных описаний показывает достаточно полное знакомство автора с методиками орфографии и пунктуации; словарные описания лишены существенных ошибок и неточностей, но лаконичны по содержанию, включают незначительное количество комментариев, примеров и поясняющих цитат; списки рекомендуемой литературы отчасти включают незначимые источники; при оформлении тезауруса допущены незначительные погрешности.

3. Высокий уровень. Структура словника позволяет раскрыть тему методики обучения правописанию; количество терминов и объем их описаний соответствуют заданию; содержание словарных описаний показывает полное знание автором научного содержания темы; словарные описания включают необходимые комментарии, примеры и поясняющие цитаты; рекомендуемая литература включает современные издания; оформление тезауруса соответствует всем требованиям.

В качестве заданий текущего контроля могут быть предложены также написание **эссе** (например, «Какими качествами должен обладать современный учитель русского языка?»; «Что такое импровизация в работе учителя русского языка? В чем она проявляется?»; «Индивидуальный почерк учителя: в чем он проявляется?» и др.), **разработка проектов** (например, «Создание фрагмента учебника для школьников по выбранной теме на основе психологических, педагогических, методических и лингвистических концептуальных основ», «Подбор и описание учебного материала для активизации познавательного интереса школьников по выбранной теме с обоснованием его психологических, педагогических, методических и лингвистических особенностей», «Сравнительный анализ методов обучения с обоснованием каждого по психологическим, педагогическим, методическим и лингвистическим возможностям (на примере выбранной темы)», «Приемы работы с отстающими по русскому языку

учениками с психологическим, педагогическим, методическим и лингвистическим обоснованием»; также в качестве проекта может быть предложено задание, связанное с имитацией подготовки заявки для участия в конкурсе на грант Российского гуманитарного научного фонда: в заявке указывается название конкурсного лота, область знания, код классификатора, код государственного рубрикатора научно-технической информации (ГРНТИ), вуз, исполнители, наименование проблемы исследования, актуальность исследования, цель и задачи, объект и предмет исследования, научная новизна исследования (концептуальная специфика, особенности методов и приемов исследования), планируемые научные публикации, сообщения на конференции, научно-практическом семинаре и др.), **составление аннотированного списка литературы** (например, из 10 источников по теме «Формирование ценностного отношения школьников к русскому языку»), **реферативного обзора** (например, по теме «Методика преподавания русского языка как наука»), **экспертного заключения** (задание направлено на анализ современных школьных учебников по русскому языку с точки зрения, например, определения уровня сложности представленной в современных учебниках лингвистической терминологии), **сравнительного анализа** (например, школьных программ по русскому языку, учебных материалов учебника и др.), **подготовка рецензий** (например, на научные исследования или творческие работы по методике преподавания русского языка однокурсников), **создание учебной выставки** (например, по школьным учебникам; в рамках такого задания, которое может быть выполнено и в виде виртуальной выставки, студенты отбирают значимые объекты, раскрывающие тему школьных учебников, оформляют каталог выставки, в котором отражают название каждого объекта, его тип, авторство, время и место создания, дают его краткое описание, в том числе перечисление других объектов выставки, с которыми данный объект мог бы быть расположен рядом или на одном стенде, подготавливают краткий путеводитель по выставке) и др. (2).

Описанные диагностические средства по каждой дисциплине в отдельности и по блокам дисциплин в совокупности составляют фонды оценочных средств, которые позволят разнообразить процесс обучения, более адекватно проверять уровень сформированности компетенций студентов, приблизят контроль к настоящей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гордиенко О. В., Князева О. Ю., Кудрявцева Д. А. Подходы к оценке учебных достижений студентов на компетентностной основе // Подготовка учителя в структуре уровневого образования : коллективная моногр. М., 2011. С. 87–90.
2. Гордиенко О. В. Современные технологии диагностики и оценки качества учебных достижений студентов по лингвометодическим дисциплинам. М., 2012.
3. Махмурян К. С. Новые зарубежные технологии и приемы оценивания достижений студентов // Преподаватель. 1999. №2–3. С. 17–19.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: бакалавриат. Направление подготовки: Педагогическое образование. Квалификации: Академический бакалавр, Прикладной бакалавр. URL: <http://www.fgosvo.ru>.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М., 2013.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Еремеев.

Лапшина Светлана Александровна,

старший преподаватель, кафедра психологии и социальной педагогики, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 408; e-mail: kosnyreva-sveta@e1.ru.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система непрерывного профессионального образования; дополнительное профессиональное образование; профессиональная деятельность специалистов социальной сферы.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрено непрерывное профессиональное образование как одно из условий эффективной профессиональной деятельности специалистов социальной сферы, задачи и особенности обучения взрослых людей, имеющих практический опыт работы в социальной сфере, а также представлены направления совершенствования учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования специалистов социального профиля.

Lapshina Svetlana Aleksadrovna,

Senior Lecturer of the Chair of Psychology and Social Pedagogy, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

FURTHER PROFESSIONAL EDUCATION OF SPECIALISTS IN THE SOCIAL SPHERE: ESSENCE AND CONTENT

KEY WORDS: system of continuous professional education; further professional education; professional activity of specialists in the social sphere.

ABSTRACT. The article deals with the continuous professional education as a prerogative of effective professional activity of specialists in the social sphere, the goals and peculiarities of education of adults with experience of work in the social sphere. It also presents the ways of development of the educational process in the system of professional education of specialists in the social sphere.

Система непрерывного образования приводит к тому, что дополнительное профессиональное образование постоянно развивается. Данная ситуация обусловлена вниманием специалистов к обновлению не только имеющихся знаний, но и способов их получения и, самое главное, применения в новых социально-экономических условиях. Известно, что в последнее время наблюдается ускорение информационно-технологического развития цивилизации, сопровождающееся взрывным повышением мобильности трудовых ресурсов и изменением профессиональных параметров, а это требует от специалиста гибкого и быстрого переучивания, освоения всё новых востребованных на рынке навыков и компетенций.

В наше время важным условием эффективной профессиональной деятельности специалистов социальной сферы является получение дополнительного профессионального образования. Следовательно, система непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы, включающая в себя повышение квалификации, профессиональную переподготовку, рассматривается как необходимый элемент современной системы образования и является одной из стратегических областей социально-экономического развития Российской Федерации.

В России, к сожалению, в 2012 г. системой дополнительного профессионального образования было охвачено только 10% специалистов, имеющих диплом вуза или учреждения среднего профессионального образования. Однако в странах с развитой экономикой число людей, получающих дополнительное профессиональное образование, доходит до 50%.

Непрерывное профессиональное образование специалистов социальной сферы организуется в целях повышения качества социальной помощи населению. При этом решаются следующие задачи:

- компенсируются недостатки полученного образования;
- на современном уровне поддерживается квалификация специалиста социального профиля;
- планомерно повышается профессиональная компетентность специалиста социального профиля;
- в соответствии с требованиями социальной политики своевременно подготавливаются новые специалисты;
- в практику внедряются новейшие достижения социальной науки;
- специалисты социальной сферы адаптируются к изменениям и переменам в области социальных знаний, технологий;
- происходит обмен опытом.

Особенности кадровой политики требуют от специалистов, прежде всего социальной сферы, способности адаптироваться к стремительно меняющимся условиям профессиональной деятельности, преобразовывать базовые теоретические знания в практические умения. Следовательно, роль дополнительного профессионального образования состоит в повышении качества профессиональной деятельности.

По мнению Е. И. Холостовой, профессиональная деятельность специалиста социальной сферы – это деятельность, осуществляемая профессионально подготовленными специалистами, направленная на оказание индивидуальной помощи человеку, семье или группе лиц, попавших в трудную для них жизненную ситуацию (8, с. 134). Значит, профессиональная деятельность специалиста социального профиля должна ориентировать личность на самовоспитание, постоянное включение в систему непрерывного профессионального образования.

В. А. Дегтерев полагает, что профессионализм специалиста социальной сферы выражается в эффективности его профессиональной деятельности, что играет немаловажную роль при организации процесса дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы.

Эффективность профессиональной деятельности специалиста социальной сферы во многом зависит от самого специалиста, его умений, опыта, личностных особенностей и качеств. Современная концепция стандартизации ориентирует содержание социального образования, в том числе дополнительного профессионального образования, на личность специалиста нового типа, способного адаптироваться к условиям современного (с учетом региональных особенностей) рынка труда.

Непрерывное профессиональное образование специалистов социальной сферы обусловлено современной ситуацией в нашем обществе, для которой характерно обновление всех социальных институтов. Социальная сфера на сегодняшний день является активно развивающейся отраслью профессиональной деятельности. Несмотря на то что российская система подготовки кадров для социальной сферы в основном сформирована, в данной сфере до сих пор сохраняется острая потребность в высококвалифицированных специалистах (7, с. 121).

Характер профессиональной деятельности требует от специалиста социального профиля знакомства с широким кругом вопросов, начиная от организации системы социального обеспечения в целом, знания соответствующего законодательст-

ва, элементов социологии и экономики и кончая конкретными приемами работы с клиентами, т. е. предполагает наличие знаний о человеке и в области прикладной психологии.

Миссия специалиста социальной сферы благородна, но условия ее выполнения далеки от идеальных: решая «чужие» проблемы, считая это, с одной стороны, своим профессиональным долгом, с другой – предназначением, специалист социальной сферы помогает социальным людям и обществу освободиться от негативных явлений: непродуктивных жизненных позиций, несовершенства общественных отношений, поведенческих стереотипов, негативных установок, не нашедшей выхода агрессии, социальной напряженности, страхов и т. д. Обучая людей самостоятельно решать свои проблемы, специалист социальной сферы поднимает тем самым общественное сознание на новый уровень, использует свои профессиональные и личностные возможности, для того чтобы влиять на рост самосознания конкретной личности, общности, нации, общества и человечества. Выполнить эту миссию способен только личностно зрелый человек, внутренне и профессионально подготовленный к решению стоящих перед ним социальных задач (3, с. 85).

Подготовка социальных педагогов и специалистов по социальной работе реализуется в одной из профильных подсистем образования – социальном образовании, которое по своему содержанию направлено на обучение и воспитание личности, сориентированной на профессиональную деятельность в социальной сфере.

Непрерывное профессиональное образование кадров для социальной сферы в целом направлено на выработку практического овладения методами и средствами социального регулирования взаимоотношений в виде определенных форм и технологий профессиональной социальной деятельности.

Специалист социальной сферы в рамках освоения дополнительной профессиональной программы не должен получать общие теоретические знания по заранее разработанным программам. Каждый специалист должен получать специфические знания, необходимые ему для выполнения конкретной работы. Поэтому содержание учебных программ должно соответствовать потребностям и пожеланиям самих обучающихся (1).

Особенности обучения взрослых людей, имеющих практический опыт работы в социальной сфере, определяют структуру и характер организации учебного процесса

в системе дополнительного профессионального образования.

По мнению А. А. Симоновой, проведение практических занятий должно ориентироваться на профессиональный опыт специалистов социальной сферы. Учебные занятия должны быть составлены таким образом, чтобы можно было учитывать вариативные интересы и разный уровень подготовленности и мотивации слушателей (2).

Н. В. Шестак, профессор Российской медицинской академии последипломного образования, говорит о том, что учебный процесс в системе дополнительного профессионального образования в первую очередь должен строиться с учетом физиологических, психологических, возрастных и специфических особенностей субъекта обучения. Автор выделяет следующие особенности обучения взрослого:

1. Слушатель осознает себя самостоятельной личностью.
2. Обучающийся накапливает большой запас жизненного (профессионального, социального, бытового) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег.
3. Его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретной цели.
4. Он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств.

Однако для обучения взрослых характерны и негативные моменты, к которым можно отнести следующие:

- профессиональная переподготовка и повышение квалификации, по мнению психологов, являются одним из сложных этапов развития человека – этапом профессиональной перестройки, связанной с психологической ломкой многих устоявшихся представлений и стереотипов профессиональной деятельности;
- значительный диапазон в возрасте обучающихся обуславливает разное качество восприятия, различия в памяти, способностях к обучению, что затрудняет деятельность преподавателя по достижению учебных целей;
- контингент обучающихся разнообразен по уровню теоретической и профессиональной подготовки, по характеру трудовой деятельности, стажу работы (6).

В совершенствовании учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования специалистов социального профиля, на наш взгляд, должны реализовываться следующие направления:

- индивидуализация учебных занятий с учетом опыта, стажа и специфики профессиональной деятельности;

- сокращение объема лекционных занятий за счет применения современных методов и методик обучения (модульное обучение, дистанционное обучение, наставничество, обучение действием, обучение в рабочих группах, диалоговые, интерактивные методики, кейс-стади, рефлексивный практикум, рефлексивно-инновационный семинар и т. д.);

- создание банка учебных задач (кейс-стади) и разработка алгоритмов их решения, деловых игр;

- широкое использование информационно-коммуникационных технологий обучения.

Преподаватель, в свою очередь, должен стремиться к созданию оптимальных условий обучения, к которым относятся психологические факторы, такие как установление обратной связи, возможность свободного самовыражения, привлечение обучающегося к постановке учебных целей, связанных с определением личных задач, совершенствование способностей к самооценке и самоанализу.

Полагаем, что при реализации программ дополнительного профессионального образования для специалистов социального профиля необходимо акцентировать внимание на следующих составляющих:

1. Определение миссии профессиональной деятельности специалистов социальной сферы. Определение данной составляющей профессиональной деятельности необходимо для выяснения понимания специалистами социальной сферы миссии социальных учреждений в плане их предназначения и роли в жизни общества, государства, а также групп и лиц, заинтересованных в их существовании. Четкое понимание миссии профессиональной деятельности необходимо в первую очередь для формирования ее положительного имиджа, а также формирования профессиональной позиции специалистов социальной сферы.

2. Определение профессиональной цели деятельности специалистов социальной сферы. Совместное обсуждение профессиональной цели необходимо для определения уровня понимания специфики профессиональной деятельности специалиста относительно всей социальной сферы и уровня понимания специалистом своих профессиональных целей. Например, обозначение профессиональной цели как развитие социальной сферы, желание осваивать инновационные технологии, проявлять инициативу и творчески подходить

к профессиональной деятельности, стремление к благополучию общества посредством решения социальных проблем государства позволит слушателю в процессе освоения дополнительной профессиональной программы получить наиболее эффективный результат. Следовательно, если слушатель формулирует свою профессиональную цель как предоставление конкретных услуг лицам, находящимся в трудной жизненной ситуации, достижение лидирующего положения, создании эффекта престижности и востребованности данных профессий, то на первый план выступает его личный интерес, а профессиональная деятельность является средством достижения. При работе с данной категорией слушателей необходимо акцентировать внимание на содержании профессиональной деятельности, ее особенностях.

3. Определение ведущего мотива в профессиональной деятельности специалиста социальной сферы. Определение доминирующего мотива позволяет выявить потребности специалиста социальной сферы в процессе профессиональной деятельности (например, потребность работать творчески, с опорой на инновационные технологии). Следовательно, при организации учебного процесса необходимо учитывать мотив личностной самореализации и саморазвития слушателя, так как специалисты социального профиля определенной категории обладают открытым типом мышления, легко адаптируются к изменениям. Для них характерен практический опыт и умение его применять. Другая группа специалистов при осуществлении профессиональной деятельности испытывает потребность во внешнем признании, в построении карьеры, а также в материальном вознаграждении (например, получение наследства от клиентов). Для этой группы слушателей необходимо четкое описание инновационных технологий и этапов их применения, так как они работают на исполнительском уровне, избегают проявления инициативы, не склонны к творчеству.

4. Определение ценности в профессиональной деятельности специалиста социальной сферы. При организации учебного процесса наиболее значимо определение профессиональных ценностей специалистов. Например, обозначение цели как изменения и улучшения уровня и качества жизни людей и общества, профессионального и личностного самоуважения, самореализации, признания общества (т. е. общественной значимости труда) позволяет в рамках занятий затрагивать личностные вопросы, такие как изменение отношения к себе как профессионалу; изменение внут-

ренних, субъективных профессиональных идеалов; знание о своих сильных и слабых сторонах, путях совершенствования, потенциальных зонах успехов и неудач и др. Напротив, материальное благополучие как профессиональная ценность специалиста социальной сферы не дает возможности для развития себя как профессионала, самореализации. Таким образом, изучение системы ценностных ориентаций специалиста, поскольку это одно из центральных личностных образований, является значимым элементом при построении учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования. Ценностные ориентации выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и определяют мотивацию его поведения, существенно влияют на все стороны профессиональной деятельности. Профессиональные ценности играют важную роль в формировании личности профессионала, выступают в качестве высшего уровня регуляции поведения человека, выражают направленность его интересов и потребностей, определяют присущие ему установки и мотивацию в сфере профессиональной деятельности.

5. Определение эмоций и чувств при работе с клиентом. Данный фактор имеет большое значение при организации учебного процесса, так как напрямую связан с эмоционально-чувственной сферой специалиста. Негативное отношение к профессиональной деятельности (например, чувство тревоги по поводу возможных ошибок при взаимодействии с клиентом; неудовлетворенность при выполнении профессиональных задач; состояние полного безразличия, равнодушия при осуществлении профессиональной деятельности; состояние досады, недовольства при осуществлении профессиональной деятельности) не будет способствовать положительной динамике деятельности специалиста. Ощущение большого душевного удовлетворения при осуществлении профессиональных задач; сильная увлеченность профессиональной деятельностью; ощущение собственного достоинства, самоуважения при оказании помощи клиентам; особое внимание к профессиональной деятельности, желание вникнуть в суть, узнать, понять что-то новое позволит специалисту социальной сферы достичь высокого уровня самосовершенствования и качественно, продуктивно решать профессиональные задачи.

Из вышесказанного следует, что процесс совершенствования учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования должен в первую очередь ориентироваться на слушателя-

обучающегося, так как эффективность дополнительного профессионального образования будет выше, если слушатель в рамках роста своей профессиональной компетентности вовлечен в активную деятельность, требующую использования имеющегося профессионального и социального опыта. В рамках учебного процесса слушатель должен осознать (определить, скорректиро-

вать) миссию, профессиональную цель и ценность своей собственной профессиональной деятельности, ее ведущий мотив. Вышеобозначенные составляющие, на наш взгляд, помогут специалистам социальной сферы осознать проблемы в своей профессиональной деятельности, определить направления своего изменения и профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы развития дополнительного профессионального образования в связи с вступлением в силу нового закона «Об образовании в Российской Федерации». Роль ДПО в становлении экономики России : сб. статей и тезисов материалов междунар. науч.-практ. конф. (г. Нижний Тагил, 2013).
2. Дополнительное профессиональное образование : сборник программ / науч. ред. А. А. Симонова. Екатеринбург, 2013.
3. Зарубежный и отечественный опыт социальной работы / под ред. А. Н. Дашкиной, Е. И. Холостовой, В. В. Колкова. М. : Социально-технологический ин-т, 1999.
4. Игошев Б. М. Подготовка социально и профессионально мобильных специалистов – одна из стратегических целей модернизации отечественного профессионального образования // Вестн. социально-гуманитарного образования и науки. 2011. № 2. С. 82–102.
5. Ларионова И. А. Тенденции социального образования и профессиональной подготовки специалистов социальной сферы // Вестн. социально-гуманитарного образования и науки. 2011. № 2. С. 102–123.
6. Обучение социальной работе: преемственность и инновации / под ред. Ш. Рамон ; пер. с англ. ; под ред. Ю. Б. Шапиро. М. : Аспект-Пресс, 1996.
7. Холостова Е. И. Профессионализм в социальной работе. М., 2007.
8. Шестак Н. Технология обучения в системе непрерывного профессионального образования // Высшее образование в России. 2013. № 6. С. 98–103.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

Майданова Татьяна Витальевна,

старший преподаватель, кафедра рекламы и связей с общественностью, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: maidanova_tv@mail.ru.

САМОМЕНЕДЖМЕНТ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальный педагог; самоменеджмент; приемы самоменеджмента; правила самоменеджмента.

АННОТАЦИЯ. Проблема деятельности социального педагога является одной из актуальных. В данной статье поднимается вопрос о внедрении методик самоменеджмента в деятельность социального педагога.

Maidanova Tatiana Vitalievna,

Senior Lecturer of Public Relations and Advertising Department, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

SELF-MANAGEMENT IN THE WORK OF SOCIAL PEDAGOGUE

KEY WORDS: social pedagogue; self-management; methods of self-management; rules of self-management.

ABSTRACT. The problem of organization of the professional activity of a social pedagogue is the most relevant one. In this article the question of implementing self-management methods in social pedagogue's activity is raised.

Социальная педагогика как вид профессиональной деятельности возникла в России чуть более двадцати лет назад в связи со сложившейся в обществе потребностью работы с людьми, нуждающимися в социальной помощи.

Разнообразные потребности обусловили обширный и разнопрофильный функционал социального педагога. На сегодняшний день социальный педагог выполняет многочисленные роли: роль психолога, консультанта, юриста, организатора, координатора и конфликтолога. Выделяются разнообразные виды деятельности социального педагога:

- просветительская работа с различными группами клиентов по их проблемам;
- воспитательная работа по социализации клиентов;
- педагогическая работа в семье и с детьми;
- мотивационная работа с клиентами для решения возникающих проблем;
- работа в суде по защите прав клиента;
- аналитическая работа и делопроизводство.

Разнообразные роли и виды профессиональной деятельности обязывают социального педагога быть организованным, ответственным и дисциплинированным. В связи с этим для социального педагога наиболее важна профессиональная компетентность в самоменеджменте. Что же такое самоменеджмент?

Л. Зайверт определяет самоменеджмент как самоорганизацию, умение управлять со-

бой, руководить процессом управления в самом широком смысле слова – во времени, пространстве, общении, деловом мире.

По мнению А. Бишоф, под самоменеджментом скрывается понятие и умение самоорганизации (1).

Основная цель самоменеджмента состоит в том, чтобы максимально использовать собственные возможности, сознательно управлять течением своей жизни (самоопределяться) и преодолевать внешние обстоятельства как на работе, так и в личной жизни (2).

Самоменеджмент относится к практико-ориентированным наукам, и для того чтобы использовать его методики в повседневной профессиональной деятельности, необходимо иметь в виду такие принципы самоменеджмента, как системность и последовательность. Только ежедневное, последовательное, систематическое применение методик самоменеджмента позволит социальному педагогу достигнуть положительного результата в своей профессиональной деятельности. В литературе выделяют основные приемы самоменеджмента, которые смогут помочь социальному педагогу оптимизировать свое время и деятельность.

Прием первый – планирование. Планирование в деятельности социального педагога должно быть системным и ежедневным, только в этом случае оно может упорядочить многофункциональную работу специалиста. При планировании важным элементом является принятие решений, которое можно осуществить по-разному: методом принятия решения с помощью

«анализа АБС», списка приоритетов или матрицы Эйзенхауэра. В методе «АБС» все дела из ежедневного плана делятся на три группы по степени важности. Задачи группы «А» (важнейшие) выполняются в первую очередь, задачи группы «Б» (важные) выполняются во вторую очередь, задачи группы «С» (менее важные) могут не выполняться. Сущность матрицы Эйзенхауэра – разделение всех задач дня на четыре группы по степени важности и срочности. Задачи группы «важные/срочные» выполняются сразу и самим специалистом, задачи группы «важные / не срочные» выполняются во вторую очередь, задачи группы «не важные / срочные» должны делегироваться, задачи группы «не важные / не срочные» не выполняются. Перечисленные методы позволяют социальному педагогу правильно вычленив наиболее важные дела из общего списка ежедневных задач.

Прием второй – эффективная работа с информацией. Деятельность социального педагога постоянно сопряжена с обилием информации. В связи с этим навыки работы с документами, рациональное чтение и навыки в проведении деловых телефонных разговоров позволят упорядочить рабочий день социального педагога. Необходимо систематически сортировать информацию, отбрасывая неважную и незначительную. На основе собранной информации обычно принимается необходимое решение. Принятие решения не должно затягиваться: необходимо проанализировать данные, подсчитать все плюсы и минусы, сформулировать возможные варианты решения вопроса и приниматься за выполнение задачи.

Прием третий – умение выполнять неприятные дела. Периодически в деятельности любого специалиста, в том числе и социального педагога, возникает необходимость выполнять неприятные дела. В литературе по самоменеджменту мелкие, неприятные дела называют «лягушками» и рекомендуют каждое рабочее утро начинать с «поедания лягушки», а затем приступать к сложным и важным задачам. Данный прием позволяет упорядочить деятельность социального педагога и сделать ее менее стрессовой.

Прием четвертый – корректировка общения с окружающими. Очень часто в деятельности социальных педагогов возникают трудности в связи с необоснованными просьбами коллег о помощи. Не способный сказать «нет» коллеге специалист загружает свой день дополнительными поручениями и испытывает от этого дискомфорт, что может привести к неэффективной работе, стрессу и конфликтам в коллективе. Кроме того, необходимо помнить, что не стоит те-

рять время на бессмысленные разговоры и споры. Продолжительные разговоры только отвлекают социального педагога от решения поставленных на день задач и делают работу непродуктивной.

Прием пятый – умение чередовать работу и отдых. Для эффективной работы необходимо соблюдать несколько правил: в течение часа 50 минут работать, 10 минут отдыхать. Сложные дела, требующие большой отдачи, чередовать с более легкими, не отнимающими дополнительных усилий. Чем сильнее вы загружены – тем больше вам необходимо отдыхать. Обязательно вовремя заканчивать рабочий день, не засиживаться за полночь. Специалисты рекомендуют обязательно учитывать биологические ритмы и в периоды подъема биологической активности заниматься творческой работой, требующей умственного напряжения и внимания, а в периоды спада биологической активности, напротив, решать рутинные задачи.

Вдобавок к этому, в профессиональной деятельности социальный педагог должен руководствоваться определенными правилами самоменеджмента. Конечно, следует помнить, что советы и правила, описанные в литературе, носят общий рекомендательный характер и при их применении надо корректировать их с учетом своего темперамента, способностей, возможностей, мотивов.

Правило первое: заведите ежедневник. Он может выглядеть по-разному: храниться на компьютере, быть печатным изданием, обычным школьным дневником, – главное, чтобы он был удобен социальному педагогу. В ежедневнике должны быть зафиксированы все дела, о которых нельзя забыть.

Правило второе: составляйте списки. Ежедневные списки дел должны быть всегда доступны, поэтому небольшой ежедневник необходимо постоянно держать под рукой.

Правило третье: не откладывайте дела. Нельзя переносить дела изо дня в день, оттягивая их решение. Накопленные, невыполненные дела могут привести к стрессу.

Правило четвертое: устанавливайте крайние сроки выполнения дел. Если вы подвержены тому, что постоянно откладываете решение важных задач на последний день, то лучше устанавливать для себя крайний срок на один-два дня раньше поставленного времени.

Правило пятое: всегда поощряйте себя. За каждое выполненное задание назначайте себе небольшую награду, тем самым мотивируя себя на достижения результата.

Правило шестое – не переутомляйтесь. Умейте сказать себе «Хватит». Только чередуя работу и отдых, можно достичь резуль-

тата не уставая, в хорошем физическом и эмоциональном состоянии.

Внедрив самоменеджмент в трудовой процесс, социальный педагог может повысить свой профессионализм, а именно:

- будет начинать свой рабочий день сразу, не оттягивая и не перенося свои дела на более поздний срок;
- научиться контролировать трудовой процесс;
- научиться анализировать свой рабочий день;
- будет систематически отслеживать сроки выполнения поставленных задач;

ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский Г. Как успевать жить и работать. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2007.
2. Бишоф А., Бишоф К. Самоменеджмент. Эффективно и рационально / пер. с нем. Д. А. Пергамент. 2-е изд., испр. М. : Омега-Л, 2006.
3. Зайверт Л. Й. Если спешишь – не торопись: новый тайм-менеджмент в ускорившемся мире: семь шагов к эффективности и независимости в использовании времени / пер. с нем. Н. С. Сироткина. М. : АСТ : Астрель, 2007.
4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : учеб. М. : Гардарики, 2005.
5. Подготовка PR-специалиста в ВУЗе: теория и практика : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 18 дек. 2010 г.) /НОУ ВПО «ИМС» ; гл. ред. Б. М. Игошев, О. Г. Скворцов. Екатеринбург, 2010.

- повысит профессиональную результативность;
- научиться решать поставленные задачи более творчески, не затрачивая на их решение лишнего времени;
- высвободит время на саморазвитие и профессиональный рост.

Важно помнить, что время, потраченное на изучение и внедрение самоменеджмента в деятельность социального педагога, наверняка не пропадет даром, а поможет в достижении положительных результатов в работе.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

Шалагина Елена Владимировна,

кандидат социологических наук, доцент, кафедра теоретической и прикладной социологии, факультет социологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620142, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 75; e-mail: elshal96@gmail.com.

**СОЦИАЛЬНАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ:
ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ¹**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальная напряженность; конфликт; образовательное пространство; взаимодействие; потенциал конфликтности.

АННОТАЦИЯ. Актуальная тема социальной напряженности в российском обществе рассматривается сквозь призму образовательного пространства современной школы и систем социального взаимодействия основных участников учебно-воспитательного процесса. Представлены некоторые результаты конкретного социологического исследования, в ходе которого перед группой уральских социологов ставились вопросы типологии, субъектности, частоты и иных аспектов современных школьных конфликтов.

Shalagina Elena Vladimirovna,

Candidate of Sociology, Assistant Professor of the Chair of Theoretical and Applied Sociology, Faculty of Sociology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**SOCIAL TENSION IN EDUCATIONAL SPHERE:
ASPECTS OF SOCIOLOGICAL RESEARCH**

KEY WORDS: social tension; conflict; educational sphere; interaction; potential of conflicts.

ABSTRACT. The article examines the social conflict area in the sphere of contemporary system of education in Russia. In terms of theory, the article calls attention to researching social conflicts in different elements of educational system. This paper describes important issues on the topic and presents the results of a concrete research. Urals sociologists begin to apply their research methods in large scale-study. Our results suggest that the level of social supports in modern schools is not very low. The author analyzes significant trends in the development of social conflicts inside the system of education today.

Вопросы изучения социальной напряженности в российском обществе всё чаще поднимаются социологами как в плане теоретического осмысления этого социального феномена, так и в области прикладных социологических исследований.

Социальная напряженность – это особое состояние общественного сознания и поведения, специфическая ситуация восприятия и оценки действительности. Социальная напряженность представляет собой эмоциональное состояние в группе или обществе в целом, вызванное давлением со стороны природной или социальной среды, продолжающееся, как правило, в течение более или менее длительного времени (3).

Наиболее общие предпосылки напряженности – это устойчивая и длительное время не разрешаемая ситуация рассогласования между потребностями, интересами, социальными ожиданиями социальной группы или значительной части населения и мерой их фактического удовлетворения, приводящая к накоплению недовольства, усилению агрессивности отдельных групп и категорий людей, нарастанию психической усталости и раздражительности большинства.

Таким образом, под социальной напряженностью понимается острая продолжительная неудовлетворенность, возникающая в процессе реализации потребностей, ценностей индивида и группы в связи с отсутствием необходимых условий или негативной оценкой таковых. Следовательно, социальная напряженность может выступать в качестве фактора, катализатора экстремистской направленности. С точки зрения социологии, экстремистская направленность – это совокупность установок, представлений, действий, представляющих собой угрозу безопасности функционирования существующей системы, обусловленных определенными идеологическими взглядами.

Социальная напряженность является результатом различных действий и взаимодействий индивидов и групп, позиции которых при этом могут определяться либо как состояние потенциального конфликта (в силу изначального противоречия интересов), либо как результат рассогласованности их ценностных ориентаций и социальных установок (отсутствие регулирования). В последнем случае принципиальное значение имеют характеристики образовательного пространства как совокупности полей

¹ В статье использованы материалы исследования «Уровень напряженности в образовательных средах Свердловской области и иных факторов экстремистской направленности» (2012 г.). В исследовании принимали участие И. В. Шапко, М. Н. Вандышев, Л. Е. Петрова, Е. В. Прямикова, Е. В. Шалагина.

взаимодействий индивидов и групп, определяющихся разделяемыми смыслами, зафиксированными нормами, возможностями влияния (распределение социального капитала), проявляющимися в ценностных ориентациях и установках.

Значительную часть общества составляют люди, тем или иным образом связанные со школой: родители и дети и их ближайшие родственники, а также специалисты, работающие в данной сфере. Уровень социальной напряженности в обществе, с одной стороны, может провоцировать негативные отношения между участниками образовательного процесса, с другой – усиливаться в силу школьного неблагополучия.

Недовольство, неудовлетворенность участниками образовательного процесса особенностями школьной жизни может приводить к росту напряженности. Если уровень напряженности довольно высокий, то это может выражаться в частоте конфликтов между различными участниками.

Обратимся к результатам конкретного социологического исследования, проведенного исследовательским коллективом уральских социологов. Одним из смысловых блоков данного исследования были вопросы о конфликтах в школе, выяснялись мнение и оценки учителей, родителей и учащихся.

УЧАЩИЕСЯ КАК УЧАСТНИКИ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Каждый второй учитель указал на бесконфликтные отношения с учащимися (54,6%; здесь и далее приводятся проценты от числа ответивших), 43,8% респондентов ответили, что иногда возникают конфликты, и лишь 8% учителей указали, что конфликты возникают постоянно.

Опрошенные школьники реже отмечают, что конфликтуют со своими товарищами по учебе: 69,7% указали на бесконфликтность отношений, 27,9% ответили, что иногда все-таки возникают конфликты, и только 2,3% считают конфликты между учащимися постоянными.

Родители сходным со своими детьми образом оценили конфликтность в диаде «учащийся – учащийся»: 68% считают отношения практически бесконфликтными, 24,7% указали, что конфликты возникают иногда, и только 1,6% отметили, что конфликты возникают постоянно.

Анкета для школьника и родителя содержала дополнительный вариант ответа – «нет никаких отношений», который должен был выделить родителей, максимально отстранившихся от школьной жизни своего ребенка (так ответили 5,7%).

Таким образом, более высокие показатели конфликтности среди учеников были отмечены учителями, а не школьниками и

их родителями. Разница в оценке степени конфликтности во взаимодействии может быть интерпретирована как наличие разных стандартов/критериев конфликтов. Требования со стороны учителей и реакция на них школьников – повод для конфликта в диаде «учитель – ученик».

УЧИТЕЛЯ КАК УЧАСТНИКИ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Подавляющее большинство учителей (89,8%) оценили свои отношения с коллегами как бесконфликтные, только 9,8% считают, что конфликты возникают иногда, и практически нет респондентов, которые бы указали на высокую степень конфликтности в отношениях с другими учителями в их школе.

Каковы же отношения между учителем и учеником? 55% опрошенных школьников считают такие отношения бесконфликтными, 42% указали, что иногда конфликты возникают. Родители солидарны со своими детьми и считают, что отношения между их детьми и учителями по преимуществу бесконфликтны (71,6%). Лишь 22,8% родителей указали, что конфликты возникают иногда. Доля тех, кто отмечает высокий уровень конфликтности, не высока и составляет примерно от 1 до 4% по названным группам.

Учителя как субъект и объект конфликтного взаимодействия по-разному оцениваются учащимися и их родителями. Школьники критичнее оценивают степень конфликтности в отношениях с учителями, нежели их родители. Родители, скорее всего, либо испытывают дефицит информации, либо не интерпретируют отношения своих детей с учителями как конфликтные (считая, например, справедливыми требования, предъявляемые к школьникам). Коллеги как участники конфликтного взаимодействия практически не представлены в ответах учителей.

РОДИТЕЛИ КАК УЧАСТНИКИ КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Большинство учителей (76,7%) считают отношения с родителями своих учеников практически бесконфликтными, 23,2% ответили, что иногда все-таки возникают конфликты, и лишь 1,2% считают конфликты постоянными. Школьники в подавляющем большинстве не конфликтуют с родителями своих одноклассников (95,5%). Большинство родителей (78%) оценили отношения с родителями одноклассников своего ребенка как бесконфликтные, 6% указали, что конфликты иногда возникают, практически нет тех, кто указал бы на постоянное конфликтное взаимодействие. Однако среди родителей существенна группа тех, кто считает, что не имеет никаких отношений с другими родителями –

такой ответ дали 15,8% от опрошенных. Это указывает на низкую степень солидарности в родительской среде.

Таким образом, родитель как субъект и объект конфликтного взаимодействия не актуален ни для школьников, ни для учителей, ни для родителей, хотя последние зафиксировали факт разобщенности в родительской среде.

АДМИНИСТРАЦИЯ ШКОЛЫ КАК УЧАСТНИК КОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Самый высокий уровень конфликтности демонстрируют отношения «учитель – администратор». 78,5% учителей указали, что иногда возникают конфликты с администрацией школы, 20,9% считают, что конфликты постоянны.

Среди школьников большинство указало на низкую степень конфликтности: так, 82,9% считают, что у них практически бесконфликтные отношения с администрацией. Иногда конфликты с администрацией возникают у 14,6% учащихся. И лишь 2,4% школьников считают, что такие конфликты возникают постоянно.

Родители опять продемонстрировали большую дистанцию по отношению к администрации школы: 11,6% опрошенных считают, что у них нет никаких отношений с администрацией школы, в которой учится их ребенок. Только 4,8% родителей ответили, что у них иногда возникают конфликты с администрацией школы; родители не рассматривают такое взаимодействие как постоянное.

Таким образом, администрация как объект взаимодействия вообще и потенциально конфликтного взаимодействия актуальна только для учителей. Для школьников это взаимодействие с низким потенциалом конфликтности. Родители также не высказали радикальных оценок, но более десятой части с администрацией вообще не взаимодействуют. Эти и другие данные указывают на высокую персонализированную нагрузку на учителя, который находится в центре разного рода взаимодействий, не имея при этом посредников в решении конфликтов.

Итак, выводы демонстрируют, что в оценках учителей наиболее распространенными являются конфликты с представителями администрации школы, на втором месте – с учащимися, на третьем – с родителями учащихся и на последнем – с коллегами.

Для школьников наиболее распространенными являются конфликты с учителями, далее – с одноклассниками, на третьем месте стоит администрация школы, на четвертом – родители других учеников.

Родители указали на наличие и распространенность конфликтов между свои-

ми детьми и учителями, а также с одноклассниками, отношения же с другими родителями и администрацией школы оценены этой группой как практически бесконфликтные.

Таким образом, группой активного взаимодействия являются учителя и учащиеся, которые почти одинаково оценивают конфликты в диадах своих отношений: половина считает отношения бесконфликтными, редкими – от трети до половины опрошенных. Администрация школы – объект конфликтных взаимодействий прежде всего для учителей. Ни родители, ни школьники с администрацией не конфликтуют, а родители даже указали на отсутствие каких-либо отношений.

Основная нагрузка в управлении конфликтными ситуациями лежит на педагоге: в оценках учителей конфликты фиксируются чаще всего. Исключением является среда коллег: конфликтов между учителями не зафиксировано. Родители по преимуществу дистанцированы от конфликтов своего ребенка: оценки конфликтности ниже, чем у их же детей и учителей. Администрация школы является стороной конфликта только во взаимодействии с учителями.

При анализе школьных конфликтов невозможно не обратиться к методам и приемам, которые задействованы в их решении, а также к готовности субъектов взаимодействия к поискам сотрудничества.

Учителя в ситуации конфликта с учащимися предпочли бы обратиться к классному руководителю (42,2%), директору или завучу (29%), школьному психологу (22%). Институт коллегиального взаимодействия здесь не работает: только 3% учителей обратятся к своим друзьям, коллегам, еще 2% – к родителям других детей. Минимальное число респондентов заявили, что обратятся в органы управления образованием (1,4%).

Школьники в ситуации конфликта с одноклассниками обратятся за помощью к своим друзьям (38,7%). На втором месте по числу ответов – классный руководитель (15,1%) и школьный психолог (14,7%), на третьем – директор, завуч (11,1%) и родители других детей (11,1%). По сравнению с учителями, дети выбирают также СМИ (4,4%). Органы управления образованием значимы как арбитр в ситуации конфликта с одноклассниками для 2% опрошенных школьников. В органы правопорядка обратились бы 1,6%.

Родители в ситуации конфликта их ребенка с другими школьниками выбрали в первую очередь классного руководителя как арбитра (69,8%), на втором месте – директор или завуч, школьный психолог (9,5–9,9%), далее по доле выбравших тот или

иной вариант ответа идут родители других детей (7,2%). В органы управления образованием обратились бы только 1,7% респондентов.

Таким образом, для взрослых – учителей и родителей – арбитром в конфликтах являются классные руководители, а для детей – сверстники. Внешние стороны потенциального конфликта не актуальны, участники обратятся за помощью в первую очередь к различным внутришкольным институтам.

Школьники в ситуации конфликта с учителями обратятся в первую очередь также к директору, завучу (33%), к родителям (23,3%), к своему классному руководителю (17,2%). Значительно чаще учащиеся выбирают как арбитра органы управления образованием (9,8%), хотя вряд ли они имеют подобный реальный опыт. К школьному психологу обратились бы 2,9%, в СМИ – 3,7%, к своим друзьям – 5,2%.

Родители в ситуации конфликта их ребенка с учителем обратятся к директору или завучу (56,8% ответов), к классному руководителю (28,3%). Это, по мнению родителей, основные арбитры. Незначительное число опрошенных выбрали органы управления образованием (4,7%), педсовет школы (3,2%). Таким образом, родители воспринимают конфликты как повод для административных воздействий чаще, чем другие группы респондентов – сами учителя и дети.

В ситуации конфликта с родителями учителя обратились бы в первую очередь к администрации школы – директору или завучу: на это указали 42,5%. На втором месте – классный руководитель (17,5%), далее – родительский комитет и школьный психолог (11,2% и 11,4%), родители других детей (8,8%), друзья, коллеги (5,9%).

Учащиеся в ситуации конфликта с родителями других детей (что маловероятно, как было описано выше) обратились бы к родителям (вероятно, своим) – так ответили 42,7% опрошенных. Классный руководитель и родительский комитет выбран примерно каждым десятым школьником. Также каждый десятый обратился бы к своим друзьям. По 6% ответов набрали директор или завуч школы и школьный психолог. 4,6% ответивших на этот вопрос школьников обратились бы в ситуации конфликта с родителями в СМИ, а 5% – в органы правопорядка. Таким образом, учащиеся более формально (возможно, абстрактно) воспринимают ситуацию конфликта со взрослыми – родителями других детей. При этом более решительно указывают на внешних арбитров.

Родители школьников в ситуации конфликта своего ребенка с родителями других детей в первую очередь обратились бы к классному руководителю (34,9%), на вто-

ром месте – собственно родители других детей (23,4%). Родительский комитет назвали 15,9%, администрацию школы – 9,9%, школьного психолога – 5,3%, органы правопорядка – 4,6%, своих друзей и коллег – 3,8%.

Учителя в ситуации конфликта с администрацией школы обратились бы в органы управления образованием: такой ответ дали 55,3%. На втором месте – директор или завуч школы (17,3%). Коллеги и друзья должны помочь по мнению 13,3%. Педсовет школы и школьного психолога выбрало незначительное число учителей – соответственно 5,2 и 4,7%. Лишь 1,1% обратятся в СМИ, а 1,6% – в органы правопорядка.

Школьники, конфликтуя с администрацией, обратятся «наверх» – в органы управления образованием (42%). На втором месте – родители (19,9%), далее – завуч, директор школы (8,7%). Классный руководитель набрал 7,5% ответов, органы правопорядка и СМИ – соответственно 6,8 и 6,6%.

Если конфликт с администрацией школы возникнет у родителей, они в первую очередь обратятся в органы управления образованием: такой ответ дали 63,6%. Далее по убыванию числа ответов следуют директор, завуч (11,3%), классный руководитель (10,2%), педсовет школы (3,5%) и школьный психолог (3,1%). Остальные арбитры малозначимы.

Таким образом, в ситуации конфликта с администрацией школы все респонденты предпочитают вышестоящую инстанцию – органы управления образованием.

Учителя в поисках разрешения конфликта в большинстве случаев предпочитают обращаться к администрации школы – директору, завучу. Рассматриваются также обращение к классному руководителю и коллегам. Вышестоящие инстанции указаны как арбитр в разрешении конфликта только с администрацией школы.

Учащиеся более дифференцированы в поисках институтов разрешения конфликта. Они редко выбирали независимые организации – СМИ, органы правопорядка и прочие, – и в основном намерены обращаться к администрации школы, классному руководителю, родителям и к своему окружению – друзьям.

Родители школьников также предпочитают поиски внутренних вариантов разрешения конфликтов: по доле выбравших ту или иную группу арбитров лидируют классный руководитель, администрация школы.

Таким образом, за исключением конфликта с администрацией, поиски разрешения конфликтов локализованы в школьной среде. При этом основная нагрузка опять приходится на классного руководителя.

Таблица.

Опасения учителей¹

Варианты ответа	Ответившие, %
Отношение родителей к учителям и к школе в целом	60,2
Плохое знание русского языка иноязычными детьми	57,8
Объем рабочей нагрузки	57,4
Престиж профессии учителя в обществе	44,0
Ограниченные возможности карьерного роста	33,3
Конфликты между детьми разных национальностей	32,3
Постоянное реформирование образования	31,3
Загруженность посторонней работой, не относящейся к учительскому труду.	25,5
Отношение школьников к учебе	24,4
Качество учебно-методического обеспечения	21,2
Отсутствие времени для отдыха	15,4
Непрерывная опека, контроль со стороны органов управления	10,9
Уровень защищенности учителя	10,5
Отношение к учителю со стороны администрации школы	10,1

¹ Вопрос был сформулирован следующим образом: «Что Вас больше всего беспокоит в Вашей сегодняшней профессиональной жизни?». Из данной таблицы исключены варианты ответов, выбранные менее чем 10% опрошенных учителей.

Как показывают результаты проведенного исследования, заявленная тема остается актуальной в свете понимания социальной напряженности внутри образовательного процесса.

Взгляды на необходимость и положительную ценность конфликтов, которые якобы приводят к оздоровлению отношений, стали распространяться в последнее десятилетие в среде российских психологов и педагогов (вслед за иностранными коллегами). К числу позитивных последствий конфликтов относят, например, 1) разрядку напряженности между конфликтующими сторонами; 2) получение новой информации об оппоненте; 3) сплочение коллектива в борьбе с «внешним врагом»; 4) стимулирование к изменениям и развитию; 5) снятие синдрома покорности у подчиненных; 6) диагностику возможностей оппонентов (См.: 6).

Вместе с тем необходимо помнить, что конфликты травмируют и могут иметь драматичные последствия. Известно, что в ходе конфликта происходит снижение дисциплины, ухудшение социально-психологиче-

ского климата, возникает представление о «хороших» и «плохих», «своих» и «чужих», о побежденных и победителях как о врагах. После завершения конфликта уменьшается степень сотрудничества, сложно восстанавливаются доверительные отношения, взаимное уважение, а «шлейф конфликта» тянется довольно долго или не исчезает вовсе. Кроме того, публичность конфликта имеет большой воспитательный резонанс.

В целом была выявлена крайне низкая степень социальной напряженности в образовательной среде школ Свердловской области. Такой результат можно считать положительным, но эмоциональное состояние учителей остается довольно тревожным. В таблице приведены различные составляющие профессиональной деятельности учителя, вызывающие беспокойство (см. табл.). Данные могут свидетельствовать о латентных конфликтных ситуациях, которые пока не находят своего выражения. В результате не представляется возможным определить уровень социальной напряженности в школах Свердловской области, по крайней мере с позиции учителя.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Белкин А. С., Жаворонков В. Д., Зимина И. С. Конфликтология: наука о гармонии. Екатеринбург : Глагол, 1995.
2. Воронин Г. Л. Конфликты в школе // Социологические исследования. 1994. № 3.
3. Дмитриев А. В. Конфликтология. М., 2009.
4. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии: учеб. / Рос. пед. агентство. М., 1995.
5. Козер Л. А. Реалистичный и нереалистичный конфликт // Психология конфликта : хрестоматия / сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. СПб. : Питер, 2001. С. 59–67.
6. Козер Л. А. Функции конфликта М. : Идея-Пресс : Дом интеллектуал. книги, 2000.
7. Кох И. А. Конфликтология. Екатеринбург, 1997.
8. Линчевский Э. Э. Контакты и конфликты. М. : Экономика, 2000.
9. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М. : Просвещение, 1991.
10. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. СПб. : Питер, 2003.

Статью рекомендует д-р социол. наук, доц. Е. В. Прямыкова.

Шихова Ольга Николаевна,

ассистент, кафедра теоретической и прикладной социологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620142, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 75; e-mail: krutikol@mail.ru.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИОЛОГИИ КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебная дисциплина; исследовательский потенциал; исследовательский опыт; конструирование социальной реальности.

АННОТАЦИЯ. Охарактеризована современная функция заявленной дисциплины в конструировании социальной реальности, представлен анализ исследовательского потенциала социологии и возможности накопления студентом и преподавателем исследовательского опыта, необходимого в конструировании социальной реальности.

Shikhova Olga Nikolaievna,

Assistant of the Department of Theoretical and Applied Sociology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

RESEARCH POTENTIAL OF SOCIOLOGY AS AN ACADEMIC DISCIPLINE

KEY WORDS: academic discipline; research capacity; research experience; construction of social reality.

ABSTRACT. The article characterizes the advanced feature of the given discipline in the process of construction of social reality, presents an analysis of research capacity and the possibility of accumulation by sociology student and teacher research experience required for the construction of social reality.

Функции учебной дисциплины – познание социальной реальности, накопление опыта решения образовательных и профессиональных задач, развитие профессиональной идентичности – реализуются в пространстве взаимодействия преподавателя и студентов.

Рассматривая учебную дисциплину как сложившийся социальный институт, М. К. Петров выделил несколько аспектов: дисциплина как род деятельности (дисциплинарные занятия), дисциплина как форма общественных связей (дисциплинарная общность), дисциплина как форма трансляции опыта (учебная, научная и пр.). Трансляция опыта – это форма конструирования социальных связей в области публичных взаимоотношений (7, с. 299).

Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании предполагает необходимость формирования готовности студентов совершать рациональные действия в решении профессиональных вопросов. Требуется реализация современной функции учебной дисциплины – конструирования студентом и преподавателем социальной реальности. Многими учеными социально-гуманитарных наук говорится о необходимости формирования у студентов способности отказываться от стереотипов и шаблонов в восприятии действительности (4, с. 34–40).

Социология как дисциплина обладает большим потенциалом в реализации функции конструирования. Ею накоплен разнообразный опыт соединения, обучения с реализацией методов исследования социальной реальности. Студент, вооружаясь методиками исследования, должен про-

явить способность к конструированию социальной реальности.

В дидактике функция конструирования рассматривается на примере разных подходов к трансляции знания (инновационные методы преподавания и обучения), что не всегда приводит к осуществлению функции конструирования.

На наш взгляд, применение разных методов преподавания сегодня требует учета социокультурных факторов и методов их изучения.

Во-первых, социология как учебная дисциплина обладает исследовательским потенциалом, который формируется на основе разных методов познания социальной реальности. Исследование можно рассматривать как интенцию сознания к конструированию социальной реальности. Во-вторых, функция конструирования предполагает наличие субъектных позиций участников образовательного процесса и опыта поисковой деятельности. В-третьих, взаимодействие преподавателей и студентов способствует успешному опредмечиванию и распредмечиванию культуры (знаний), накоплению исследовательского опыта.

Исследовательский потенциал учебной дисциплины определяется как источник развития дискурса мышления и знания в профессиональном сообществе университета. Это социокультурные источники, мобилизующие действия преподавателей и студентов в достижении разных целей посредством коммуникации. Это отношения сотрудничества, а не доминирования, основанные на развивающемся дискурсивном мышлении и оперировании знанием, что является основой исследовательского опыта.

Исследовательский опыт студентов накапливается постепенно с освоением образовательного пространства университета в ходе социальной интеракции с преподавателями. В том случае, когда исследовательский опыт приобретается под действием внешне навязанных релевантностей (обязательное выполнение требований), формируется ситуация отторжения и непринятия знания. Это проблема (по А. Щюцу) отношения между интересом и социальным распределением знания. Не все студенты с желанием выполняют требования преподавателя в силу того, что интерес может быть не сформирован, необходимый уровень знаний не достигнут. Кроме того, увеличение навязанных релевантностей свидетельствует о растущей анонимности социальных субъектов (слабом характере взаимодействия). В этом суть социокультурного противоречия, связанного с нарушением принципа единства пространства и времени в современном университете: процессу распределения знания не уделяется должного внимания и времени; культурная система (знание и методы исследования) в меньшей мере связана с социокультурной (взаимодействие между субъектами и между субъектом и объектом познания). Постепенно образовательное пространство вуза деформируется.

Однако в вузовской среде всё чаще требуемый результат совершается без учета возможностей самообразования и саморазвития субъекта и, самое главное, без использования потенциала социальной интеракции между студентом и преподавателем. Ускорение времени вместе с действием факторов коммерциализации и прагматизации обостряют проблему деформации пространства вуза и возможности накопления исследовательского опыта. Существует ряд социально обусловленных тенденций в системе образования, подмеченных еще Г. Зиммелем: «...на смену концепции, связанной с выработкой внутренних, глубоко личностных ценностей, приходит формальное образование, которое заключается лишь во внедрении в сознание индивида некоторой совокупности объективного знания и навыков поведения» (3, с. 301).

К факторам усиливающейся формализации образования можно отнести социальное неравенство и дифференциацию социальных позиций студентов и преподавателей, под влиянием чего образовательная интеракция приобретает поверхностный характер, формируется диверсификация целей субъектов образовательного процесса.

Как показывают исследования американских и российских ученых, в системе образования, предоставляющей мало возможностей для проявления самостоятель-

ности мысли, гибкость и оригинальность мышления часто не увеличивается, а снижается (1, с. 123–127). Образование отнюдь не помогает, а мешает самостоятельно думать, формирует подражание и конформизм. Умение думать – это социально обусловленный навык, который может быть освоен, если человек остается наедине с собой (5, с. 73).

Система образования, по словам А. М. Осипова, прогрессивна тогда, когда давление внешней среды на нее происходит не ради сохранения и реализации целей среды, будь то реализация стандартов, выход на рынок услуг или что-то еще, а ради развития новых социальных субъектов, создания условий их функционирования, при которых самосохранение внешней среды становится средством деятельности социального субъекта, а не целью (6, с. 439).

Основная проблема в том, что, исключая потенциал взаимодействия со студентами, а также потенциал культурной системы (знания и методов исследования), многие преподаватели ориентируют студента сразу на создание какого-либо продукта, т. е. на переход к стадии конструирования социальной реальности без формирования исследовательского опыта. В результате многие студенты не могут выполнить требования или имитируют исследовательскую деятельность, копируя работы из Интернета.

Таким образом, деформация образовательного пространства вуза заключается в следующем:

- 1) система образования воспроизводит отношение к студенту и преподавателю как к объекту воздействия;
- 2) взаимодействие между преподавателями и студентами ослабевает и становится более анонимным:
 - «...потом мы снова его искали несколько раз и не нашли, из-за чего больше ничего не стали делать». (Данные получены в ходе фокус-группы, проведенной в Уральском государственном педагогическом университете на факультете социологии 27 апреля 2013 г. Участвовали 10 студентов. Тема фокус-группы – «Студент как исследователь».);
- 3) усиливается зона навязанных релевантностей, в результате чего происходит ориентация на продукт исследовательского труда (написать реферат, статью, курсовую работу, проект, диплом и т. п.), а не на содержание:
 - «У нас был предмет, по результатам которого необходимо было написать статьи»;
 - «...под внешним давлением и в сжатые сроки и на тематику, ко-

торая для тебя не представляет интерес»;

4) усиливается трансляция знания преподавателем взамен опыта использования и демонстрации методов познания в теории и практике профессиональной подготовки, в итоге форма превалирует над исследовательским опытом:

- «Студенты сидят и записывают непонятно что, потом придут на экзамен и это “непонятно что” проговорят»;

5) нарушается темпоральность пространства в вузе, где при ускоренном внедрении изменений не учитываются возможности социальных субъектов и особенности социального распределения знания:

- «...а что-то свое писать – просто нет времени и умения». (Приводятся данные, полученные в ходе экспертного интервью, проведенного в шести вузах г. Екатеринбурга в период с декабря 2012 г. по май 2013 г. Участвовало 20 человек.);

6) в системе образования доминируют своеобразные «рамки», за которыми студенты и преподаватели не могут проявить уровень субъектности. «Рамки» (результат навязанных релевантностей) – достижение необходимых показателей, следование учебному плану, разделение научно-исследовательской деятельности и учебно-исследовательской деятельности и прочее, что не дает самого главного результата – совместного конструирования исследовательского пространства.

Приведем мнение Э. Тоффлера о процессах изменчивости в современном высшем образовании, которое позволяет объяснить причины деформации образовательного пространства вуза. Система современного высшего образования своей структурой воспроизводит технический век: административная иерархия сложившейся системы образования повторяет модель промышленной бюрократии (8, с. 198). Такие социокультурные процессы, как изменчивость требований к преподавателям

и студентам, необходимость постоянного обновления методов и форм преподавания, многообразие подходов к профессиональной подготовке, ускорение выполнения заданий студентами, одновременно сталкиваются со стандартизацией, коммерциализацией, бюрократизацией, в условиях которых студенту сложнее реализовать свою способность учиться, общаться, выбирать. Коммерциализация и прагматизация в образовании ставят студента в позицию объекта, воспринимающего знание как товар. Л. Гребнев считает, что из трех фаз – преподавание, усвоение и предъявление результатов обучения – только первая и последняя происходят в форме контактов разных людей, а поэтому теоретически могут рассматриваться как услуга. Вторая фаза – основная – даже теоретической услугой не является. В связи с этим в ряде европейских стран было заявлено о нераспространении на образование обычных норм, принятых во Всемирной торговой организации (ВТО) для урегулирования конкурентных условий в мировом масштабе (2, с. 41).

За массовостью, динамичностью, декларативностью университетского образования тем не менее можно увидеть студента и предоставить ему возможность накопления исследовательского опыта, а в дальнейшем – и практики конструирования социальной реальности. Исследовательский потенциал дисциплины заложен в степени самостоятельной работы студентов при условии интенсивного сотрудничества, поддержки со стороны преподавателя. Осмысление изученного материала студентом измеряется способностью объяснить прочитанные и проанализированные академические тексты, в постижении студентом уровня методологического анализа осваиваемого знания. Социально обусловленные изменения в образовании создают требования изменений в содержании дисциплины в соответствии с динамикой изучаемого знания, на что необходим пространственно-временной ресурс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронцова Т. В. Пропедевтика научных коммуникаций и «презумпция незнания» // Высшее образование в России. 2011. № 8–9.
2. Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. 2004. № 1.
3. Зиммель Г. Социальная дифференциация // Избр. соч. М., 1996. Т. 2. С. 301–465.
4. Игошев Б. М. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект // Изв. Урал. гос. ун-та. 2008. № 56. С. 34–40.
5. Мухина В. С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Народное образование. 2006. № 7.
6. Осипов А. М. Социология образования: очерки теории. Ростов н/Д : Феникс, 2006.
7. Петров М. К. Язык. Знак. Культура. М. : Едиториал УРСС, 2004.
8. Тоффлер Э. Шок будущего : пер. с англ. АСТ, 2002.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.6.1(09)

ББК 4404.46+4403(2)-8

ГСНТИ 14.29.01

Код ВАК 13.00.03

Алмазова Ольга Владимировна,

кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 120; e-mail: Almazsvet80@rambler.ru.

Брызгалова Светлана Олеговна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 120; e-mail: sv-bryzga@mail.ru.

Тенкачева Татьяна Рашитовна,

старший преподаватель, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 125; e-mail: tenkacheva@mail.ru.

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ТРУДАХ ВЛАДИМИРА ВАСИЛЬЕВИЧА КОРКУНОВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интеграция; инклюзия; интегрированное обучение; инклюзивное образование; система специального образования; дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); умственно отсталые дети и подростки; интегральная индивидуальность; интегрированная личность; системный анализ; модуль; системное моделирование; модели; педагогические и коррекционно-развивающие технологии.

АННОТАЦИЯ. Анализируются труды В. В. Коркунова по проблемам интеграции и инклюзивного образования как в отечественной, так и в зарубежной педагогике. Особое место уделено анализу разработки региональной концепции оказания комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в Уральском регионе. Отмечен вклад В. В. Коркунова в разработку решения указанных проблем.

Almazova Olga Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Professor of the Chair of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Bryzgalova Svetlana Olegovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Tenkacheva Tatiana Rashitovna,

Senior Lecturer of the Chair of Logopedics and Clinics of Disontogenesis, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

THE PROBLEMS OF INTEGRATION AND INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH LIMITED PHYSICAL ABILITIES IN THE WORKS OF VLADIMIR VASILIEVICH KHORKHUNOV

KEY WORDS: integration; inclusion; integrated education; inclusive education; system of special education; children with limited physical abilities; mentally retarded children; integral individuality; integrated person; system analysis; module; system modelling; models; pedagogical and correcting technologies.

ABSTRACT. The article analyzes the works of V. V. Khorkhunov on the problems of integration and inclusive education in the home and foreign pedagogy. Special attention is paid to the analysis of the regional conception of providing complex aid to the children with limited physical abilities in the Urals Region. V. V. Khorkhunov's contribution to the solution of the problem is marked.

В начале каждого века человечество переосмысливает свое существование, анализирует прошлый опыт и дает ему оценку, прогнозирует жизнь в новом столетии. Особую роль в этом переосмыслении и прогнозировании играет наука и люди науки – ученые. Именно они – Ученые с большой буквы – помогают всем нам найти оптимальные необходимые и максимально

адекватные решения проблем, которые волнуют человечество на протяжении не одного века. Одними из актуальнейших проблем в области социальной жизни человечества являются проблемы образования в целом и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в частности.

«Интеграция», «интегрированное обучение», «инклюзия», «инклюзивное обра-

зование» – это тот понятийно-терминологический ряд, который обслуживает вышеуказанные проблемы и влетает в них красной нитью. Несмотря на то что этот ряд стал более-менее привычным в отечественной системе образования (благодаря Президентской инициативе «Наша новая школа», появлению новых поколений федеральных государственных стандартов на всех ступенях образования и другим вытекающим из предыдущих явлениям), для многих участников образовательного процесса он остается предметом в достаточной степени загадочным, непонятым, а главное, не в полной мере осознаваемым и принимаемым.

Каждый ученый, касающийся этих непростых вопросов, вносит свой вклад в их решение, дает им собственную научную интерпретацию. Одним из выдающихся ученых нашего времени был недавно ушедший из жизни Владимир Васильевич Коркунов – профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии Института специального образования, кандидат педагогических наук, председатель Диссертационного совета по специальностям 13.00.03 «Коррекционная педагогика» и 19.00.10 «Коррекционная психология», один из основоположников Уральской дефектологической школы, автор более 140 научных публикаций, среди которых немало место занимают те, которые вносят вклад в решение проблем интеграции и инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В. В. Коркунов создал свою оригинальную теорию интеграции и инклюзивного образования, получившую практическое воплощение в Уральском регионе.

Начиналась эта теория с осмысления положения умственно отсталых детей в системе специального образования. В своей работе «Социально-трудовая адаптация учащихся и выпускников вспомогательных школ» (1) В. В. Коркунов отмечает принципиальные положения теории адаптации и вместе с тем использует термин «интеграция» для обозначения конституирующего момента оценки способности личности к персонализации. В данной работе дано следующее определение понятию: «интеграция» – изменение жизнедеятельности окружающих людей, осуществление вкладов и их принятие окружающими и тем самым утверждение своего инобытия в других людях; внутреннее образование самой личности, которое облегчает человеку процесс вхождения в новую среду. Под вхождением в среду В. В. Коркунов понимал активное участие в совместной деятельности и общение с ее представителями. Становление личности предполагает усвоение индивидуумом существующих в той или иной общно-

сти норм и овладение характерными для нее формами и средствами деятельности. Только в этом случае человек может осуществить интеграцию в новой среде.

В своих работах В. В. Коркунов отмечал недостатки самой системы обучения и воспитания детей с легкой умственной отсталостью (согласно МКБ 10-го пересмотра). Среди основных недостатков этой системы он отмечал единообразие, застылость и неизменность форм и средств работы с воспитанниками, в основном образовательного характера, изоляцию учащихся от общества. Впоследствии это приводит как к нарушению формирования личности самих учащихся (в том числе в силу изоляции их от собственной семьи, поскольку вспомогательные школы-интернаты были основной и порой единственной структурой воспитания и обучения этих детей), так и к разрушению формирования гуманного отношения в обществе к умственно отсталым детям.

В связи с этим в 90-х гг. прошлого века В. В. Коркунов поднимает вопрос о необходимости структурной перестройки системы обучения и воспитания учащихся с нарушениями интеллектуального развития во вспомогательной школе, с тем чтобы создать каждому ученику условия для реализации его возможностей. В своих работах В. В. Коркунов указывает конкретные мероприятия, необходимые для активизации социальных контактов учащихся: образовательная внеклассная, внешкольная работа, мероприятия по расширению связей детского коллектива с коллективами других учреждений, промышленных и сельскохозяйственных предприятий. Особое значение придается профессиональному ориентированию учащихся и профессиональной подготовке выпускников вспомогательной школы. В. В. Коркунов был сторонником создания государственной системы оказания помощи в профессиональной подготовке умственно отсталых учащихся и считал это той мерой, которая может не только привести к улучшению социально-трудовой адаптации умственно отсталых выпускников, но и изменить отношение к ним в рабочих и других коллективах. Опираясь на свой практический опыт, он приводит обобщенные примеры успешной внутриличностной и внешней интеграции умственно отсталых людей в общество так называемых нормальных людей. Если выпускник вспомогательной школы получил хорошую профессиональную подготовку, еще обучаясь в школе, имеет положительные личностные проявления и адекватное адаптивное поведение, то в полной мере судить о его неполноценности не берутся ни члены трудового коллектива, ни специалисты.

Следующим этапом развития указанной теории становится осмысление всех затронутых выше вопросов на региональном (областном) уровне. Изданная в Свердловске в 1991 г. небольшая брошюра под названием «Материалы к региональной (областной) концепции социально-трудовой адаптации детей и подростков с недостатками в умственном развитии» (2) стала руководством по практическому воплощению идей, высказанных в теории, – при вспомогательной школе-интернате № 111 Орджоникидзевского района г. Свердловска открывается первый диагностический центр для углубленного клинико-психолого-педагогического изучения и диагностики отклонений в развитии детей. В. В. Коркунов разработал «Временное положение о Центре». Модель этого центра стала примером для открытия подобных центров не только в Уральском регионе, но и по всей стране. В работе центра принимали участие не только учителя школы, штатные работники, но и преподаватели всех кафедр дефектологического факультета СГПИ (УрГПУ).

Научные работы В. В. Коркунова в этот период посвящены вопросам дифференциальной диагностики, точности установления диагноза «умственная отсталость», «задержка психического развития», в том числе установление уровня интеллектуального развития у детей с другими нарушениями развития (сенсорными, речевыми, двигательными, поведенческими). В условиях, когда государственная система образования не способна оказывать необходимую помощь той или иной категории детей с отклонениями в развитии на новом качественном уровне, обязательно появляются энтузиасты, способные доказать необходимость проводимой работы и убедить в этом большой круг должностных лиц и руководящих работников. Новые структуры создаются инициативным путем, говорил В. В. Коркунов и ссылаясь при этом не только на свой опыт, но и на опыт коллег из г. Махачкалы, г. Красноярска и др. Социально-трудовую адаптацию выпускников вспомогательных школ Уральского региона он считал одним из важных показателей их интеграции в общество. Был разработан комплекс неотложных мероприятий, призванных демократизировать процесс интегрированного образования лиц с нарушениями интеллектуального развития:

- постепенное изменение функций и роли вспомогательной школы и создание наряду с ней новых учреждений для умственно отсталых детей и подростков;

- практическое объединение усилий педагогов, врачей, психологов, социальных работников, юристов и родителей

в деле оказания помощи умственно отсталым детям;

- создание общественных структур, без которых невозможно встречное движение общества по пути гуманного отношения к лицам, имеющим тот или иной дефект;

- повышение роли управленческих структур, занимающихся вопросами организации помощи аномальным детям и подросткам;

- изменение характера и содержания работы педагогов-дефектологов с целью повышения их профессионализма;

- усиление индивидуальных форм оказания помощи умственно отсталым детям с целью повышения их дееспособности и социальной значимости, а также в целях их самоутверждения и интеграции с обществом и его социальными и профессиональными группами.

Кроме открытия центра при вспомогательной школе, Владимир Васильевич предлагал в своих исследованиях еще один вариант оказания квалифицированной помощи умственно отсталым детям и детям с другими отклонениями в развитии – так называемые *модули*. По его определению, модуль является подразделением общеобразовательной школы и обеспечивает специфическую помощь детям из близлежащих школ. Поскольку в подобных модулях, кроме педагогической помощи, осуществляется социальная, психологическая, специальная, медицинская и другие виды помощи, его можно было бы назвать социальным медико-психолого-педагогическим подразделением (в последующем – социально-педагогический комплекс (СПК) – модуль), осуществляющим коррекцию тех или иных недостатков развития детей. В СПК-модуль объединяются специальные классы для детей с интеллектуальными недостатками и специальная материальная база (кабинеты коррекции). Владимир Васильевич указывал, что исследования детей в массовых школах подтверждают факт обусловленности их неуспеваемости достаточно широким кругом причин: умственной отсталостью, задержкой психического развития различного генеза, неврозами, соматической ослабленностью, психической депривацией, отклонениями в развитии органов чувств и т. д. В силу этого СПК-модуль мог бы отвечать на запросы достаточно широкого круга детей, нуждающихся в помощи, поддержке, коррекции, адаптации и реабилитации. Кроме того, в работе с детьми с отклоняющимся развитием используется общешкольная материальная база: столовая, спортивные залы и площадки, мастерские, теплица, пришкольный участок, учебные кабинеты и др. Общешко-

льная материальная база дает возможность совместной деятельности детей, создает условия для широкого общения детей с отклонениями в развитии с нормальными сверстниками. Практическим воплощением этой теоретической идеи стал СПК-модуль при школе № 101 Верх-Исетского района г. Свердловска (хотя в силу объективных причин развернулся он тогда не в полной мере).

Очень важным, на наш взгляд, фактом является то, что Владимир Васильевич, наряду с вышеобозначенными мероприятиями, указал на необходимость подготовки специалистов несколько иного профиля, чем это было раньше, иначе говоря, заявил о необходимости таких специалистов, которые могли бы вести работу и в центрах, и в модулях.

В 1993 г. в рамках доклада на Международном российско-американском семинаре по проблемам образования В. В. Коркунов поднимает вопросы необходимости изменений специального и общего образования, которые перевели бы эти области образования на цивилизованный путь развития. Выбор направления изменений имеет несколько вариантов: сломать сложившуюся систему и возводить новую; принять один из вариантов западной модели, изменив функции существующих учреждений; оставить в неприкосновенности сложившуюся систему специального образования и параллельно создавать новую как альтернативу имеющейся; разрабатывать подход, который в определенной мере отражал бы различные тенденции и учитывал особый характер предшествующего развития специального образования (4).

Кроме того, наиболее эффективной формой оказания помощи детям и подросткам в образовании и социализации являются региональные программы, в которых оптимальным образом можно учесть особенности экономического и социокультурного развития территории, состояние дел в указанной области деятельности, в полной мере сочетать интересы личности, семьи, общества, муниципальные и городские возможности.

Сославшись на опыт интегрированной зарубежной школы, Владимир Васильевич уточнил, что интеграция умственно отсталых детей возможна в любом типе учебного заведения через создание условий, отвечающих потребностям личности в развитии. Это положение, отметил он, является существенным в методологическом обосновании предлагаемой им региональной концепции, в основу которой положены не только педагогические аспекты работы с ребенком, но прежде всего и более всего социальные.

В 1994 г., выступая с докладом на координационном совещании ректоров педвузов Уральского региона и конференции преподавателей педагогических вузов, Владимир Васильевич отметил, что изменения в системе специального образования возможны с помощью программного проектирования в управленческой деятельности. В основе такого подхода должен лежать системный анализ процессов развития ребенка и выявление его особых нужд и потребностей в развитии. С этого периода Владимир Васильевич начинает применять системный анализ в своих научных работах, в том числе и для решения проблем интеграции и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Следует отметить, что именно в 1994 г. прошла Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями в Саламанке (Испания), на которой была принята «Декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями».

Основным, наиболее обсуждаемым вопросом конференции была проблема включения лиц с особыми потребностями в общую систему обучения и воспитания для получения ими полноценного образования и последующей интеграции с социальными общественными институтами. Конференция призвала все страны и правительства принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования, «закрывающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе».

В соответствии с рекомендациями ЮНЕСКО Минобразования Российской Федерации совместно с Институтом коррекционной педагогики РАО России рекомендовали использовать в практической деятельности по включению в систему общего образования детей с отклонениями в развитии «Концепцию интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья». Министерство образования Российской Федерации уведомило региональные органы управления об этой Концепции письмом от 26 апреля 2001 г. № 29/1524-6.

Таким образом, мы можем констатировать, что в работах В. В. Коркунова вопросы, касающиеся успешной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (особенно на региональном уровне), нашли отражение гораздо раньше того времени, когда были регламентированы официальными документами.

В 1998 г. В. В. Коркунов выпускает монографический труд под названием «Кон-

цептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации» (6). Этот труд является вершиной разрабатываемой им региональной Концепции оказания помощи детям с нарушениями в развитии.

В данной монографии Владимир Васильевич с точки зрения гетерологического подхода анализирует проблему интеграции. В частности, он отмечает, что вокруг проблемы интеграции много споров, дискуссий, так как сам термин «интеграция» понимается учеными по-разному, неоднозначно рассматриваются возможности интеграции всех детей с особыми образовательными потребностями, предлагаются некоторые варианты реализации идеи интеграции. Владимир Васильевич определяет интеграцию как инструмент для реабилитации и нормализации многих и многих детей, которые сегодня необоснованно внедряются в систему специального образования только потому, что имеют определенные проблемы, связанные с различными по характеру и проявлениям физическими или психическими недостатками.

Суть гетерологической парадигмы в педагогике заключается в создании оптимальных начальных условий для развития любого ребенка на протяжении всего процесса непрерывного образования и организации посильной помощи в познавательной деятельности. Данный подход основан на гуманистических началах и не разделяет детей на «нормальных» и «аномальных». В нем учитываются индивидуальные склонности и интересы, обеспечивается адекватное развитие и «ситуация успеха» каждому ребенку.

Внедрение гетерологической парадигмы в педагогику будет способствовать формированию новых отношений в системе «ребенок с проблемами в развитии – общество». Естественно, необходимы пропаганда этих идей в средствах массовой информации, изменение содержания подготовки специалистов, осуществление конкретных мероприятий по реабилитации, адекватная поддержка ребенка, обучающегося как в системе специального, так и в системе общего образования. Так трактует В. В. Коркунов применение гетерологического подхода.

Владимир Васильевич в своей монографии также отмечает, что при совместном обучении нормально и аномально развивающихся детей имеется ряд преимуществ, которых нет при раздельном. Вместе с тем при совместном обучении должен соблюдаться ряд требований, нарушение которых всегда приводит к отрицательным резуль-

татам. В. В. Коркунов постоянно предостерегал своих читателей от крайностей при определении условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, анализируя с этой целью разные точки зрения. Он указывал, что если принять точку зрения сторонников традиционной системы, то для создания необходимых условий каждой выявляемой значимой группе детей необходимы все новые и новые типы специальных учреждений. Здравый смысл не приемлет такого подхода. Больше он поддерживал другую точку зрения на создание условий обучения, сформировавшуюся на основе признания самоценности личности и индивидуального пути ее развития. В. В. Коркунов указывал на мнение сторонников данного подхода о том, что если существует разнообразие потребностей развития личности, то должно быть адекватное этому разнообразие условий обучения и оказания помощи детям с проблемами развития, достигнуть которого можно через индивидуальные программы обучения.

В последующих публикациях В. В. Коркунов неоднократно уточняет, углубляет понимание создания условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, главное, предостерегает от тех необдуманных мероприятий, которые могут повлечь за собой негативные последствия, приводя убедительные доводы и конкретные примеры:

«В тех случаях, когда речь идет об интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общий класс обычной школы, то имеют в виду, по всей вероятности, таких детей, которые испытывают трудности в обучении при освоении стандартных программ. К такой категории относятся дети с различными формами задержки развития. Как правило, они не требуют коренных изменений условий обучения, кроме как индивидуальной помощи со стороны учителя, дополнительных занятий по наиболее трудным учебным дисциплинам, в ряде случаев – психокоррекции и психологического сопровождения, некоторого удлинения сроков обучения и упрощения программных требований по отдельным школьным предметам.

В тех же случаях, когда мы сталкиваемся с различными формами умственной отсталости, перечисленных выше особых условий обучения оказывается совершенно недостаточно. И проблема здесь не столько в том, что создание особых условий для таких детей – задача трудновыполнимая в обычной школе, а прежде всего в том, что школа в этом случае должна взять на себя не свойственную ей реабилитационную

функцию. Речь может идти о социально-бытовой и профессионально-трудовой реабилитации, осуществлять которые в адекватной каждому конкретному случаю форме общеобразовательная школа не способна. Таким образом, необходимо признать тот факт, что система специального образования отличается от общего образования своими функциями. При этом суть проблемы интеграции умственно отсталого ребенка в обычный класс заключается в том, чтобы придать системе общего образования дополнительные функции, которые в ней отсутствуют. Эта функциональная особенность и определяет целый ряд специфических условий, присущих специальному образованию, в том числе наличие учебных дисциплин, своеобразных по содержанию и коррекционной направленности (речь идет о социально-трудовой ориентировке и профессионально-трудовом обучении), которые вводят в общеобразовательной школе ради отдельных учеников нецелесообразно в связи с их высокой затратностью; организацию материальной базы, которая необходима для полной социально-бытовой и трудовой реабилитации умственно отсталых школьников (наличие специально оборудованных кабинетов и мастерских, организация производственной практики и др.).

Этот же функциональный недостаток мы обнаруживаем в школах общего образования в процессе открытия и функционирования в них специальных (коррекционных) классов VIII вида. Как показывают наши исследования, выпускники таких классов при поступлении в ПТУ нуждаются в дополнительном и достаточно длительном периоде реабилитации, что лишний раз подтверждает недостаточный характер мер социализации, предпринимаемых в условиях инклюзивного обучения. Если после окончания специального (коррекционного) учреждения нуждаются в дополнительных значительных мерах по реабилитации не более 30% учащихся, то среди выпускников специальных (коррекционных) классов таких оказывается около 90%. При этом до 80% последних в процессе освоения профессий не укладываются в сроки, отводимые стандартом начального профессионального образования» (7).

В первое десятилетие XXI в. В. В. Коркунов возвращается к определениям понятийно-терминологического ряда, связанного с проблемами интеграции и инклюзивного образования. Он отмечает, что вопрос о совместном обучении детей с различными способностями и учебными возможностями стал наиболее актуальным и часто обсуждаемым в специальной педагогической литературе. При этом российские авторы

в большинстве своем ведут речь об интегрированном обучении или интеграции аномальных детей в среду нормально развивающихся школьников, в то время как за рубежом наиболее распространен термин «включенное» (инклюзивное) обучение. В. В. Коркунов анализирует причины такого явления, указывая, что в историческом аспекте феномен совместного обучения детей с особыми потребностями с их нормальными сверстниками известен с момента зарождения массового образования, построенного на классно-урочной системе обучения.

Владимир Васильевич напоминает о том, что в историческом плане включенное образование не является чем-то новым и приводит пример массового включенного образования – Мангеймскую систему, разработанную Й. Зиккингером в 1899 г. в г. Мангейме (Германия).

Вместе с тем Владимир Васильевич проводит анализ того, что существовавшие ранее модели не «прижились» в системе образования, и человечество на рубеже веков вновь возвращается к подобным формам организации образования. По его мнению, инклюзивная по форме, но дифференцированная по сути школа начала XX в. не превратилась в систему, где все элементы объединены. Это позволяет сделать вывод о том, что в инклюзивном характере обучения заложены как позитивные, так и негативные тенденции, характерные для любой социальной системы. Если в организации инклюзивного образования возобладают тенденции к дифференциации, а внутренние связи между дифференцированными частями в образовательной системе не будут укрепляться, то такая система будет отторгать наиболее «выпадающие» из ее общего ряда структурные элементы.

Далее в своих трудах В. В. Коркунов вновь возвращается к объяснению понятийно-терминологического наполнения рассматриваемых проблем и уточняет, что зарубежная специальная педагогика имеет длительный и разнообразный опыт организации совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях обычных школ. В нашей стране специальное образование в большей степени рассматривалось в виде системы коррекционных образовательных учреждений, в значительной мере изолированных от системы общего образования. Движение в сторону их сближения на основе совместного обучения в единых организационных условиях получило в нашей стране название «интегрированного обучения». Нередко включение аномального ребенка в обычный класс для совместного обучения российские специалисты называют интеграцией. Влади-

мир Васильевич считает, что развести понятия «интеграция» и «инклюзия» можно только с позиции системного подхода и отмечает, что в теории педагогики вопросы, связанные с необходимостью введения инклюзивного, или включенного образования, недостаточно глубоко рассмотрены именно с позиций системности. С позиции системности и ребенок должен рассматриваться как сложная самоорганизующаяся система, способная к интеграции в качестве элемента других систем.

В. В. Коркунов, обобщая весь предыдущий исторический опыт совместного (включенного) обучения детей, еще раз возвращается к вариантам существующих в мировой практике моделей такого обучения.

1. Включение отдельных учащихся с особыми потребностями в обычный класс общеобразовательной школы:

- частичное включение детей в процесс обучения в условиях общеобразовательной школы (ребенок постоянно обучается в специальной школе и посещает только отдельные уроки);
- временное включение ребенка на определенный период обучения (как правило, небольшой по времени и предполагающий проверку возможностей ребенка обучаться вместе со всеми сверстниками по всем школьным дисциплинам);
- постоянное включение на весь срок обучения.

2. Организация включенных специальных классов для детей с особыми потребностями при общеобразовательных школах:

- работающих по единым с общеобразовательной школой стандартным планам и программам;
- работающих по специальным планам и программам, предназначенным для данной категории детей с особыми потребностями;
- обучение организуется по общим образовательным стандартам на основе индивидуальных образовательных маршрутов.

3. Модульное включенное обучение, предполагающее организацию классов-модулей для детей с психическими и физическими недостатками при общеобразовательной школе, работающих по программам и учебным планам специальной (коррекционной) школы и имеющих собственную инфраструктуру, обеспечивающую как процесс обучения, так и реабилитации.

4. Варианты совместного обучения, которые включают в себя различные элементы представленных выше моделей.

При этом наличие разнообразных моделей включенного обучения детей с особыми образовательными потребностями совсем не означает, что в процессе их реализации происходит внутрисистемная интеграция между элементами, так как в любой системе происходят разнонаправленные процессы интеграции и дифференциации. Если процесс интеграции ведет к упорочению связей между элементами внутри системы и придает ей целостный характер, то процесс дифференциации, наоборот, ведет к обособлению элементов, приданию им функциональной самостоятельности и «независимости» внутри системы. Обособление элемента от других элементов системы, достижение им самодостаточности приводит к его изоляции в системе и нарушению равновесия в ней. Любая новая дифференциация внутри школьной системы приводит к нарушению ее целостности. Образовавшаяся дифференциальная группа становится новым элементом внутри общеобразовательного учреждения, которое стремится выстроить отношения с ним по принципу аналогии без учета его специфики.

Появление нового элемента в школьной системе (например, специального коррекционного класса) создает положение напряжения, снятию которого будут способствовать меры по регулированию процессов, направленных на повышение адаптивности нового элемента, корректировка целей работы образовательного учреждения, включение нового элемента в общешкольные виды и формы совместной деятельности, что в совокупности может привести к интеграции его с другими элементами системы.

Чтобы предотвратить негативные последствия включения какого-либо специального (коррекционного) класса в системную организацию общеобразовательной школы, по мнению В. В. Коркунова, необходима разрабатывать и проводить следующие мероприятия:

- корректировку целей и задач школы в целом с учетом вновь образованного элемента;
- определение статуса вновь образованного специального (коррекционного) класса (специальный коррекционный класс, реализующий программы СКОУ определенного вида);
- получение лицензии на образовательную деятельность в соответствии со статусом вновь образованного класса, которая предполагает выполнение общеобразовательной школой обязательных требований к созданию специальных условий для успешного обучения детей с особыми образовательными потребностями;

- адаптацию коррекционного класса к условиям общеобразовательной школы;
- создание материальной базы для оказания образовательных и других услуг детям специального класса;
- подготовку персонала для оказания необходимой помощи каждому воспитаннику включенного класса в усвоении образовательных программ;
- разработку и реализацию индивидуальных программ адаптации, реабилитации и получения образования.

В своих последних работах по рассматриваемым проблемам, написанных самостоятельно и в соавторстве со своими учениками и коллегами, Владимир Васильевич вновь обращает внимание на ребенка с позиции системного подхода. Ребенок с особыми потребностями, включенный в школьную систему образования, является одновременно элементом и подсистемой, однако вопрос о его интеграции остается открытым в связи с тем, что при равных условиях, с учетом имеющихся у него психофизических отклонений, успешность его вступления в разнообразные отношения со сверстниками на основе деятельности будет низкой. В связи с этим ребенка, по мнению Владимира Васильевича, нужно рассматривать еще и в качестве субъекта системы. Владимир Васильевич напоминает всем нам о том, что на пути к удовлетворению человеком потребности в интеграции следует учитывать закономерные ступени самосовершенствования, которые ему придется преодолевать: это адаптация, или, иначе, становление социально-типического в личности; индивидуализация – открытие и утверждение человеком собственного «Я», выявление своих способностей и возможностей, особенностей, или становление индивидуальности.

Опираясь на свой исследовательский и практический опыт, В. В. Коркунов говорит о том, что наибольший потенциал для интеграции в социальную среду имеют лица с физическими и/или психическими недостатками, которые за годы обучения в школе приобрели и в процессе жизни реализуют практико-ориентированные навыки и необходимые в общении коммуникативные качества. В этих случаях учебные способности не играют существенной роли. На первый план выдвигаются такие проявления личности, как умение общаться, обладание социально-ролевой компетентностью во внеучебной деятельности, способность оказывать помощь товарищам, честность, доброта, аккуратность в еде, одежде, поведении и др. Таким образом, наряду с личностными качествами, большую роль в развитии ребенка Владимир Васильевич отводит адап-

тивному поведению, поэтому считает, что в перспективе необходимо укреплять в науке адаптивно ориентированный подход к оценке развития ребенка. Данный подход дает возможность рассмотреть феномен детского недоразвития с социальных позиций, со стороны его социально-ролевой идентификации. Из адаптивного поведения вытекают личностные и социальные аспекты определения полноценности или неполноценности ребенка. Общественно необходимые навыки и умения, способность адекватно использовать их в типичной ситуации могут указывать как на интеллектуальные возможности, так и на определенные способности человека.

Таким образом, адаптивный подход открывает перспективу в прогнозировании и планировании процесса интеграции детей с особыми потребностями. С учетом этого Владимир Васильевич предлагает для целей интеграции использовать следующую типологию детей с недоразвитием интеллекта:

- дети с трудностями в обучении и сформированными практико-ориентированными адаптивными и коммуникативными качествами;
- дети с трудностями в обучении и отдельными способностями, связанными с уникальными видами деятельности (живопись, лепка, музыка, танцы, стихосложение, ритмические способности, физическая сила и выносливость и т. д.);
- дети с трудностями в обучении, нарушенным поведением и не сформированными мотивами целенаправленной деятельности;
- дети с легкой формой умственной отсталости и сохранными практико-ориентированными способностями к адаптации и коммуникации;
- дети с легкой формой умственной отсталости и нарушениями эмоционально-волевой сферы и неадаптивным поведением;
- дети с легкой формой умственной отсталости и сохранными способностями в области исполнительской деятельности в самообслуживании, в быту, в простейших видах продуктивной деятельности.

Что касается детей с серьезными отклонениями интеллектуального развития (умеренная и тяжелая умственная отсталость) и сложными психофизическими дефектами, то однозначно оценить их возможности к интеграции нельзя в связи с тем, что длительный период времени они находились в условиях полужакрытых интернатов или семейной изоляции.

В целом, анализируя совокупные разработки, Владимир Васильевич отмечал, что опыт моделирования различных вариантов включенного образования детей с психофи-

зическими недостатками развития и создания для каждого из них адекватных условий обучения в обычной общеобразовательной школе свидетельствует об их способности вступать в различные формы интеграции с различными детскими социальными группами и соответствовать сложившимся в них социокультурным требованиям в процессе деятельности и общения.

Владимир Васильевич создал оригинальную теорию образования детей с ограниченными возможностями здоровья и до-

казал эффективность ее практического внедрения, прежде всего на региональном уровне. Эта теория дает прекрасный образец моделей работы с детьми на этапе перехода к инклюзивному образованию, чего требуют современные обстоятельства реформирования всей системы отечественного образования и приведения ее в соответствие с общемировыми тенденциями.

В. В. Коркунов оставил после себя огромное научное наследие, требующее дальнейшего анализа и систематизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коркунов В. В. Социально-трудовая адаптация учащихся и выпускников вспомогательных школ (принципиальные положения, организация и содержание) / Министерство образования РСФСР. М., 1990.
2. Коркунов В. В. Материалы к региональной (областной) концепции социально-трудовой адаптации детей и подростков с недостатками в умственном развитии. Свердловск : Изд-во Свердл. обл. ин-та усовершенствования учителей, 1991.
3. Коркунов В. В. Региональные программы развития специального образования: основания, действительность, проблемы и перспективы / Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 1993.
4. Коркунов В. В. Концептуальные подходы в организации помощи детям с проблемами // Гуманизация и гуманитаризация педагогического образования : тез. докладов Российско-американского семинара по проблемам образования (25–27 мая 1993 г., Комитет специального образования) / Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 1993. С. 7–9.
5. Коркунов В. В. Изменения в системе специального образования и процесс управления // Тезисы докладов координационного совещания ректоров педвузов Уральского региона и конференции преподавателей педагогических вузов 17–19 марта 1994 г. Секция «Специальное образование» / Урал. гос. пед. ин-т. Екатеринбург, 1994. С. 3–4.
6. Коркунов В. В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998.
7. Коркунов В. В. Индивидуальный подход к учащимся в специальном (коррекционном) образовательном учреждении: концепция, аспекты оценки индивидуальности и планирования коррекционно-развивающей работы / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005.
8. Коркунов В. В. Дефектологическая наука на Урале на рубеже веков: некоторые итоги, проблемы и перспективы // Специальное образование : науч.-метод. журн. / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образования. Екатеринбург, 2006. № 6. С. 9–11.
9. Коркунов В. В., Брызгалова С. О. Современная модель специального образования в контексте интеграции ребенка со специальными образовательными потребностями с общеобразовательной средой // Специальное образование : науч.-метод. журн. / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образования. Екатеринбург, 2006. № 7. С. 7–12.
10. Коркунов В. В., Зак Г. Г., Кузьмин К. В. Оказание социально-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья (историко-региональный аспект) : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд. Калинина Г. П., 2007.
11. Коркунов В. В., Брызгалова С. О. Современная модель специального образования в контексте включения ребенка со специальными образовательными потребностями в общеобразовательную среду // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. М. : Владос, 2007. Вып. 5. С. 562–574.
12. Коркунов В. В., Брызгалова С. О. Педагогические проблемы индивидуализации и интеграции детей с нарушениями интеллекта в школьном обучении // Специальное образование : науч.-метод. журн. / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т спец. образования. Екатеринбург, 2008. № 4. С. 27–32.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. И. А. Филатова.

УДК 371.124+376+371.14
ББК 4420.42+4404.46

ГСНТИ 14.01.45

Код ВАК 13.00.03; 13.00.08

Зыскина Маргарита Алексеевна,

кандидат медицинских наук, профессор кафедры технологий социальной работы, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nelvik.ekb@yandex.ru.

Шрамко Нэлли Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nelvik.ekb@yandex.ru.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; дети с ограниченными возможностями здоровья; профессиональная мобильность педагога; дополнительное профессиональное образование.

АННОТАЦИЯ. Обоснована необходимость инклюзивного образования как условия обеспечения прав ребенка с ограниченными возможностями здоровья на образование на всех уровнях, сформулированы основные принципы инклюзивного образования, обоснована необходимость профессиональной мобильности педагогов, наиболее значимые характеристики системы дополнительного профессионального образования педагогов для инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Zyskina Margarita Alekseevna,

Candidate of Medicine, Professor of the Chair of Social Work Technologies, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Shramko Nelli Viktorovna,

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Social Work Technologies, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF TEACHERS FOR INCLUSIVE EDUCATION

KEY WORDS: inclusive education; children with disabilities; professional mobility of a teacher; additional professional training.

ABSTRACT. This paper presents the rationale for inclusive education as a condition for securing the rights of a child with disabilities to education at all levels; the main principles of inclusive education are formulated, the necessity of professional mobility of teachers and the most important characteristics of the system of additional professional training of teachers for inclusive education of children with disabilities are substantiated in the article.

Важным направлением государственной политики в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья является обеспечение их прав на реабилитацию средствами образования. В течение длительного времени общество акцентировало свое внимание не на потенциальных возможностях проблемного ребенка, а на его дефекте, что приводило к дискриминации и изоляции. В настоящее время социальная перспектива в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья существенно меняется.

В 24 статье Конвенции ООН «О правах инвалидов» говорится, что в целях реализации права на образование государства-участники гарантируют лицам с ограниченными возможностями здоровья соблюдение их права на образование на всех уровнях и в течение всей жизни. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», который вступил в силу с 1 сентября 2013 г., указывается, что дети с ограниченными возможностями здоровья имеют право обучаться как в специальных образовательных

учреждениях, так и в условиях совместного образования со здоровыми детьми. При этом на образовательные организации ложится обязанность по созданию условий для удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

В государственной программе РФ «Доступная среда» на 2011–2015 гг. инклюзия рассматривается как процесс, который связан с изменениями и преобразованиями в содержании, подходах, структурах и стратегиях общего образования, а его отличительной чертой является убеждение в том, что обычные школы и детские сады должны быть готовы дать образование всем детям вне зависимости от состояния их здоровья. Таким образом, интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в среду нормально развивающихся сверстников в образовательных учреждениях включена в перечень неотложных задач в сфере образования, в значительной степени затрагивающих ее основы. Инклюзия рассматривается как

процесс, связанный с изменениями и преобразованиями в содержании, подходах, структурах и стратегиях общего образования.

Инклюзивное образование должно базироваться на системе принципов.

1. *Принцип индивидуального подхода* предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы. Индивидуальные программы развития базируются на диагностике функционального состояния ребенка и предполагают выработку индивидуальной стратегии развития конкретного ребенка. Индивидуальный подход не только предполагает внешнее внимание к нуждам ребенка, но и предоставляет самому ребенку возможности реализовывать свою индивидуальность.

2. *Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка.* Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности. Когда активность принадлежит только взрослым, которые заботятся о ребенке, считая, что его особенности не позволяют ему реализовать свои возможности, формируется «выученная беспомощность» – феномен, когда ребенок ожидает внешней инициативы, сам оставаясь пассивным. То же может произойти с родителями детей с ограниченными возможностями. Родители могут ожидать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни.

3. *Принцип междисциплинарного подхода.* Специалисты (учитель или воспитатель, логопед, социальный педагог, психолог, дефектолог) регулярно проводят диагностику детей и в процессе обсуждения составляют образовательный план действий, направленный как на конкретного ребенка, так и на группу или класс в целом.

4. *Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания.* Включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, т.е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способности использования педагогом разнообразных методов и средств работы как общей, так и специальной педагогики.

5. *Принцип партнерского взаимодействия с семьей.* Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – установить доверительные партнерские отношения с родителями или близки-

ми ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка.

6. *Принцип динамического развития образовательной модели учреждения.* Модель образовательной организации может изменяться со включением новых структурных подразделений, специалистов, развивающих методов и средств.

До настоящего времени имеются различные барьеры, препятствующие внедрению инклюзивного образования:

- архитектурная недоступность школ и детских садов;
- неадекватное общественное мнение (дети с особыми образовательными потребностями часто признаются необучаемыми);
- правовая неграмотность родителей: родители детей-инвалидов не знают, как отстаивать права детей на образование, и испытывают страх перед системой образования и социальной поддержки;
- низкий уровень профессиональной компетентности специалистов: большинство учителей и директоров массовых школ недостаточно знают о проблемах инвалидности и не готовы ко включению детей-инвалидов в процесс обучения в классах.

Представляется, что именно на педагогов ложится основная ответственность по созданию в образовательном учреждении специальных условий, которые позволяют удовлетворить особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья без ущемления прав и свобод других детей и их родителей. В то же время большинство современных педагогов образовательных учреждений плохо ориентируются в особенностях развития детей с ограниченными возможностями здоровья, не хотят принимать и понимать индивидуальное своеобразие и особые образовательные потребности таких детей.

Инклюзивное образование делает акцент на персонализации процесса обучения, здесь необходимо:

- 1) применять стимулирующие активность методы обучения;
- 2) применять способы поэтапного усвоения нового материала;
- 3) уделять больше внимания усвоению ключевых понятий того или иного предмета;
- 4) давать учащимся понять, что они ответственны за выполнение заданий; уделять больше внимания эмоциональным потребностям и изменяющейся манере поведения учащегося;
- 5) использовать виды деятельности, способствующие сплочению класса;

- б) исходить из индивидуальных потребностей учащихся, но не делить класс на группы, например исходя из способностей учеников;
- 7) оказывать специализированную помощь учащимся с особыми потребностями;
- 8) привлекать к сотрудничеству преподавателей, родителей, администрацию школы и другие заинтересованные стороны;
- 9) опираться на оценку преподавателями успехов учащихся, в том числе оценку прогресса в обучении.

Таким образом, педагог, работающий с такими детьми, должен быть профессионально мобильным. «В контексте ведущих тенденций развития образования профессиональная мобильность представляет собой динамическое качество личности, обуславливающее успешность ее адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, способность осваивать инновации в образовании, готовность к самосовершенствованию, саморазвитию и реализации себя в педагогической деятельности и профессиональном сообществе» (1).

Педагогу, работающему в условиях инклюзивного образования, необходимы следующие психолого-педагогические знания (2):

- 1) представление об инклюзивном образовании и понимание того, что это такое, в чем его отличие от традиционных форм образования;
- 2) знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях инклюзивной образовательной среды;
- 3) знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;
- 4) умение реализовать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды (с учениками по отдельности и в группе, с родителями, коллегами-учителями, специалистами, руководством).

Одним их наиболее важных факторов, определяющих успех совместного обучения обычных ребят и детей с ограниченными возможностями здоровья, является наличие специально подготовленного педагога. Создание системы дополнительного профессионального образования педагогов для инклюзивного образования детей позволит в кратчайшие сроки обеспечить образовательные организации подготовленными кадрами, компетентными в вопросах инклюзивного образования. Это может осуще-

ствляться в виде повышения квалификации, переподготовки. Важнейшее условие качества курсов – определение содержания обучения, которое должно учитывать потребности педагога и опираться на перечень компетенций, необходимых для осуществления инклюзивной практики. При этом следует иметь в виду, что инклюзия – это инновация для системы образования, и компетенции, обеспечивающие традиционную практику, не идентичны компетенциям, необходимым для реализации инновационного подхода. Важным, на наш взгляд, будет владение навыками организации: взаимодействия в детском коллективе; взаимодействия с родителями; командного взаимодействия; исследовательской деятельности; проектной деятельности, – широкое использование компетентностно ориентированных технологий: ролевых игр, ИКТ, технологий проектирования и т.д. При такой организации занятий акцент делается на активную самостоятельную работу, конструирование слушателями своих знаний. Исключительно важным при организации обучения является создание условий для формирования у слушателей ценностного отношения к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования детей.

Мы полагаем, что эти программы должны иметь модульную структуру, отражающую запросы различных категорий слушателей. Ключевыми, на наш взгляд, являются следующие модули:

1. Базовая теоретическая подготовка, включающая понятие и сущность инклюзивного образования, нормативно-правовые основы инклюзии в образовании, основы коррекционной, социальной и возрастной педагогики, мониторинг психолого-педагогического и социального здоровья детей с особыми образовательными потребностями.

2. Профессиональная подготовка слушателей – специалистов дошкольного образовательного учреждения, включающая такие темы, как психология дошкольного возраста, образовательные программы для детей дошкольного возраста, психолого-педагогическое сопровождение субъектов инклюзивного образования, психология семьи и семейного воспитания детей с нарушениями в развитии, работа службы раннего вмешательства, психолого-педагогические технологии инклюзивного обучения детей раннего и дошкольного возраста.

3. Профессиональная подготовка слушателей – учителей начальных классов, включающая рассмотрение психологии детей младшего школьного возраста, психолого-педагогических технологий инклю-

зивного образования в начальной школе, психолого-педагогических проблем школьной неуспеваемости, основ психологии семьи и семейного консультирования.

4. Профессиональная подготовка учителей и специалистов, работающих в основной школе, включающая освоение моделей школьной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья, социально-педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья в массовой школе, социокультурной реабилитации инвалидов, психолого-педагогических основ формирования межличностных отношений учащихся в образовательной интеграции, психолого-медико-педагогиче-

ского взаимодействия участников образовательного процесса.

5. Развитие личностных компетентностей учителя, включающее управление конфликтами в организации, самоменеджмент, технологии преодоления профессионального выгорания, самопроектирование и разработку жизненной стратегии.

Таким образом, система дополнительного профессионального образования педагогов для инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями призвана обеспечить развитие не только образования детей с ограниченными возможностями здоровья, но и всей образовательной системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2008.
2. Сабельникова С. И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. № 1. С. 42–54.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. А. Ларионова.

Тенкачева Татьяна Рашитовна,

старший преподаватель, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tenkahceva@mail.ru.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РОССИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзия; интеграция; ограниченные возможности здоровья; дети дошкольного возраста; дошкольные образовательные учреждения.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены основные подходы к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста, разведены понятия инклюзии и интеграции, приведена типология детей дошкольного возраста с особыми образовательными возможностями.

Tenkacheva Tatiana Rashitovna,

Senior Lecturer of the Chair of Logopedics and Clinics of Disontogenesis, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

INCLUSIVE EDUCATION OF PRESCHOOL-AGED CHILDREN IN RUSSIA

KEY WORDS: inclusion; integration; limited physical abilities; preschool-aged children; preschool educational establishments.

ABSTRACT. The article deals with the main approaches to inclusive education of preschool-aged children, defines the notions of inclusion and integration and offers a classification of preschool children with specific educational abilities.

В настоящее время стратегия инклюзивного образования детей с особыми потребностями, при которой детям с ограниченными возможностями в развитии создаются дополнительные специальные условия и оказывается дополнительная помощь в усвоении образовательных программ, стала ведущей для большинства развитых стран мира (США, Великобритания, Швеция, Россия).

Как показывают исследования (С. О. Брызгалова, В. В. Коркунов, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова и др.), процесс включения детей с особыми образовательными потребностями в общую систему образования в разных странах мира происходит с учетом конкретных социокультурных условий и политической воли руководства. Так, построение и функционирование системы специального образования в США обусловлено «Законом об образовании индивидов с аномалиями» от 1990 г. Основные споры в области специального образования ведутся вокруг места обучения и обслуживания аномальных детей.

В России реализация прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования, что подтверждается в новом законе «Об образовании в РФ», вступившем в силу 1 сентября 2013 г. (2; 9). Получение такими детьми качественного общего и профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных

видах профессиональной и социальной деятельности.

Содержание термина «интегрированное обучение» и история соответствующих идей рассматривали многие ведущие российские ученые: Н. Н. Малофеев, Л. М. Шипицына, В. В. Коркунов, Н. Д. Шматко, Л. С. Волкова, А. М. Волков, Н. Е. Граш, Е. И. Казакова, Н. М. Назарова, Е. А. Ямбург и многие другие. В широком смысле *интеграция* (лат. *integratio* – соединение) – процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов (3). Н. Н. Малофеев считает, что подлинная интеграция в обучении детей с особыми потребностями предполагает организацию в общеобразовательном учреждении оптимальных условий для каждого ребенка (5). По мнению В. В. Коркунова, аномальные дети при совместном обучении получают больше внешних стимулов к развитию, чем при раздельном (4).

В педагогике понятие «интеграция» употребляется при характеристике сложного целостного объекта или состояния связности отдельных дифференцированных функций системы, а также при создании целого из разных систем. Интеграция как целостность и как процесс не сглаживает и не подчеркивает специфику дифференцированных функций, обеспечивающих жизнедеятельность целого. *Интеграция* не сумма составляющих частей, а качественно новое образование, возникающее на основе:

- 1) интегративной цели;
- 2) интегративной деятельности: вместе, т. е. взаимозависимо;

- 3) взаимозависимых отношений, порождающих «коллективный дух»;
- 4) взаимного согласия и договоренности о полном участии в общем деле (8; 9).

По мнению Л. М. Шипициной, в настоящее время в России развиваются две формы интеграции:

- интернальная;
- экстернальная.

Интернальная интеграция – интеграция внутри системы специального образования.

Экстернальная интеграция предполагает взаимодействие специального и массового образования.

В свою очередь, у экстернальной формы интеграции могут быть выделены три основных вида:

- сегрегация;
- социальная интеграция;
- интеграция учебных планов (8).

Термин «сегрегация» характеризует ситуацию, при которой учащиеся со специальными нуждами в обучении включены в учебный процесс отдельно, изолированно от других детей того же возраста.

Социальная интеграция происходит тогда, когда учащиеся со специальными нуждами, получающие отдельное обучение в специальных классах, смешиваются с учениками обычных классов для выполнения разных видов деятельности и получают возможность общения со сверстниками. Например, может быть организован отдельный класс внутри массовой школы, в котором для учащихся с особыми нуждами проводится часть совместных занятий со сверстниками из массовых классов (такие занятия, как спорт, рисование или музыка).

Термин «интеграция на уровне учебных планов» отражает ситуацию, когда дети со специальными нуждами и обычные дети обучаются вместе в одно и то же время, в одном и том же классе и одними и теми же учителями. Это не исключает возможности того, что с некоторыми из них в специальных группах отдельно от всего класса в течение определенного периода школьного дня проводятся коррекционные занятия.

Н. Д. Шматко выделены следующие виды интеграции:

- *комбинированная интеграция*, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим возрастной норме или близким к ней, по 1-2 человека на равных воспитываются в массовых группах и классах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы (класса);

- *частичная интеграция*, при которой дети с проблемами в развитии, еще не способные на равных со здоровыми сверст-

никами овладевать образовательным стандартом, вливаются в массовые группы и классы лишь на часть дня (например, на его вторую половину, на отдельные занятия) по 1-2 человека;

- *временная интеграция*, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития объединяются со здоровыми детьми не реже 1-2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера, например на праздниках, соревнованиях, отдельных занятиях и т. п. (11).

Для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития соответствуют нормам и психологически подготовлены к совместному со здоровыми сверстниками обучению, может быть эффективна *полная интеграция*. Такие дети (по 1-2 человека) включаются в обычные группы детского сада и класса школы (близлежащих к дому); при этом они, как правило, не получают коррекционную помощь в самом образовательном учреждении. Вместе с тем они остро нуждаются в систематической медико-психологической поддержке, которая может оказываться в разных организационных формах: например, в логопедическом пункте детского учреждения или в поликлинике по месту жительства (детям с нарушениями речи), в группе кратковременного пребывания специальных детских садов или школы, в разнообразных центрах (например, детям с нарушенным слухом – в сурдологических кабинетах системы здравоохранения).

Свою типологию детей для целей интегрированного обучения предложил В. В. Коркунов (5):

- дети с низкими учебными способностями и развитыми адаптивными и коммуникативными качествами;

- дети с низкими учебными способностями и неразвитыми средствами коммуникации в сочетании с нарушенной адаптацией;

- умственно отсталые дети с сохраненными адаптивными свойствами;

- умственно отсталые дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы и неадаптивным поведением.

Каждая из перечисленных категорий детей, отмечает В. В. Коркунов, требует своих условий обучения, которые могут быть созданы через индивидуальные программы, особую учебную базу, привлечение необходимого количества специалистов психолого-педагогического и медицинского профиля.

Современные исследователи отмечают, что в массовых детских садах и школах России обучается достаточно много детей с от-

клонениями в развитии. Эта категория детей крайне разнородна и «интегрирована» в среду нормально развивающихся сверстников по разным причинам. Условно их можно разделить на четыре группы:

1) дети, чья «интеграция» обусловлена тем, что отклонение в развитии не было выявлено;

2) дети, родители которых, зная об особых проблемах ребенка, по разным причинам хотят обучать его в массовом детском саду или школе. К сожалению, лишь для части из них такую форму обучения можно признать эффективной, многие через несколько лет обучения, не соответствующего особым нуждам детей, всё же оказываются в специальных учреждениях или даже полностью «выпадают» из системы образования;

3) дети, которые в результате длительной коррекционной работы, проводимой родителями и специалистами, подготовлены к обучению в среде нормально развивающихся сверстников, в результате чего специалисты рекомендуют им интегрированное обучение. В дальнейшем такие дети, как правило, получают лишь эпизодическую коррекционную помощь, при этом связь между учителем-дефектологом, психологом и педагогами детского сада или школы осуществляется в основном (часто только) через родителей;

4) воспитанники специальных дошкольных групп и классов в массовых детских садах и школах, чье обучение и воспитание осуществляется с учетом отклонений в их развитии, но специальные группы и классы часто оказываются обособленными, изолированными (5).

В 80-е гг. прошлого века в США вводится новый термин, обозначающий ситуацию активного участия каждого ученика в совместном обучении, *inclusion* – включение. Он получил быстрое распространение в мире благодаря международным документам, ставшим руководством к действию для целого ряда развитых стран. В 1994 г. в г. Саламанка (Испания) проводится Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, которая вводит в международный обиход термин «инклюзия» и провозглашает принцип инклюзивного обучения.

Инклюзия – это процесс признания разнообразия потребностей всех учащихся и реагирования на него. Инклюзивное образование – образование, которое каждому, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности, предоставляет возможность быть вовлеченным в общий процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать рав-

ноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции. Вместе взрослея, дети учатся принимать собственные особенности и учитывать особенности других людей (1).

Инклюзивное образование базируется на следующих принципах.

Принцип индивидуального подхода предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы. Индивидуальные программы развития ребенка построены на диагностике его функционального состояния и предполагают выработку индивидуальной стратегии развития. Индивидуальный подход проявляется не только во внешнем внимании к нуждам ребенка, но и в предоставлении самому ребенку возможности реализовать свою индивидуальность.

Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка. Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности – личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности. Когда активность находится целиком на стороне взрослых, которые заботятся о ребенке, считая, что его особенности не позволяют ему реализовывать свои возможности, формируется «выученная беспомощность» – феномен, когда ребенок ожидает внешней инициативы, сам оставаясь пассивным. То же может произойти с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья. Родители могут ожидать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни.

Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе. Инклюзия – это активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

Принцип междисциплинарного подхода. Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (воспитатель, логопед, социальный педагог, психо-

лог, дефектолог при участии старшего воспитателя), работающие в группе, регулярно проводят диагностику детей и в процессе обсуждения составляют образовательный план действий как для конкретного ребенка, так и для группы в целом.

Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания. Включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, т.е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способности педагога использовать разнообразные методы и средства работы как общей, так и специальной педагогики.

Принцип партнерского взаимодействия с семьей. Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросам родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка.

Принцип динамического развития образовательной модели детского сада. Модель детского сада может изменяться со включением новых структурных подразделений, специалистов, развивающих методов и средств (7).

ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгалова С. В., Зак Г. Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2010. № 3.
2. Исаков А. Ю. Правовые основы развития образовательной интеграции в Российской Федерации // Нормативные документы образовательного учреждения. 2009. № 11.
3. Коркунов В. В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998.
4. Коркунов В. В., Брызгалова С. О. Современная модель специального образования в контексте интеграции ребенка со специальными образовательными потребностями с общеобразовательной средой // Специальное образование. 2006. № 9.
5. Малофеев Н. Н. Инновационные тенденции развития специального образования в Российской Федерации // Специальное образование: традиции и инновации : материалы 2-й Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 8–9 апр. 2010 г.). / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. Минск, 2010.
6. Прочухаева М. М., Бородин М. В. Инклюзивный детский сад. М., 2009.
7. Прочухаева М. М., Самсонова Е. В. Инклюзивное образование. Вып. 4. Метод. рекомендации по организации инклюзивного процесса в детском саду. М. : Центр «Школьная книга», 2010.
8. Репина З. А., Ступак Л. В. Особенности формирования диалога у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2012. № 3.
9. Репина З. А., Мельникова О. А. Характеристика результатов исследования опосредованной памяти детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии // Специальное образование. 2012. № 2.
10. Репина З. А., Филатова И. А. Подготовительный этап логопедической работы по формированию фонетической системы языка у дошкольников с дизартрией // Специальное образование. 2012. № 3.
11. Шипицина Л. М. Интеграция – ведущее направление специального образования в России на рубеже XXI века // Инновации в российском образовании: специальное (коррекционное) образование. 2000. М. : Изд-во МГУП, 2000.
12. Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. 1999. № 2.

В рамках российской системы образования реализуются следующие формы инклюзивного образования детей дошкольного возраста:

1. Дошкольное образовательное учреждение компенсующего вида, в котором обучаются дети с определенной формой дизонтогенеза. В данных учреждениях организована специальная предметно-развивающая среда с учетом образовательных потребностей определенной категории детей.

2. Детские сады комбинированного вида. В таких детских садах наряду с детьми, не имеющими отклонений от возрастной нормы, обучаются дети, имеющие различные особые образовательные потребности. Кроме того, в таком виде образовательных учреждений также используется специальная предметно-развивающая среда, учитывающая образовательные потребности определенной категории детей.

3. Детские сады, на базе которых реализуются дополнительные службы: лекотека, службы ранней помощи, консультативный пункт.

4. Массовые дошкольные образовательные учреждения с группами кратковременного пребывания «Особый ребенок».

Так как понятие инклюзии выделено только в последней редакции закона об образовании РФ, система инклюзивного образования в нашей стране находится только на начальных стадиях своего развития и требует разработки не только полноценной нормативной, но и методологической базы.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. И. А. Филатова.

Филатова Ирина Александровна,

кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой логопедии и клиники дизонтогенеза, директор Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, оф. 134; e-mail: filatova@uspu.ru.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ В. В. КОРКУНОВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: системный подход; ребенок с ограниченными возможностями здоровья; системообразующий фактор; образовательная модель; теория интегральной индивидуальности; информационная система.

АННОТАЦИЯ. Представлен анализ перспективных направлений системных исследований в специальной педагогике, предложенных в научных трудах В. В. Коркунова. Раскрываются представления ученого о системообразующем факторе образовательных систем, подчеркивается актуальность проблемы системного исследования психических свойств ребенка на основе изучения информационных процессов.

Filatova Irina Alexandrovna,

Candidate of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Psycho-pathology and Speech Therapy, Director of the Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

SYSTEMIC APPROACH IN THE WORKS OF V. V. KHORKHUNOV

KEY WORDS: systemic approach; physically handicapped children; system forming factor; education model; theory of integral individuality; information system.

ABSTRACT. The article presents an analysis of perspective directions of systemic research in special pedagogy offered in the works of V. V. Khorkhunov. The article further describes the scholar's understanding of the system forming factor of educational systems and underlines the importance of systemic research of child's psyche on the basis of the study of information processes.

Рассматривая развитие идей системного подхода в научных исследованиях Владимира Васильевича Коркунова, мы опирались на определение категории «подход» и понятие «системный подход». Подход – это особая форма познавательной и практической деятельности, рассмотрение педагогических явлений под определенным углом зрения, стратегия исследования изучаемого процесса, базовая ценностная ориентация, определяющая позицию педагога (5, с. 54). Под системным подходом понималось комплексное изучение объекта как единого целого с позиции взаимосвязанности всех его элементов, изучение каждого элемента системы в общем процессе функционирования и развития, влияния общесистемных качеств на каждый элемент целого (6, с. 52). В современной специальной педагогике системный подход, наряду с другими подходами, обеспечивает классическое общенаучное направление исследования проблем образования людей с ограниченными возможностями здоровья (О. Л. Алексеев, В. В. Коркунов, В. И. Бельтюков, Е. А. Екжанова, Н. М. Назарова).

В исследованиях Б. Г. Ананьева, П. К. Анохина, А. Г. Асмолова, Л. Бергаланфи, М. С. Кагана, Т. Парсонса система рассматривается 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 (фактор, звено) и системообразующую связь элементов. Системное исследование возникает при двух условиях:

- 1) исследуемый объект представляет собой систему или выступает частью системы;
- 2) само исследование ведется системно, т. е. с выделением центрального фактора, выяснением связей, общесистемных качеств.

В. В. Коркунов, определяя перспективные направления системных исследований в специальной педагогике, отмечал, что в истории развития специальной педагогики и специальной психологии ребенок с психофизическими недостатками не всегда рассматривался в качестве системы и подсистемы других систем. Проведенный им теоретический анализ практики моделирования образовательных систем для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) показал, что в них отсутствует или неверно трактуется то, ради чего создается и функционирует система. Исследователь подчеркивал, что системообразующим фактором в образовательных системах является сам ребенок, а наиболее актуальной для нас является проблема ребенка, представляющего в качестве системообразующего фактора (1; 2; 3; 4; 7).

На основании историко-эволюционного анализа образовательных систем

В. В. Коркунов говорил о наличии в мировой практике двух образовательных моделей, использующих в качестве системообразующего фактора различные представления о ребенке как субъекте педагогической деятельности:

– модели, в которой системообразующим фактором является *ребенок как индивидуальность*, характеризующаяся «уникальными особенностями, интересами, способностями и учебными потребностями» (Материалы Саламанкской декларации ООН, 1994);

– модели, в которой системообразующим фактором является *ребенок как личность*, представленная в качестве «носителя социально типичного смысла» (В. С. Мерлин, 1986).

По мнению исследователя, системообразующий фактор предопределяет форму организации учебного процесса внутри системы и специфический характер входящих в ее структуру элементов. Отсюда – различия в целях образования, содержании, средствах и способах получения образования, субъектах и объектах образовательного процесса, результатах образования.

Анализ существующего в настоящее время образовательного процесса в учреждениях для детей с ограниченными возможностями здоровья, проведенный В. В. Коркуновым и его учениками, показал наличие образовательных моделей, в которых обнаруживаются признаки и того и другого типа (3; 4).

Автор справедливо полагал, что этот феномен является отличительной особенностью развития региональных систем образования детей с ограниченными возможностями здоровья и определяет ведущие тенденции переходного периода в едином образовательном пространстве. В. В. Коркунов выделил основные критерии различий данных типов образовательных моделей:

– различия в *восприятии ребенка* как системообразующего элемента модели субъектами педагогической деятельности;

– различия в *механизмах*, направленных на обеспечение образовательных потребностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Большое внимание в своих научных трудах В. В. Коркунов уделял выявлению закономерностей современного переходного периода в образовании людей с ограниченными возможностями здоровья на основании системного анализа существующих моделей детских образовательных учреждений как основного звена в образовательном пространстве и ребенка, являющегося ключевым фактором данных моделей. Объектом системного анализа в данном случае

становится прежде всего моделиобразующий фактор – ребенок с отклонениями психофизического развития и его особенности через призму системного подхода (1; 4; 7).

Применяя системный подход в своих исследованиях, В. В. Коркунов опирался на теорию интегральной индивидуальности В. С. Мерлина (1986; см.: 2). В. С. Мерлин рассматривал интегральную индивидуальность (ИИ) в виде саморегулирующейся и самоактуализирующейся большой системы.

Интегральная индивидуальность складывается из индивидуальных свойств (которые в человеке являются типичными) и индивидуального характера связи между ними. Однако это не означает, что индивид обладает двумя типами свойств – типичными и индивидуальными. Любое свойство типично по одним проявлениям и индивидуально по другим. Свойства интегральной индивидуальности организованы в системы и подсистемы и иерархически структурированы. Каждая подсистема совпадает с определенным уровнем интегральной индивидуальности. В свою очередь, в свойствах разных уровней интегральной индивидуальности проявляются разные эволюционные этапы развития материи. В интегральной индивидуальности выделяются следующие системы:

– индивидуальных свойств организма с биохимической, общесоматической, нейродинамической подсистемами;

– индивидуальных психических свойств с подсистемами личности и темперамента;

– социально-психологических индивидуальных свойств с подсистемами социальных ролей в группах и в социально исторических общностях.

Существование и развитие большой системы интегральной индивидуальности обуславливается двумя типами детерминации – каузальным и телеологическим. Каузальная детерминация является характерной для однозначных связей одного и того же уровня свойств, в то время как телеологическая детерминация определяет характер связей между разноуровневыми индивидуальными свойствами.

Таким образом, интегральная индивидуальность образует не одну систему, а иерархическую совокупность не входящих друг в друга, относительно автономно сосуществующих разноуровневых подсистем, полиморфно связанных между собой. Полиморфные (равновероятные) связи, существующие между свойствами разных уровней, под воздействием общения и деятельности могут образовывать равновероятные связи между свойствами различных уровней.

Системный анализ теоретического материала, посвященного индивидуальным особенностям детей с психофизическими нарушениями, проведенный с использованием механизма теории интегральной индивидуальности В. С. Мерлина, позволил В. В. Коркунову высказать ряд принципиальных соображений.

1. Ребенок с нарушенным ходом психофизического развития представляет собой большую саморазвивающуюся систему, которая характеризуется: иерархическим способом организации и многоуровневостью; преобладающим типом дифференциации индивидуальных свойств и слабыми процессами интеграции между ними; телеологическим и каузальным типами детерминации, в которых преимущественным является каузальный тип, в то время как телеологическая детерминация проявляется достаточно слабо; жесткими однозначными и недостаточно гибкими многозначными связями.

2. Индивидуальность ребенка с интеллектуальным недоразвитием и ее психические свойства вследствие вышеизложенного накладывают специфический отпечаток на формирование у него индивидуального стиля деятельности, который лежит в основе возникновения разнотипных связей в иерархической структуре системного устройства ребенка.

3. Индивидуальный стиль деятельности играет компенсаторную роль в структуре личности аномального ребенка. В соответствии с концепцией В. С. Мерлина, в психических свойствах личности обнаруживаются две стороны. К первой можно отнести те из них, в которых выражаются содержательные отношения личности. Ко второй – те, которые имеют формально-динамический характер.

4. В индивидуальном стиле деятельности интегральной индивидуальности необходимо выделять составляющие данную подсистему элементы: алиментарную и моторную активность, индивидуальную систему операций и индивидуальную стратегию промежуточных целей для осуществления общего направления деятельности. Как показывают исследования В. В. Коркунова, у умственно отсталых детей могут страдать различные элементы данной подсистемы, что отражается на полноте и уровне усвоения умений и навыков деятельности, времени, необходимом для усвоения того или иного умения. Например, нарушения в области целеполагания у умственно отсталых детей приводят к искажениям процессов планирования деятельности и последовательности ее выполнения. При возникновении у них «зоны неопределенности» на про-

межуточных ступенях деятельности эти дети используют в качестве ориентира формально-динамические свойства, формирующиеся у них в процессе упражнений, в то время как содержательные отношения личности оказываются не востребованными в связи с их общим низким уровнем развития.

Дальнейший системный анализ психических свойств ребенка В. В. Коркунов связывал с изучением информационных процессов, составляющих, по его мнению, суть всякого научения (2; 4). В основе изучения информационных процессов в работе функциональных систем человека лежат представления П. К. Анохина об «информационных эквивалентах действительности» и выявленная С. Л. Рубинштейном закономерность первичности чувственного восприятия действительности и вторичности сознания, мышления.

Проведенный В. В. Коркуновым предварительный системный анализ нарушений целенаправленной деятельности и низкого уровня саморегуляции в процессах ориентирования, планирования и самоконтроля деятельности у умственно отсталых лиц показал, что указанные расстройства при умственной отсталости могут быть обусловлены особенностями функциональных систем организма человека, в которых осуществляется постоянная информационная оценка состояния приспособительных результатов деятельности, направленных на удовлетворение разнообразных насущных потребностей.

В изучении информационных процессов В. В. Коркунов считал важными исследования П. К. Анохина, К. В. Судакова, в которых показано, что центральная архитектура функциональных систем психической деятельности представляет собой динамику информационных процессов, происходящих на структурной основе мозга. Данные процессы происходят в виде трансформации исходной мотивации и подкрепляющих воздействий в информационную деятельность акцептора результата действия, который оказывает обратное информационное влияние на процессы афферентного синтеза. Независимо от того, какие носители на каждом этапе процесса прохождения информации выполняют эту роль, ее основой являются информационные эквиваленты действительности.

Рассматривая проблему ребенка как индивидуальности, В. В. Коркунов представлял ее как проблему изучения информационной системы, в которой информации отводится особая роль. В теории познания информационный компонент является главенствующим, а в реальной действительности он представляет многообразный

предметный мир и мир отношений человека, которые отражаются в нашем сознании в виде информационных эквивалентов действительности. В связи с этим автором рассматривались возможные искажения информации при ее прохождении от источника до определенных разделов мозга. В своих работах ученый отмечал, что это обстоятельство играет существенную роль в оценке ребенка и его возможностей и способствует лучшему пониманию механизмов нарушенного развития.

Интерпретируя взгляды Ж. Пиаже, В. В. Коркунов рассмотрел этапы восприятия информации (2):

1. Сенсорно-моторный этап связывается всеми исследователями с наличием у человека органов чувств. В психофизиологии описан весь процесс движения сигналов от воспринимающих сенсорных систем до центральных отделов мозга. В. В. Коркунов обращает внимание на то, что данные сигналы – это особым образом закодированная информация, а процесс ее кодирования осуществляется на начальном этапе восприятия. Затем, по ходу продвижения информации, она перекодирована. На завершающем этапе движения происходит раскодирование информации и сличение ее с подобной информацией, поступающей по другим каналам. Этот процесс осуществляется в механизме акцептора результата действия. Таким образом, прежде чем превратиться в информационный эквивалент действительности, информация проделывает непростой путь, на каждом этапе которого возможны искажения. Это обстоятельство не вполне адекватно учитывается в патогенетическом подходе при оценке того или иного состояния ребенка. До настоящего времени не проводилось систематических исследований, раскрывающих связи между сенсорными нарушениями и качественными характеристиками интеллекта на разных этапах онтогенеза человека как индивидуальности. Дело здесь не столько в кажущейся незначительности последствий такого рода отклонений или нарушений, сколько в общем подходе к проблеме эволюции индивидуальности в фило- и онтогенезе. Именно

этот аспект недостаточно исследован в настоящее время.

2. Символьный этап характеризуется переработкой информации в механизмах акцептора результата действий и преобразованием ее в символы – информационные эквиваленты действительности. В тех случаях, когда в аппарат акцептора результата действий поступает искаженная информация, то и в структурах мозга не может сформироваться информационный эквивалент действительности.

3. На третьем этапе взаимодействия с информацией происходит обработка, сравнение сформированного информационного эквивалента действительности с имеющимся опытом человека. Операции «кросс-корреляции» (К. Прибрам) составляют сущность операций мышления, т. е. пути согласования имеющихся образов. В соответствии с гипотезой К. Прибрама мысль – это поиск уменьшения неопределенности с помощью распределений голографической памяти, т. е. стремление приобрести необходимую информацию путем упрощения.

4. Лингвистический этап наступает в момент осознания и аккомодации первично поступившей информации. Называние предмета, объекта, явления происходит в момент узнавания, идентификации его самого через голографический аналог (информационный эквивалент действительности).

Таким образом, В. В. Коркунов трактовал процесс обучения не только как процесс деятельности, направленный на поиск знаний, но и как «природосообразные стадии познания». Он призывал внимательно относиться к ряду моментов теории Ж. Пиаже, и прежде всего установить особенности поступающей информации и механизм акцептора результатов деятельности у детей, имеющих психофизические отклонения в развитии.

Именно с системным исследованием информационных систем ученый связывал продолжение научных изысканий в будущем. Таким образом, методологические основания исследований В. В. Коркунова определялись положениями системного подхода о дескриптивном и прескриптивном анализе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев О. Л., Коркунов В. В. Ребенок с дефектом с точки зрения системных представлений: перспективные направления системных исследований в специальной педагогике // Специальное образование. 2005. № 5.
2. Алексеев О. Л., Коркунов В. В. Системный подход как методологическая основа научного познания // Специальное образование. 2002. № 1.
3. Индивидуальный подход к учащимся в специальном (коррекционном) образовательном учреждении: концепция, аспекты оценки индивидуальности и планирования коррекционно-развивающей работы / под ред. В. В. Коркунова; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005.
4. Коркунов В. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Уральском регионе: учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009.
5. Педагогический словарь: 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.

6. Словарь-справочник педагогических инноваций в образовательном процессе / сост. Л. В. Трубайчук. М. : Восток, 2001.
7. Словарь-справочник по специальному образованию / авт.-сост. О. Л. Алексеев, В. В. Коркунов, И. А. Филатова. Екатеринбург : Изд. Калинина Г. П., 2008.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.147:53
ББК ВЗр

ГСНТИ 14.85.51

Код ВАК 13.00.02

Баяндин Дмитрий Владиславович,

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра общей физики, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614000, г. Пермь, Комсомольский пр-т, 29; e-mail: baya260861@yandex.ru.

МОДУЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ И ВАРИАНТ ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ РЕСУРСОИЗБЫТОЧНОЙ СРЕДЫ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационно-образовательная среда; компьютерная среда обучения; модульная технология; курс общей физики; интерактивное обучение.

АННОТАЦИЯ. Описана модель полнофункциональной электронной среды предметного обучения и соответствующий реальный программный продукт для поддержки вузовского курса физики. Обсуждаются проблемы использования среды при изучении дисциплины в условиях федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, особенности организации занятий и методики их проведения. Изложен опыт реализации курса с использованием модульной педагогической технологии.

Bayandin Dmitriy Vladislavovich,

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Chair of General Physics, Perm National Research Polytechnic University (Perm).

MODULAR EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND A VERSION OF ITS IMPLEMENTATION ON THE BASIS OF RESOURCE EXCESSIVE ENVIRONMENT OF COMPUTER SUPPORT OF TRAINING

KEY WORDS: communicative and educational environment; computer environment of educating; modular technology; course of the general physics; interactive training.

ABSTRACT. The author describes a model of a full-featured e-learning environment of a discipline and the corresponding real software supporting high school physics course. The problems of using the environment in the educational process under conditions of the third generation's educational standards, main features of activity organization and methodology used are described. The present article also gives an account of the experience of implementing the course on the basis of a modular educational technology.

З а последние полтора десятилетия информационно-образовательная среда школы и вуза значительно обогатилась за счет вхождения в ее состав многочисленных виртуальных учебных объектов (ВУО) и их комплексов – электронных средств образовательного назначения (ЭСОН). В ходе использования обнаруживаются и постепенно решаются проблемы, связанные с качеством виртуальных учебных объектов (интерфейс, обучающий потенциал, в том числе уровень интерактивности), с количеством и жанровым составом виртуальных учебных объектов в рамках отдельно взятого программного продукта, с выработкой методики использования цифровых образовательных ресурсов разных типов и другим.

В настоящей статье основное внимание уделяется двум проблемам. Первая – это оптимизация структуры электронной среды предметного обучения. Автор имеет основания считать, что наиболее эффективны полнофункциональные электронные средства образовательного назначения, которые обеспечивают поддержку учебного процесса

на всех его этапах. Соответственно ниже будут описаны модель такой системы и реализующий ее в значительной мере программный продукт, предназначенный для сопровождения курса физики. Вторая проблема состоит в необходимости найти компромисс между содержательной полнотой и обозримостью компьютерной обучающей системы. Первые электронные средства образовательного назначения были фрагментарными (за исключением разве что их текстового компонента), но развитие идет в направлении содержательной и функциональной полноты. При этом особым образом проявляется противоречие, хорошо известное по традиционной учебной книге: содержательная и функциональная полнота приводят к «избыточности» среды (числа цифровых образовательных ресурсов в ее составе и требуемого для их освоения времени), проявляющейся в несоответствии плановой трудоемкости дисциплины. «Особость» же противоречия в том, что, в отличие от обычной книги и бланочного теста, современное электронное средство образовательного назначения в идеале не только

предъявляет знание и контролирует его усвоение, но и обеспечивает процесс активного учения, в том числе заполнение пробелов, которые неизбежно имеются у каждого учащегося, особенно по «немодным» естественно-научным дисциплинам. Стандарты третьего поколения, в которых норматив трудоемкости для этих дисциплин уменьшен, усугубляют названное противоречие. Поэтому автором был проведен эксперимент по реализации вузовского курса физики с использованием модульной технологии при компьютерной поддержке на основе «ресурсоизбыточной» среды. В этих условиях возникают дополнительные особенности формирования модулей, при том что модульная педагогическая технология вообще требует тщательного структурирования учебной информации и выбора форм ее представления в учебных элементах (4). Ниже будут также описаны особенности организации проведенных занятий и использованной методики.

При определении оптимального состава и структуры электронной среды предметного обучения следует исходить из того, что уменьшение объема аудиторных часов, выделяемых в рамках ФГОС ВПО для изучения фундаментальных дисциплин, во избежание снижения качества обучения должно быть компенсировано интенсификацией всех форм аудиторной работы и повышением эффективности внеаудиторной работы. В частности, важно найти и встроить в учебный процесс новые инструменты организации самостоятельной работы студентов, на которую стандарты делают особую ставку.

В связи с этим проектирование электронных средств образовательного назначения должно проводиться на основе обобщенной дидактической модели учебного процесса, охватывающей все фазы обучения: предъявляющую иллюстративно-демонстрационную, лабораторно-исследовательскую, тренажерную, контролирующую. Постепенно и педагоги, и разработчики учебного программного обеспечения приходят к пониманию того, что эффективное полнофункциональное, т. е. обеспечивающее поддержку широкого спектра форм организации учебных занятий и видов учебной деятельности электронное средство образовательного назначения должно основываться на технологиях математического и компьютерного моделирования. В этом случае разнообразие виртуальных учебных объектов существенно возрастает по сравнению с традиционными мультимедиа-средами.

Полнофункциональное электронное средство образовательного назначения включает структурированный контент по дисциплине, а также технологии взаимодействия пользователя с соответствующими видами информации. В идеале это не только информационная технология, но и «выращенная» на ее почве технология педагогическая. Выделим в структуре электронной среды образовательного назначения (рис.) следующие компоненты:

- предметно-информационный, представленный описательно-иллюстративной и интерактивной моделирующей частями, из которых первая предназначена для отражения реального мира в рамках изучаемой предметной области, его описания аппаратом учебной дисциплины с целью предъявления готового знания, а вторая – для активного добывания нового знания самим учащимся;

- предметно-процедурный, ориентированный на усвоение и закрепление знаний, выработку умений и навыков, оценку качества этих процессов на основе решения пользователем систем интерактивных задач, прохождения занятий на тренажерах, тестов;

- методический;

- систему навигации (навигаторы, справочники, системы поиска, структурно-логические модели дисциплины, отражающие связи понятий и законов);

- систему управления обучением.

На рисунке видно, что функции большей части компонентов обеспечиваются педагогическим инструментальным средством, которое является важнейшим элементом среды обучения. Оно поддерживает процесс разработки электронного средства образовательного назначения, его функционирование и настройку на уровень пользователя.

Каждому компоненту компьютерной среды соответствуют свои формы организации учебного материала, а им, в свою очередь, различные виды виртуальных учебных объектов. Последние ранжированы на рисунке слева направо в порядке возрастания сложности. При этом они естественным образом образуют три блока: связанные с изложением учебного материала (левый блок), его закреплением и контролем усвоения (средний блок) и навигацией по программному средству (правый блок). Эти блоки соответствуют трем частям дидактического аппарата любого учебного пособия: *аппаратом представления, усвоения и ориентировки*, выделенным в ряде работ (5; 6) по аналогии с традиционной учебной книгой.

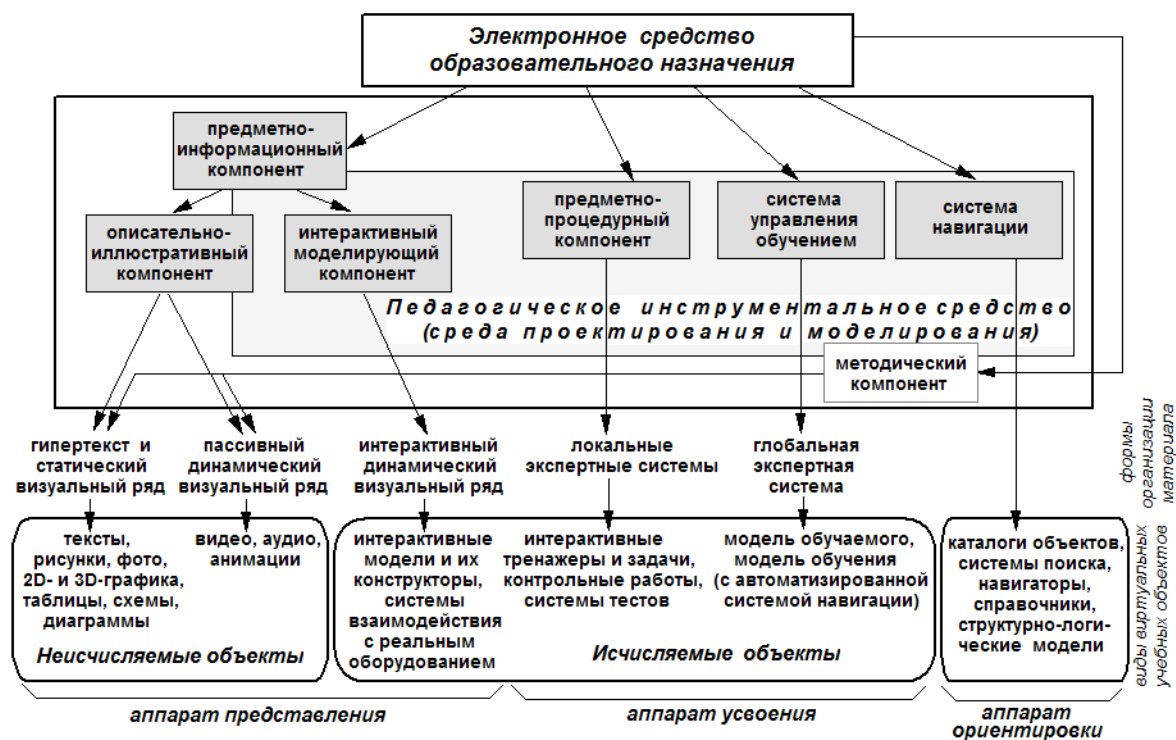


Рис. Структура электронного средства образовательного назначения и виды виртуальных учебных объектов

Исходя из того, что электронное средство образовательного назначения должно явиться средством усиления деятельностного компонента процесса учения и его индивидуализации, основным типом учебных объектов мы считаем *интерактивные задачи* и *интерактивные тренажеры*, назначение которых – формирование знаний, умений, навыков и компетенций. Такие объекты, во-первых, описывают некоторую сущность в пределах предметной области, во-вторых, обеспечивают возможность достижения пользователем поставленной цели путем перемещения объектов, манипуляций с инструментами, графических построений и других действий, а не просто путем выбора ответа или ввода числа (слова); в-третьих, благодаря наличию в своей структуре экспертной системы способны распознавать по действиям пользователя логику решения и оценивать его правильность.

Экспертная система осуществляет по-операционный контроль действий обучаемого, генерируя контекстные реакции на ошибки, что обеспечивает индивидуализацию траектории обучения. Если система подсказок полна и методически продумана, она гарантированно дает реальный обучающий эффект. При этом для преподавателя существенно снижаются объемы рутинной работы – многократных детальных объяснений и контроля освоения каждого элемента.

Интерактивный тренажер, в отличие от задачи, – это последовательность тематиче-

ски связанных, обладающих содержательной преемственностью, шаг за шагом усложняющихся заданий. Выполняя их, учащийся последовательно и самостоятельно разбирает ключевые ситуации для некоторого класса задач. Системность рассмотрения вкупе с целенаправленностью и осмысленностью манипуляций графическими и текстовыми объектами обеспечивают усвоение и фиксацию действий и связанных с ними знаний, умений и навыков, так что в сознании учащегося складывается устойчивая и ассоциативно связанная совокупность представлений и операциональных компетентностей по теме.

Компьютерная система регламентирует на этапе тренажа необходимые шаги (дает ориентировочную основу действий), позволяет последовательно рассмотреть ключевые ситуации, пройти их с постепенным повышением сложности заданий, оценивает правильность действий в измененных и нестандартных ситуациях, обеспечивает при необходимости возможность возврата к типовым ситуациям, реализуя цикличность процесса учения, осуществляет детальный контроль, проводит статистическую обработку результатов и отслеживает динамику развития учащихся.

Учебная среда должна также содержать блоки текущего и рубежного контроля, включающие как простые задания традиционных форм закрытого и открытого типа, так и более сложные – с множественным ответом, на установление соответствия

и далее вплоть до высокоинтерактивных заданий, предполагающих построение графиков, картин векторов, компоновку систем объектов.

Предметно-процедурный компонент должен предваряться в учебной среде иллюстративно-демонстрационным рядом, предъявляющим учебную информацию и предполагающим активное его потребление (восприятие) учащимся. Статический ряд дает максимально структурированное и лаконичное отображение материала в виде иерархически организованного гипертекста (с минимумом текста на верхних уровнях) и акцентом на визуальную информацию в виде формул, таблиц, рисунков, фотографий, трехмерной графики. Динамический ряд включает демонстрации в форме видеоклипов, анимаций, интерактивных моделей. Он не только обеспечивает новое качество наглядности, но и позволяет контролировать уровень уяснения, осмысления и усвоения предъявляемых материалов, адекватность этих процессов. Для этого изложение теории должно быть насыщено несложными, но контекстно привязанными к демонстрациям контролирующими заданиями, требующими активного восприятия, анализа и обобщения учебной информации.

Интерактивные модели не демонстрационного, а исследовательского характера (модельные лабораторные стенды) и *модельные конструкторы* не просто продолжают иллюстративно-демонстрационный ряд, но способствуют развитию мышления, самостоятельности, навыков исследования, формированию модельного знания. При работе с моделями в качестве дополнения к лабораторному практикуму учащиеся осуществляют в режиме диалога такие формы деятельности, как наблюдение, сопоставление, обобщение, выбор, анализ результатов, поиск условий для реализации поставленной задачи, конструирование ситуаций и систем. Это особенно важно для самостоятельных, инициативных студентов, которым работа с тренажерами представляется рутинной. Для слабых, неподготовленных учащихся работа с моделями особенно сложна, поэтому при проведении модельного практикума необходимы значительные усилия преподавателя по организации эффективной работы аудитории.

Практический вклад автора в развитие информационно-образовательной среды связан с обучающей системой «Интер@ктивная физика», разработанной пермским Институтом инновационных технологий (<http://stratum.ac.ru/edu>) и предназначенной для поддержки изучения нового материала, выполнения исследований на моделях, проведения индивидуализированных

тренингов и тестирования, в том числе в режиме самостоятельной работы. В настоящее время среда содержит около 1400 объектов, в том числе более 400 интерактивных моделей (демонстрационного и исследовательского характера, а также модельных конструкторов), около 50 анимаций и 120 видеосюжетов, более 700 интерактивных заданий (задач, репетиторов и тренажеров), около 100 интерактивных тестов. Также в состав среды входят система мониторинга, которая отображает данные об освоении материала каждым учащимся, и карты знаний – иерархически выстроенная структурно-логическая модель учебной дисциплины.

Подробно принципы организации и методика использования среды описаны в других работах (1; 2; 3). Первые две касаются в основном динамического визуального ряда, а третья – уровней организации баз заданий и карт знаний.

Общий объем «Интер@ктивной физики» оказывается настолько значителен, что актуальной становится вторая названная в начале статьи проблема: необходимо представить контент таким образом, чтобы не возникало его видимого расхождения с трудоемкостью дисциплины согласно учебному плану. При этом «невидимая часть айсберга» должна присутствовать «во втором эшелоне», назначение которого состоит в предоставлении студенту возможности более детальной проработки материала – прежде всего базового, относящегося к школьной программе, если она не была освоена должным образом. Таким образом среда обеспечивает вариативность прохождения курса и возможность формирования индивидуальных траекторий обучения.

В идеале переходы между уровнями сложности материала происходят автоматически в ходе работы *глобальной экспертной системы*, которая решает задачу *управления обучением*. Такая система должна:

а) по ответам учащегося (правильным и неправильным) определять, какие знания, умения и навыки не сформированы в должной мере;

б) при необходимости кратко, но корректно и наглядно объяснять материал;

в) быть способной направленно задавать новый вопрос, генерировать очередное задание, т. е. направлять работу учащегося в среде.

Для учебных дисциплин в их традиционном понимании глобальные экспертные системы, вероятно, будут созданы в перспективе на основе технологий искусственного интеллекта. С их развитием станут реально полноценные *программно-тех-*

нологические (т. е. не требующие постоянного вмешательства педагога) средства обучения. Пока же в существующих электронных средствах образовательного назначения глобальную экспертную систему заменяют методические рекомендации, встроенные в программный продукт или (и) изложенные в виде прилагаемой брошюры. Таким образом, все современные электронные средства образовательного назначения используются в качестве *программно-методических* средств, предоставляющих пользователю возможность выбора маршрута. Управление учебным процессом в этом случае осуществляется преподавателем, отслеживающим ход обучения либо визуально, либо с помощью создаваемых программным средством журналов работы, которые показывают, какой материал «пройден» и насколько успешно.

В нашем случае для предъявления студентам контента «первого эшелона» и предоставления возможности перейти при необходимости к контенту «второго эшелона» использовалась соответствующая структура *модулей* курса. Эта структура, организованная в соответствии с принципами, сформулированными в работе А. М. Лозинской и Т. Н. Шамало (4), отображалась на блок-схеме модуля (фактически, на фрагменте карты знаний) вместе с оценками. В случае низкого уровня освоения материала (красные лампочки на карте знаний) студент видел, какие дополнительные блоки материала ему следует проработать для улучшения своих показателей.

Эксперимент, направленный на обновление форм организации занятий и методики их проведения с применением модульной технологии и технологии компьютерных тренингов, проведен автором в Пермском педагогическом университете со студентами, обучающимися по профилю «Информационные технологии в образовании» направления подготовки 230400.62 «Информационные системы и технологии». Согласно базовому учебному плану, изучение курса физики происходит в течение трех семестров. На лекционные и практические занятия в сумме выделено 50 аудиторных часов в первом семестре, 42 – во втором, 30 – в третьем; 28 часов лабораторного практикума полностью вынесены в заключительный семестр. Объем самостоятельной работы составляет по семестрам 58, 53 и 27 часов, т. е. в первых семестрах превышает объем аудиторной.

В нашем случае освоение курса физики осложнялось следующим: 1) в соответствии с требованиями вуза, студенты сдавали экзамен ЕГЭ по информатике, а не по физике; 2) всеми, за исключением двух человек, фи-

зика изучалась в школе в объеме 1–2-х часов в неделю. Результат: исходный уровень знаний по физике низкий, в то время как по информатике – хороший. Поэтому параллельно с изложением вузовского курса физики нужно было решать задачу реабилитации школьной базы. С учетом высокого интеллектуального потенциала студентов и специфики профиля вузовской подготовки, логично было максимально использовать возможности компьютерных обучающих технологий.

В ходе лекций использовались виртуальные учебные объекты предметно-информационного компонента среды «Интер@ктивная физика» – модели, анимации, видеозаписи экспериментов. Что же касается предметно-процедурного компонента – интерактивных задач, репетиторов и тренажеров, – было принято решение использовать его в основном в часы самостоятельной работы. Система мониторинга, вообще говоря, позволяет отслеживать работу студентов в удаленном доступе, в том числе с домашнего компьютера. Но для наблюдения за ходом тренингов, анализа его результатов и оценки эффективности работы обучающая среда была установлена в локальной сети кафедры (самостоятельная работа «в режиме читального зала»). В компьютерном классе студенты могли также в индивидуальном режиме работать с моделями и анимациями, в том числе с использовавшимися на лекциях и практических занятиях. Вдобавок они получали подготовленные в «Microsoft Word» файлы, содержащие визуальный ряд лекций (скриншоты работы моделей и анимации, при необходимости – пошаговые, сложные чертежи), формулировки определений и законов. Такие файлы не заменяют традиционный конспект, а дополняют его, в основном материалом, который перенести с экрана в конспект невозможно или затруднительно. В результате при самостоятельной работе становится возможной актуализация визуального ряда с аудиторных занятий, формируется своеобразный опорный конспект. Среда поддерживает ведение электронного журнала, в котором фиксируются дата, время и продолжительность работы с виртуальными учебными объектами (в первую очередь с тренажерами), успешность выполнения каждого отдельного задания и обобщающего их теста.

Помимо занятий с компьютерной средой, каждый студент получал для решения дома индивидуальный вариант традиционных задач (за три семестра – 10 модулей по 10 задач в каждом); также проводились тематические контрольные работы (в трех семестрах – пять, четыре и три работы соответственно).

Эксперимент показал, что применение структурированной в виде модулей среды «Интер@ктивная физика» дает положительный эффект. Модельный материал, операции, приемы решения, типы задач, входивших в состав использованных тренажеров, в целом оказываются освоенными лучше, чем те, что объяснялись только на доске. Это видно по тому, насколько успешно студенты справлялись с задачами для самостоятельного домашнего решения, с задачами контрольных работ и тестами. Отчасти результат объясняется большим временем, затраченным на освоение этих операций, приемов и типов задач, но в значительной степени – персональными направляющими реакциями экспертных систем, контекстно-разъясняющим характером подсказок, устраняющих недопонимание материала на индивидуальном уровне. Можно констатировать также, что индивидуальные тренинги способствуют более надежному и долговременному усвоению материала и более осмысленному выполнению операций.

В то же время обнаружен ряд требующих учета сложностей.

1. Обучаемые поначалу склонны игнорировать тексты общих встроенных пояснений к заданиям (кнопка «Помощь») и тексты реакций экспертной системы на ошибочные действия, надеясь получить правильный ответ путем перебора конфигураций. Однако, как правило, интерфейс заданий допускает очень большое число конфигураций, и потому такая «тактика» бесперспективна. К тому же в рамках задания обычно предлагается решить несколько его вариантов подряд. Поэтому легче один раз разобраться в логике решения, чем 3–4 раза пробираться наугад. Это приходится неоднократно объяснять обучаемым, обращать их внимание на описанную коллизию, когда, обнаружив неуспех «тактики угадывания», они начинают нервничать. Разъяснительная работа легко проводится, если преподаватель и студенты находятся в одной аудитории, но затруднена в удаленном режиме.

2. Обнаружена проблема «порогового уровня» знания материала, которое требуется для успешной работы с тренажерами. Изначально многие из них предназначались для подготовки старшеклассников к ЕГЭ, так что предполагалось наличие ненулевых знаний на входе и сформированной мотивации. В ходе эксперимента выяснилось, что низкий входной уровень даже после объяснения решения задач на доске не всегда позволяет успешно работать

с тренажерами. Был сделан вывод о желательности введения дополнительных блоков объяснений внутри тренажеров. Предполагается включить в их состав озвученные видеоролики, выполненные путем захвата изображения с монитора (например, в пакете «Camtasia Studio»). Ролики должны демонстрировать как технологию работы с объектами на экране, так и приемы и алгоритмы решения задач, показывать, как решается один из вариантов задания, чтобы остальные варианты обучаемый решил «по образцу».

3. На студенческой аудитории подтвержден ранее описанный (См.: 3) эффект «проблемы переноса» знаний, умений и навыков с доски и тетради на экран монитора и обратно, с экрана в тетрадь. Для значительной части обучаемых действия, выполняемые на доске и в тетради, не всегда воспринимаются как эквивалент действий на экране компьютера. В результате задача, успешно решавшаяся в ходе тренингов, может остаться нерешенной во время контрольной работы. Ситуационные различия нивелируются дополнительными тренировками. Такие «переносы» полезны, их можно расценивать как особую форму «решения задачи в измененной ситуации» (изменение инструментария).

4. Знания, умения и навыки, сформированные в ходе тренингов, как и при традиционном обучении, утрачиваются со временем. Для закрепления результатов требуются цикличность тренингов, возврат к изученному материалу, его повторение перед сдачей зачетов и экзаменов. Соответственно компьютерная среда содержит большое количество вариантов заданий, отличающихся по компоновке и форме представления материала при схожем содержании. Их использование требует значительных затрат времени со стороны обучаемых.

5. Приходится констатировать, что если в школе не были сформированы необходимые навыки, прежде всего элементы математической культуры, которые должны закладываться в младших и средних классах, то наверстывание упущенного требует от студентов серьезных усилий, причем не меньших, а больших, чем требуется от 7–8-классников.

В целом, по нашему мнению, возможность организации самостоятельной работы студентов с использованием технологии «эшелонированных» модулей, включающих интерактивные тренинги, заслуживает пристального внимания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баяндин Д. В. Мультиплетная структура виртуальной среды обучения и технологизация учебного процесса // Образовательные технологии и общество = Educational Technology & Society. 2013. Т. 16, № 3. С. 465–488.
2. Баяндин Д. В. Обучение физике на основе моделирующих компьютерных систем // Школьные технологии. 2011. № 2. С. 105–115.
3. Баяндин Д. В., Медведева Н. Н., Мухин О. И. Управление учебной деятельностью и ее мониторинг на основе тренинговой технологии обучения // Образовательные технологии и общество = Educational Technology & Society. 2012. Т. 15, № 1. С. 505–524.
4. Лозинская А. М., Шамало Т. Н. Структурирование содержания образования в модульной педагогической технологии // Педагогическое образование в России. 2010. № 4. С. 45–52.
5. Оспенникова Е. В. Электронный учебник. Каким ему быть? // Наука и школа. М. : МПГУ, 2004. № 2. С. 18–25.
6. Современная учебная книга: подготовка и издание / под ред. С. Г. Антоновой, А. А. Вахрушева. М. : МГУП, 2004.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало.

УДК 378.4
ББК Ч 421.21

ГСНТИ 14.85.25

Код ВАК 13.00.02

Васин Евгений Константинович,

аспирант, Ивановский государственный университет, Шуйский филиал; учитель, Пучежская гимназия; 155362, Ивановская обл., г. Пучеж, Кирова, д. 1/2; e-mail: vek_kasper@mail.ru.

Романова Каринэ Евгеньевна,

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой технологии и предпринимательства, Ивановский государственный университет, Шуйский филиал; 155908, Ивановская обл., г. Шуя, ул. Кооперативная, д. 24, к. 121; e-mail: sgru@sspu.ru.

Червова Альбина Александровна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра математики, физики и методики обучения, Ивановский государственный университет, Шуйский филиал; 155908, Ивановская обл., г. Шуя, ул. Кооперативная, д. 24; e-mail: sgru@sspu.ru.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НАПОЛНЕНИЯ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ШКОЛЬНИКОВ

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс; педагогическое наполнение модели обучения технологии школьников.

Аннотация. Рассматривается содержание педагогического наполнения компонентов электронных образовательных ресурсов и образовательной технологии информационного проектного учебного цикла как важнейшего условия эффективной реализации модели обучения технологии школьников. Проанализирована эффективность архитектуры разработанного прикладного программного обеспечения в виде электронных образовательных ресурсов по отдельным темам учебной программы и образовательной технологии информационного проектного учебного цикла предмета «Технология. Технический труд» для 5–7 классов при их практическом применении в образовательном процессе школы.

Vasin Evgeny Konstantinovich,

Post-graduate Student of Ivanovo State University, Shuya Branch; Teacher, Puchezhsk Gymnasium.

Romanova Karine Evgenyevna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Department of Technology and Enterprise Chair, Ivanovo State University, Shuya Branch.

Chervova Albina Aleksandrovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Mathematics, Physics and Methods of Teaching, Ivanovo State University, Shuya Branch.

ENSURING CONDITIONS OF PEDAGOGICAL CONTENT IN THE MODEL OF SCHOOL LEARNING

KEY WORDS: electronic educational resources; educational content of the model of training of pupils.

ABSTRACT. The article considers the content of the pedagogical content of the components of electronic educational resources and educational technology of information project learning course as an important condition of effective implementation of the model of technological training of pupils, built on their basis. Analyzed is the effectiveness of the structure of the developed application software in the form of electronic educational resources on specific topics of the curriculum and educational technology of information project of the learning course of the subject «Technology. Technical work» for 5–7 grades in their practical application in the educational process.

ВВЕДЕНИЕ. Одним из важнейших направлений глобального процесса перехода к информационному обществу является построение модели образования, основанной на использовании возможностей информационных и коммуникационных технологий. Информационное образование априори предполагает обеспечение в полной мере сферы образования методологией и практикой применения современных информационных технологий, мотивированно направленных на выполнение социального заказа общества. Процесс информатизации образования генерирует целенаправленное совершенствование механизмов организации и управления образовательным процессом на основе автоматизированных баз данных научной, педаго-

гической, методологической и методической информации с широчайшим использованием информационных и коммуникационных сетей (6, с. 20).

Построение информационного образования требует принципиально иных организационных, деятельностных и управленческих подходов к решению учебно-воспитательных задач в школе. Прежде всего это индивидуализация и даже персонализация образовательного процесса, предполагающая учет индивидуальных особенностей конкретного обучающегося (4).

Образовательная область «Технология» как ключевой инструмент общетехнической, предпрофильной подготовки, а также мотивационный компонент профессионального образования, не является

исключением. Основной целью технологического обучения в парадигме информационного образования становится формирование самоактуализирующейся личности обучающегося, готовой к саморазвитию в процессе непрерывного профессионального самосовершенствования в течение всего активного периода своей жизни (5, с. 65).

Проведенные исследования позволили построить модель обучения технологий школьников на информационной основе, в качестве системоформирующего средства обучения которой выступают электронные образовательные ресурсы. Эта модель базируется на определенной системе закономерностей обучения и тесно связанных с ними принципов, из которых вытекает ряд педагогических условий успешного ее функционирования.

Цель работы заключается в обосновании педагогического наполнения электронных образовательных ресурсов как важнейшей составляющей педагогических условий, на которые опирается представляемая модель.

СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ. Для успешного и качественного функционирования любой образовательной модели необходимо, по мнению В. А. Сластенина, при ее разработке использовать определенную совокупность педагогических условий (7, с. 96).

Педагогические условия по своему функциональному назначению в рассматриваемой модели структурно подразделяются на три группы: организационные, обеспечивающие благоприятную комфортную учебную среду; личностные, обусловленные персональными возможностями, способностями и мотивацией обучающихся; педагогическое наполнение компонентов электронных образовательных ресурсов, формирующее необходимый качественный уровень дидактического обеспечения учебного технологического процесса в режиме опоры на потенциал электронных образовательных ресурсов.

В комфортной образовательной среде обучения технологии школьников формируется личность обучающегося, характеризующаяся активностью, мотивированным стремлением к познанию и преобразованию окружающего мира, высоким уровнем самостоятельности. Комфортная образовательная среда обеспечивает условия личностного саморазвития школьника.

Активное включение обучающегося в образовательную среду на начальном этапе технологического обучения в 5 классе способствует его профессионально-личностному самоопределению уже к завершению ступени основного общего образования. Та-

кой результат может быть обеспечен организацией усвоения учебного материала в образовательной области «Технология» на основе дистанционного обучения. Электронные образовательные ресурсы, используемые при этом, в процессе разработки обеспечиваются архитектурой, соответствующей этому педагогическому условию (8, с. 181).

Основным личностным педагогическим условием организации обучения технологии школьников на информационной основе является высокий уровень мотивации к творческой познавательной и практической преобразовательной технологической деятельности. Ведущие мотивы обучающегося, находящиеся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости с его ценностными ориентациями, определяют сначала его образовательную траекторию, а затем и траекторию личностно-профессионального развития. Не случайно А. В. Хуторской рассматривает образовательную траекторию в качестве важнейшего индивидуального для каждого обучающегося пути реализации личностного потенциала, как совокупность деятельностных, познавательных, творческих и иных способностей обучающегося (9, с. 59).

Педагогическое наполнение – это совокупность педагогических функционально обоснованных воздействий используемого электронного образовательного ресурса на пользователя (обучающегося). Оно стимулирует реализацию положительной реакции обучающихся на предпринимаемые педагогические воздействия, формирование эмоционально-деятельностной составляющей личности посредством осуществления творческих проектов, способствует реализации принципа творческого переноса имеющихся знаний, умений и способностей личности в практическую плоскость, целенаправленно включает в структуру творческого проектирования импровизационные задания, которые впоследствии становятся движущей силой творческих проектов и находят выражение в социально значимом практическом результате.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАПОЛНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ. Опираясь на известные общие и междисциплинарные закономерности, В. А. Куклев сформулировал ряд закономерностей, обосновывающих условия и эффективность дистанционного подхода в обучении. В частности, результаты дистанционного обучения зависят от целевой установки и комплексного интегрированного содержания материалов, разработанных на основе компетентного подхода, а также от междисциплинарных принци-

пов, методов, способов, форм и средств включения обучающихся в учебную, научно-образовательную и практическую деятельность. При этом эффективность дистанционного обучения зависит от уровня интеллектуального потенциала среды мобильного обучения, уровня организации и управления этим процессом (3, с. 8).

В образовательной области «Технология» необходимое качество педагогического наполнения достигается корреляцией дидактических возможностей электронных образовательных ресурсов дистанционного освоения учащимися теоретического материала учебных модулей и развивающе-деятельностного педагогического потенциала технологии информационно-проектного учебного цикла, реализующей практическое освоение их содержания.

Электронный образовательный ресурс в педагогической науке позиционируется как программно-методический обучающий комплекс, соответствующий учебной программе и обеспечивающий обучающемуся возможность самостоятельно или с помощью преподавателя освоить учебной курс или его раздел. Такой продукт создается со встроенной структурой, словарями, возможностью поиска и т. п. (2).

Качество электронных образовательных ресурсов определяется дидактическим потенциалом, который закладывается в них при проектировании и создании и реализуется посредством педагогического наполнения таких ресурсов. Чтобы их дидактические возможности эффективно использовались, электронные образовательные ресурсы строятся на идеях определенной целовословленной архитектуры.

Под архитектурой электронного образовательного ресурса понимается структура организации и функционирования всех его компонентов. Основными составляющими архитектуры электронного образовательного ресурса в рассматриваемой модели являются учебные блоки, обеспечивающие необходимое качество знания, приобретаемого пользователем при освоении содержания учебного модуля. Эти блоки, являющиеся прикладным программным обеспечением, в рамках ресурса находятся в определенных функциональных отношениях с пользователем и между собой и реализуются через свое педагогическое наполнение (1, с. 248).

В предлагаемом конструкте электронный образовательный ресурс содержит семь блоков, находящихся в педагогически обусловленной функциональной взаимозависимости. Каждый блок ресурса дидактически работает на решение определенной учебной задачи, а скомпилированный из них программный продукт реализует це-

левую установку, предусматривающую качественное освоение определенной порции материала по теме учебного модуля.

Первый блок ресурса выполняет функции организации предстоящей пользователю самостоятельной учебной деятельности. Обучающийся персонифицирует себя в электронном образовательном ресурсе посредством введения личных данных, выбирает по своему усмотрению уровень информационной насыщенности предстоящей работы, а также степень сложности итогового тестирования.

Функция второго блока состоит в обеспечении возможности пользователю самостоятельно актуализировать опорные знания, необходимые для успешного усвоения изучаемой посредством электронного образовательного ресурса порции учебного материала.

Функционал третьего, программного блока состоит в создании условий для приобретения пользователем порции сведений, которые впоследствии станут для него новым знанием.

Построение модели обучения технологии школьников на основе использования потенциала электронных образовательных ресурсов базируется на следующем системобразующем тезисе: информация – это не знание, а только важнейший потенциал, обеспечивающий пользователю возможность стать обладателем этого знания. Все ответы на вопросы, возникающие в процессе познания окружающей действительности, могут быть получены, если имеющаяся необходимая для этого информация по определенному деятельностному алгоритму трансформируется в знание. Главная задача информационного образования заключается, таким образом, в организации и осуществлении процесса, который обеспечивает приобретение обучающимся нужной информации с последующим самостоятельным ее преобразованием, трансформированием сначала в полезную информацию, а затем в собственно знание.

Следующий блок ресурса обеспечивает пользователю возможность присвоить (усвоить) собранную информацию и перевести ее тем самым в форму полезной (нужной) для него информации. Обучающийся усваивает приобретенную информацию – присваивает ее, и таким образом она становится его личной знаниевой собственностью.

Эти блоки связаны линейной зависимостью: активация каждого следующего блока возможна, в соответствии с принципом этапности в обучении, только при условии успешного освоения материала предыдущего.

Пятый, деятельностный блок электронного образовательного ресурса обеспечивает процесс трансформирования полезной информации в конкретное знание пользователя. Знание, как форма существования информации, предполагает его применение для решения некой практической задачи. Поскольку механизм превращения информации в знание требует определенного уровня качества усвоения присвоенной информации, в этом учебном блоке предусматривается дидактическая возможность осуществления обратной связи со страницей присвоения приобретенной информации – предыдущим блоком. Обратная функциональная связь обеспечивает обучающемуся возможность при необходимости вернуться к работе с приобретенной информацией с целью ее более качественного и продуктивного усвоения.

Функция шестого блока ресурса, линейно связанного с предыдущим, состоит в обеспечении мониторинга качества полученного пользователем нового знания по теме учебного модуля. При успешном окончании работы по трансформированию полезной информации в знание обучающийся приступает к проверке качества усвоения заявленной в ресурсе порции учебного материала через выполнение контрольного теста выбранного пользователем уровня сложности.

В заключительном блоке дается оценка качества учебной деятельности пользователя программой машины – абсолютно независимая и объективная оценка качества знаний. Пользователь (обучающийся) получает сертификат об успешном усвоении порции материала по содержанию учебного модуля. Документ выводится на экран монитора и может быть распечатан или скопирован на съемный носитель информации. Сертификат предоставляет право обучающемуся приступить к практической части учебной деятельности в производственных мастерских школы с использованием образовательной технологии информационно-проектного учебного цикла.

В разработанной архитектуре электронного образовательного ресурса предусматривается два уровня управления работой продукта: внутренний, осуществляемый программой, и внешнее управление, осуществляемое пользователем. Подобная разноразность управления ресурсом значи-

тельно усиливает интерактивный потенциал ресурса, что, в свою очередь, способствует развитию у пользователей иллюзии наличия у электронного образовательного ресурса машинного интеллекта. Подобная иллюзия повышает педагогическую статусность электронного образовательного ресурса и делает его не только эффективным при применении, но и стимулирует мотивацию учащихся к использованию компьютера в качестве важнейшего средства учебной деятельности. В конечном итоге осуществляется стимулирование повышения качества технологического образования школьников, основанного на использовании потенциала электронных образовательных ресурсов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. Одной из составляющих педагогических условий обеспечения обучения технологии школьников на основе использования потенциала электронных образовательных ресурсов является их педагогическое наполнение. Оно обеспечивает успех предпринимаемых педагогических воздействий, формирует эмоциональные и формирующие деятельностные способности качества личности обучающихся, организует творческий перенос имеющихся знаний, умений и способностей личности на практическую основу, формирует базовые компетенции обучающихся.

Проведенные исследования показывают, что такой информационно-педагогический подход становится прогнозируемо эффективным, если он осуществляется через взаимообусловленное взаимодействие педагогического наполнения электронных образовательных ресурсов с определенной архитектурой и инновационной технологией информационно-проектного учебного цикла, обеспеченной прикладным программным сопровождением в виде электронных ресурсов с соответствующим педагогическим наполнением.

Результаты диагностических исследований педагогического наполнения применяемой модели организации учебной деятельности на основе потенциала электронных образовательных ресурсов в МБОУ «Пучежская гимназия» и МБОУ «Лицей г. Пучеж Ивановской области» показывают ее эффективность при достижении целей повышения качества технологического образования и развития способностей школьников к самоактуализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васин Е. К. О закономерностях трансформации учебной информации в знание в условиях информатизации технологического образования // 3rd International Academic Conference on Applied and Fundamental Studies, August 30–31, 2013. St. Louis, Missouri, USA. P. 244–248.
2. Документы и материалы деятельности Федерального агентства по образованию. URL: <http://ed.gov.ru> (дата обращения: 24.11.2013).
3. Куклев В. А. Мобильное обучение как составная часть открытого и дистанционного образования // Открытое и дистанционное образование. 2008. № 4 (32). С. 5–10.

4. Океанский В. П., Червова А. А. Культурология как инновационное миропонимание // Современные исследования социальных проблем : электронный науч. журн. 2012. № 3 (11).
5. Романова К. Е. Особенности реализации концепции формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей // Наука и школа. 2010. № 2. С. 63–66.
6. Семенова И. Н., Слепухин А. В. Анализ психолого-педагогической обусловленности методики использования информационно-коммуникационных технологий как компонент педагогического исследования // Педагогическое образование в России. 2013. №3. С. 15–22.
7. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. М. : Академия, 2002.
8. Титов О. С. Дистанционный курс как средство профильной подготовки учащихся сельских малокомплектных школ // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 180–184.
9. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студентов вузов, обуч-ся по пед. спец. М. : Академия, 2009.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. В. Шептуховский.

Яковлева Ирина Викторовна,

старший преподаватель, кафедра мультимедийной дидактики и информационных технологий обучения, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь); 614990, г. Пермь, ул. Пушкина, 42; e-mail: iyakov.ppk@gmail.com.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ
С ПРИМЕНЕНИЕМ СЕТЕВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сетевые социальные сервисы; модель учебного процесса с применением сетевых социальных сервисов; методика обучения физике.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается обобщенная схема модели учебного процесса. Сформулированы ключевые положения методики применения сетевых сервисов в учебном процессе по физике в средней школе. Представлено описание структуры деятельности учителя физики при реализации сетевой модели обучения с применением сетевых социальных сервисов.

Yakovleva Irina Victorovna,

Senior Lecturer of the Chair of Multimedia Didactics and Information Technologies in Education, Perm State Pedagogical University (Perm).

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING PHYSICS MODELS
USING NETWORK OF SOCIAL SERVICES**

KEY WORDS: social networking services; the model of the educational process with the use of social networking services; methods of teaching physics.

ABSTRACT. The article describes a generalized scheme of the model of the educational process. It formulates key provisions of methods of use of network services in the educational process in secondary school. The description of the structure of the teacher activity in the implementation of teaching models using social networking services is also provided.

В настоящее время компьютерные коммуникации формируют новое поле социальной культуры, в котором реализуется деятельность общества. Применение разнообразных цифровых устройств и сетевых социальных сервисов (ССС) меняет условия работы человека и формы ее организации. В связи с этим становится актуальным формирование у подрастающего поколения умений и навыков учебной деятельности в новой инструментальной среде и в условиях существенно более широкой системы учебных коммуникаций.

Практика применения сетевых технологий в образовании на сегодняшний день еще только формируется. Тем не менее в педагогической науке данная проблема сформулирована и активно обсуждается. Рассматривается применение СССР для организации как очного, так и заочного обучения. Ставится задача использования социальных сервисов на разных уровнях образования: для средней и высшей школы, а также в послевузовской подготовке специалистов. Данное направление педагогических исследований следует признать весьма значимым, поскольку недостаток внимания к проблеме использования возможностей сети Интернет в организации учебной деятельности приводит к тому, что учащиеся и студенты не всегда целесообразно и эффективно пользуются глобальной Сетью и ее сервисами в учебных целях.

Целью настоящего исследования является обоснование и разработка модели и методики применения сетевых социальных сервисов в учебном процессе по физике. Разработать модель применения СССР в обучении физике – это значит в структуре обобщенной модели учебного процесса по предмету 1) уточнить место СССР в системе источников учебной информации и сформулировать требования к отбору содержания обучения физике, которое должно быть представлено в сетевых сервисах; 2) определить виды учебной деятельности учащихся по физике с применением СССР (методы учения) и выявить особенности способов дидактической поддержки данной деятельности (специфику методов преподавания); 3) рассмотреть особенности форм учебной работы по физике с применением сервисов и уточнить систему форм учебных занятий, в рамках которых целесообразно использовать СССР; 4) определить состав средств обучения физике; 5) уточнить содержание подготовки учащихся к применению сетевых сервисов, а именно содержание необходимых знаний, умений, навыков и ИКТ-компетентности обучаемых и содержание и методику подготовки учителя физики к организации учебного процесса на основе интернет-сервисов (4; 5; 7; 9).

Модель обучения с применением СССР следует дополнить системой ключевых положений методики организации учебного

процесса по физике. Заключительной задачей исследования является разработка на основе данных положений обобщенных моделей деятельности учителя физики и учебной работы школьников с новыми учебными инструментами.

Проблеме применения сетевых сервисов в учебном процессе посвящены педагогические исследования, в которых представлены теоретические основы использования сетевых технологий в обучении (Е. Д. Патаракин, И. С. Маслов, А. J. Brill и др.), предпринимаются попытки определить состав сетевых сервисов, которые целесообразно использовать в учебном процессе (Е. Д. Патаракин, Е. С. Полат, А. Ю. Винокуров и др.), рассматриваются возможности применения отдельных сетевых технологий в обучении (Е. С. Полат, А. А. Андреев, В. И. Солдаткин, О. Б. Журавлева, Б. И. Крук, Е. Г. Соломина, Т. Н. Шамало, Н. В. Александрова и др.), исследуются вопросы организации учебного процесса с применением ССС и обсуждаются направления применения сетевых технологий в рамках внеурочной деятельности (Е. Д. Патаракин и др.). Ставится и решается задача определения профессиональных знаний и умений, необходимых педагогу для успешного применения сетевых сервисов в учебном процессе (Л. П. Владимирова, О. Б. Журавлева, Б. И. Крук, Е. Г. Соломина). В исследованиях, связанных с организацией обучения в высшей школе, обозначена проблема использования ССС на занятиях различных организационных форм. Показывается, как отдельные сервисы (электронная почта, форумы, блоги) могут быть задействованы на лекциях, семинарах, конференциях, при проведении консультаций и в организации самостоятельной работы студентов (А. А. Андреев, А. Ю. Винокуров, А. В. Филатова, Л. П. Владимирова, В. И. Солдаткин). Рассматриваются различные формы учебной работы с применением ССС: индивидуальная, групповая, коллективная (А. А. Андреев, В. И. Солдаткин, А. В. Филатова).

Анализ публикаций, посвященных вопросам теории и методики применения интернет-сервисов в педагогической практике, показал, что одной из важных проблем данной области исследования является неразработанность модели учебного процесса с применением ССС. Эта проблема актуальна для различных учебных предметов, в том числе и для физики.

Вопросам построения моделей процесса обучения посвящены работы В. В. Гущеева (1), И. А. Колесниковой (2), В. М. Монова (3), Е. В. Оспенниковой (4; 5), А. П. Усольцева (6) и др.

Метод метамоделирования образовательного процесса, рассмотренный в монографии Е. В. Оспенниковой (4), позволил нам выделить образовательные функции сетевых сервисов (8). На основе анализа основных функций ССС была построена модель применения сервисов в учебном процессе (см. рис.). Данная модель конкретизирована применительно к учебному процессу по физике. Определены следующие основные компоненты модели:

- место сетевых социальных сервисов в системе источников информации;
- требования к отбору содержания обучения, представленного в сетевых сервисах;
- виды учебной деятельности с применением ССС;
- способы дидактической поддержки деятельности школьников в ССС;
- система форм учебных занятий, в рамках которых целесообразно использовать ССС;
- средства учения и преподавания в условиях применения ССС;
- содержание подготовки учащегося к применению ССС в учебной деятельности;
- содержание и методика подготовки учителя для организации учебного процесса с применением ССС.

Анализ возможностей использования ССС в различных видах деятельности учащихся и результаты поискового этапа педагогического эксперимента позволили нам определить систему целей применения ССС в учебном процессе по физике (8). Выделенные цели могут быть конкретизированы применительно к отдельным видам учебно-познавательной деятельности учащихся по предмету. Данный перечень целей применения ССС в обучении позволяет показать, как широко и разнообразно социальные сервисы могут быть использованы при изучении физики (9).

Одним из результатов нашего исследования является определение основных положений методики применения ССС в обучении. Их перечень представлен ниже.

1. Применение ССС как инструмента развития социальной активности школьников средствами учебного предмета (физики).
2. Комплексный подход к реализации функций ССС при обучении физике.
3. Уровневый подход к применению ССС в обучении (уровни: учебного курса, учебного занятия, учебного события, учебного шага).
4. Целостность модели применения ССС в обучении (обязательность наличия ее базовых компонентов в структуре учебного процесса).

5. Обеспечение видового разнообразия сетевых сервисов в обучении физике.

6. Вариативность целей применения ССС в рамках основных видов учебной деятельности по предмету.

7. Наличие дидактической поддержки применения школьниками ССС в учебной деятельности по физике.

8. Вариативность практики применения ССС в рамках школьного учебного плана. Разнообразие технологий проведения занятий по физике с применением ССС.

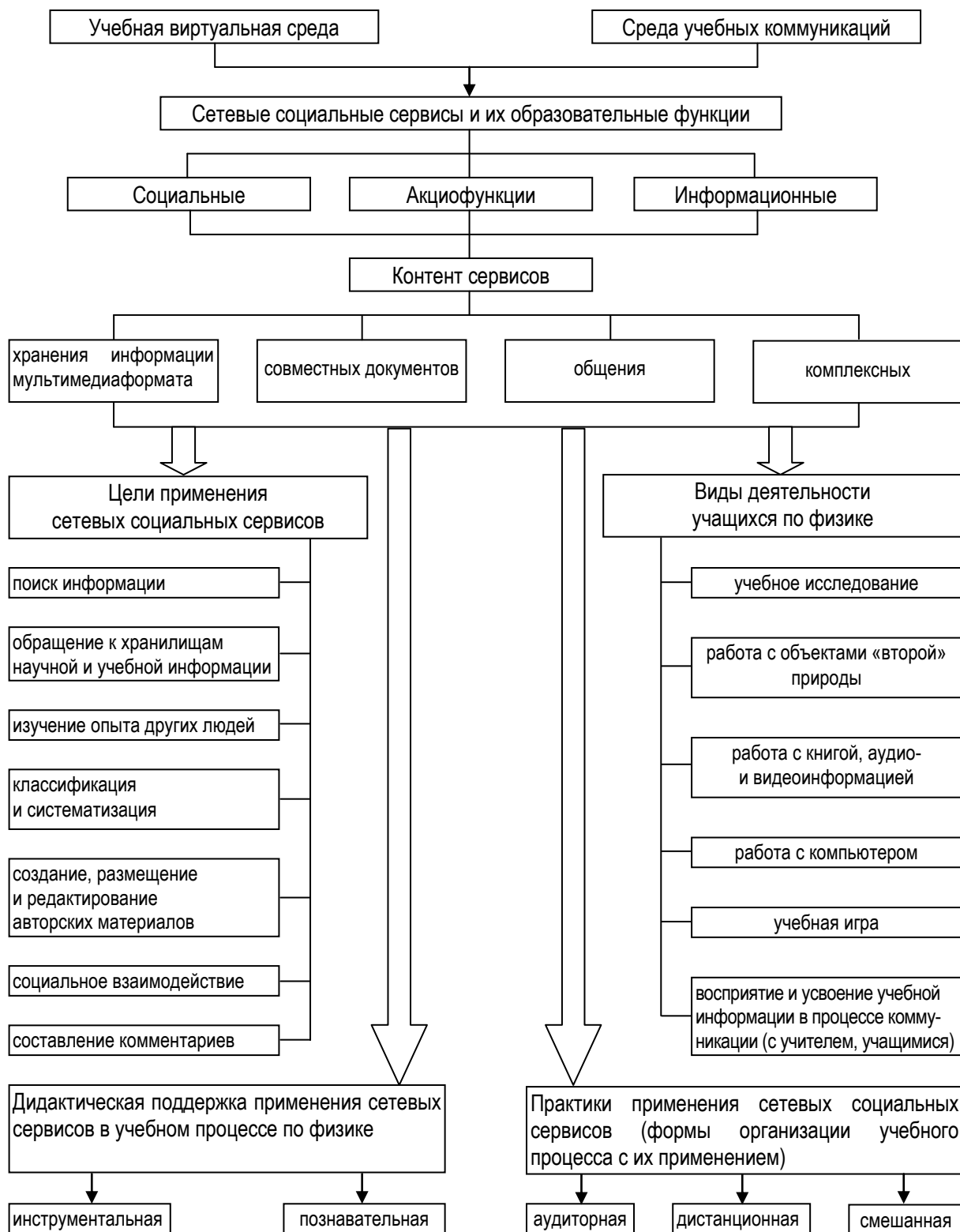


Рисунок. Модель учебного процесса по физике с применением сетевых социальных сервисов

Рассмотрим в рамках настоящей статьи одно из положений методики обучения физике с применением ССС, а именно вариативность практики применения ССС в учебном процессе по предмету.

Возможны следующие практики применения сервисов на учебных занятиях: 1) при изучении базового курса физики, 2) в организации элективных курсов по физике, 3) на факультативных занятиях по предмету. При этом в каждом из случаев возможны следующие технологии проведения занятий: аудиторная, дистанционная и смешанная.

Каждая из практик обучения имеет свои особенности, которые определяются а) целями учебного занятия (формирование знаний, умений, опыта деятельности); б) видами учебной деятельности (работа с литературой, учебное исследование, работа с объектами техники и др.) и организационной формой занятия (урок, учебный семинар, учебная конференция и др.); в) уровнем предметной подготовки и ИКТ-компетентности школьников; г) уровнем познавательной самостоятельности учащихся (их готовностью к репродуктивной, частично-поисковой, творческой деятельности); д) сложностью предлагаемых учащимся заданий с применением ССС и объемом времени, отводимого на их выполнение.

Рассмотрим в качестве примера особенности применения ССС в рамках различных технологий проведения учебных занятий по физике.

Для *аудиторного* занятия характерны: 1) постановка учителем учебных задач в начале занятия; 2) непосредственный контроль выполнения учебных заданий учителем; 3) обсуждение с учащимися результатов учебной работы; 4) небольшой объем и незначительная дифференциация заданий по сложности в связи с необходимостью их выполнения всеми учащимися класса в течение одного учебного занятия.

Специфика *дистанционного* занятия заключается: 1) в размещении учебных заданий в сетевых сервисах; 2) активизации функции самоконтроля при выполнении заданий, реализации дистанционной формы контроля со стороны учителя; 3) обсуждении результатов выполнения заданий средствами ССС (комментирование, аннотирование, рейтингование и др.); 4) существенной дифференциации заданий по объему и сложности; 5) отсутствию строгих ограничений во времени выполнения заданий.

Особенности смешанной практики организации учебного занятия: 1) формулировка заданий учителем на занятии в классе, размещение заданий на сервисе; 2) разнообразные формы контроля выполнения

заданий (непосредственный контроль учителя, дистанционные формы контроля, самоконтроль); 3) разнообразные формы обсуждения результатов выполнения, в том числе средствами ССС; 4) разные временные промежутки выполнения учебных заданий; 5) возможность продолжения выполнения учебных заданий в домашних условиях, в том числе в дистанционной форме.

Построение обучения для любой вариативной практики осуществляется в два этапа (подготовительного, основного).

Структура **подготовительного** этапа:

1) анализ тематического учебного плана, выбор темы и формы учебного занятия по физике;

2) выбор технологии проведения занятия с применением ССС (аудиторная, дистанционная, смешанная);

3) анализ содержания обучения в рамках конкретного учебного занятия и определение возможностей применения сетевой модели обучения;

4) уточнение видов учебно-познавательной деятельности учащихся с использованием ССС в рамках учебного занятия по физике;

5) формулировка цели применения ССС на занятии;

6) уточнение особенностей применения ССС в рамках избранной формы учебного занятия;

7) определение учебных задач деятельности учащихся по физике в рамках сетевой модели обучения;

8) выбор формы организации учебно-познавательной работы (индивидуальная, самостоятельная, парная, групповая, коллективная);

9) выбор способов дидактической поддержки учебной деятельности школьников;

10) разработка дидактических материалов по физике (полиграфических, электронных);

11) уточнение состава материально-технического обеспечения учебного занятия;

12) разработка учебно-методического комплекса занятия по физике.

Результатом подготовительного этапа деятельности учителя при планировании учебного процесса с применением ССС является проект учебного занятия по физике и разработанная технология его реализации в соответствии с выбранной дидактической моделью применения ССС.

Структура **основного** этапа:

1) вступительное слово учителя: а) постановка учебных задач занятия, в том числе с применением ССС; б) характеристика избранных сервисов и обсуждение их роли в решении поставленных на занятии учебных задач;

2) предъявление дидактических материалов, обеспечивающих необходимый уровень самостоятельности учебной работы школьников с сервисами;

3) организация решения учебных задач с применением ССС. Руководство самостоятельной работой учащихся;

4) обсуждение результатов учебной работы и подведение итогов занятия.

Результатом основного этапа проведения учебного занятия с применением ССС является формирование у учащихся 1) практики работы с различными сервисами; 2) опыта познавательной деятельности по предмету с применением ССС; 3) умений и навыков познавательного сотрудничества в решении предметных задач с применением ССС; 4) опыта социального взаимодействия.

Анализ обобщенной модели образовательного процесса, реализуемого с применением ССС, позволяет учителю получить полное представление о направлениях их применения в обучении физике. Варьирование содержания компонентов модели и

их различные сочетания дают возможность разработки широкого спектра конкретных моделей применения ССС в учебном процессе по физике, учитывающих, с одной стороны, возможности и интересы учащихся класса, с другой – особенности индивидуального профессионального стиля работы учителя.

Каждая конкретная модель обучения с применением ССС открывает для учащихся новые возможности в выборе индивидуальных образовательных маршрутов изучения курса физики.

Реализация сформулированных выше положений методики обучения физике с применением ССС позволяет повысить эффективность учебного процесса. Главным результатом является рост качества обучения за счет освоения учащимися новых источников учебной информации и инструментов учебной работы, развития познавательной активности школьников, становления навыков групповой и коллективной работы в решении поставленных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гузев В. В. Системные основания образовательной технологии. М. : Знание, 1995.
2. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. 3-е изд., стер. М. : Академия, 2008.
3. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований // Школьные технологии. 2001. № 5.
4. Оспенникова Е. В. Развитие самостоятельности школьников в учении в условиях обновления информационной культуры общества : моногр. : в 2 ч. Ч. 1. Моделирование информационно-образовательной среды учения / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2003.
5. Оспенникова Е. В. Развитие самостоятельности школьников в учении в условиях обновления информационной культуры общества : моногр. : в 2 ч. Ч. 2. Основы технологии развития самостоятельности школьников в изучении физики / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2003.
6. Усольцев А. П. Информационная модель мышления // Инновации в образовании. 2003. № 3. С. 161–162.
7. Шамало Т. Н., Александрова Н. В. Формирование информационной компетенции будущих учителей // Образование и наука. 2007. № 5. С. 63–69.
8. Яковлева И. В., Оспенникова Е. В. Образовательное значение сетевых социальных сервисов // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. С. 118–121.
9. Яковлева И. В., Оспенникова Е. В. Модели применения сетевых социальных сервисов в обучении // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 46–51.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало.

О ЮБИЛЯРЕ

СПИСОК основных опубликованных и приравненных к ним научных и учебно-методических работ Игошева Бориса Михайловича

1. Игошев Б. М. Автомат бросает кубик // Юный техник. – 1978. – №1.
2. Игошев Б. М. Болонский процесс: понятийный аппарат // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №9.
3. Игошев Б. М. Болонский процесс: понятийный аспект // Понятийный аппарат педагогики в образовании. – М.: Владос, 2008. – Вып. 5.
4. Игошев Б. М. Дополнительное профессиональное образование: новые ориентиры развития // Педагогика. – 2008. – №2.
5. Игошев Б. М. Игровой автомат «Закати шарик» // Радио. – 1980. – №2.
6. Игошев Б. М. Игровой автомат «Прыгни выше» // Юный техник. – 1982. – №3.
7. Игошев Б. М. Изучение преобразование информации в процессе технического конструирования и программирования на ПЭВМ // В помощь руководителю конструкторского кружка : метод. рекомендации. – Екатеринбург : УрГПИ, 1992.
8. Игошев Б. М. Инновации в воспитательной работе со знаком качества // Аккредитация в образовании. – 2011. – №1 (45).
9. Игошев Б. М. Инновационное образование как условие и средство обеспечения мобильности профессиональных педагогических кадров // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2012. – №2.
10. Игошев Б. М. Инновационные образовательные технологии: управленческий аспект // Инновационные образовательные технологии в системе непрерывного образования : сб. науч. статей всероссийской научно-методич. конф. Преподавателей. – Екатеринбург : ГОУ ВПО «УрГПУ», 2007.
11. Игошев Б. М. Инновационные процессы в подготовке квалифицированных специалистов для системы образования // Кадровая стратегия современного образования: курс на профессиональную социализацию молодых специалистов : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. 15-16 октября 2012 г. – Челябинск, 2012.
12. Игошев Б. М. Интегративный методологический подход в научно-педагогическом исследовании профессиональной мо-

- бильности // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве : мат-лы V Междунар. науч. конф. Прага. – М. : МАНПО, 2008.
13. Игошев Б. М. К вопросу о качестве социально-педагогического образования // Социальная педагогика: традиции и инновации : мат-лы Всерос. конгресса соц. педагогов с междунар. участием, 18-21 марта 2009 г. – Екатеринбург : УрГПУ, 2009.
 14. Игошев Б. М. Кот и мышь в лабиринте // Моделист-конструктор. – 1973. – №6.
 15. Игошев Б. М. Лидер педагогического образования в Уральском регионе: традиции и инновации // Реализация национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в процессе обучения физике, информатике и математике : мат-лы междунар. науч.-практ. конф., 4-5 апреля 2011 г. – Екатеринбург, 2011.
 16. Игошев Б. М. Личностно-профессиональные качества современного педагога и основные направления его подготовки // Современный учитель – социально-профессиональный портрет и взгляд в будущее : мат-лы региональной науч.-практ. конф., 24 ноября 2010 г. – Екатеринбург, 2010.
 17. Игошев Б. М. Материаловедение : метод. рекомендации. – Екатеринбург : УрГПУ, 2000.
 18. Игошев Б. М. Международное сотрудничество УрГПУ в области образования. Российско-германское сотрудничество. – Екатеринбург : УрГПИ, 1994.
 19. Игошев Б. М. Менеджмент в работе диссертационного совета по психолого-педагогическим специальностям в УрГПУ. – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО УрГПУ, 2011.
 20. Игошев Б. М. Механизмы реализации идеи непрерывного образования: практика Уральского государственного педагогического университета // Совершенствование системы непрерывного образования, стратегическое партнерство государства и бизнеса : сб. мат-лов V Всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : УГГУ, 2008.
 21. Игошев Б. М. Морра // Юный техник. – 1977. – №10.
 22. Игошев Б. М. Новые управленческие механизмы достижения открытости системы образования, восприимчивой к запросам общества, инвестиционной привлекательности для социальных партнеров // Управление качеством образования: проблемы непрерывного образования : сб. науч. статей V междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург : УрГПУ, 2006.
 23. Игошев Б. М. О патриотическом воспитании студентов // Мир образования – образование в мире. – 2008. – №2.
 24. Игошев Б. М. Об учителе, коллеге, ученом // Педагогическое образование и наука. – 2011. – №1.

25. Игошев Б. М. Опыт развития педагогического и научного потенциала преподавателей и сотрудников в УрГПУ // Развитие педагогического потенциала системы образования Екатеринбург : мат-лы XVI городских педагогич. чтений. – Екатеринбург : Екатеринбургский Дом Учителя, 2010.
26. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете. – М. : Владос, 2008.
27. Игошев Б. М. Организация подготовки профессионально мобильных специалистов для сферы образования в условиях педагогического университета // Образование в современном мире: проблемы миграции, управления и экономики, социального партнерства. – Екатеринбург : УрГПУ, 2010.
28. Игошев Б. М. Основные направления деятельности педагогического вуза по формированию профессиональной мобильности будущих педагогов // Современные проблемы теории и методики обучения физике, информатике и математике : мат-лы междунар. науч-практ. конф. – Екатеринбург : УрГПУ, 2009.
29. Игошев Б. М. Основы теории творческой деятельности. Методические рекомендации. – Екатеринбург : УрГПУ, 2002.
30. Игошев Б. М. Перебрось мостик // Юный техник. – 1975. – №4.
31. Игошев Б. М. Переход к инновационному образованию – стратегическая задача УрГПУ // Педагогическое образование в России. – 2010. – №4.
32. Игошев Б. М. Переход к инновационному образованию – стратегическая задача УрГПУ // Педагогическое образование и наука. – 2013. – №4.
33. Игошев Б. М. Подготовка будущих учителей к реализации уровневой дифференциации обучения // Педагогическое образование и наука. – 2007. – №7.
34. Игошев Б. М. Подготовка научно-педагогических кадров в УрГПУ : метод. указания. – Екатеринбург : УрГПУ, 2003.
35. Игошев Б. М. Подготовка педагогических и научно-педагогических кадров, повышение квалификации педагогов. – Екатеринбург : УрГПУ, 2002.
36. Игошев Б. М. Подготовка профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете как центре непрерывного образования // Образование и наука. – 2009. – Т. 2. – №6.
37. Игошев Б. М. Подготовка социально и профессионально мобильных специалистов – одна из стратегических целей модернизации отечественного проф. образования // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2011. – №2. – Екатеринбург : УрГПУ, 2011.

38. Игошев Б. М. Поединок в лабиринте // Моделист-конструктор. – 1975. – №12.
39. Игошев Б. М. Попади в «светлячка» // Моделист-конструктор. – 1982. – №1.
40. Игошев Б. М. Почтовый перцептрон // Моделист-конструктор. – 1974. – №11.
41. Игошев Б. М. Приоритетный национальный проект «Образование» в действии // Инновационные процессы в образовании: приоритетный национальный проект «Образование» в действии : сб. научных, инновационных и проектировочных работ в 3-х ч. – Екатеринбург : УрГПУ, 2006.
42. Игошев Б. М. Проблемы подготовки социальных педагогов – организаторов деятельности учащихся по изучению ЭВТ во внеучебное время // Информатизация образования : сб. науч. тр. – Екатеринбург : УрГПИ, 1993.
43. Игошев Б. М. Профессиональная мобильность специалиста как основа кадровой политики учреждений образования // Развитие системы управления персоналом в современных организациях : сб. науч. ст. I междунар научно-практ. конф. – Екатеринбург : УрГПУ, 2009.
44. Игошев Б. М. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект // Педагогика. – 2008. – №2.
45. Игошев Б. М. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2008. – Т. 56. – №23.
46. Игошев Б. М. Профессиональная мобильность учителя: организационно-педагогический аспект : Известия Уральского гос. ун-та. Сер. 2: Гуманитарные науки. – 2008. – №56.
47. Игошев Б. М. Развитие непрерывного образования в УрГПУ. – Екатеринбург : УрГПУ, 2007.
48. Игошев Б. М. Развитие профессиональной мобильности специалистов – перспективное направление деятельности педагогического университета // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №6.
49. Игошев Б. М. Сейф с секретом // Моделист-конструктор. – 1982. – №5.
50. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Московский педагогический государственный университет. – М., 2008.
51. Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : дис. ... д-ра пед.

- наук / Московский педагогический государственный университет. – М., 2008.
52. Игошев Б. М. Совершенствование содержания высшего профессионального педагогического образования: метод. рекомендации. – Екатеринбург : УрГПУ, 2002.
 53. Игошев Б. М. Современное образование: проблемы и решения // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2011. – №10.
 54. Игошев Б. М. Современное образовательное пространство: проблемы и перспективы // Современное открытое образовательное пространство: проблемы и перспективы : мат-лы междунар. науч. конф. – Екатеринбург : ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т» ; Уральское изд-во, 2007.
 55. Игошев Б. М. Современный педагог – прежде всего управленец высшего уровня // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1.
 56. Игошев Б. М. Социально-педагогическое образование: новые смыслы и перспективы развития // Понятийный аппарат педагогики и образования. – 2012. – №7.
 57. Игошев Б. М. Социально-педагогическое образование: новые смыслы и перспективы развития // Педагогическое образование в России. – 2013. - №6.
 58. Игошев Б. М. Специальность «Социальная педагогика» занимает особое место // Социальная педагогика в России. – 2009. – №6.
 59. Игошев Б. М. Справочный листок // Радио. – 1979. – №2.
 60. Игошев Б. М. Стандарты нового поколения и качество социально-педагогического образования // Социальная педагогика в России. – 2009. – №4.
 61. Игошев Б. М. Техническое творчество и реформа школы // Народное образование. – 1985. – №7.
 62. Игошев Б. М. Формирование творческой личности в условиях педагогического университета // Повышение эффективности подготовки учителей физики, информатики, технологии в условиях новой образовательной парадигмы. – Екатеринбург : УрГПУ, 2001.
 63. Игошев Б. М. Что умеет микрокалькулятор? // Уральский следопыт. – 1986. – №2.
 64. Игошев Б. М. Электронная азбука // Юный техник. – 1981. – №9.
 65. Игошев Б. М. Электронный хоккей // Моделист-конструктор. – 1979. – №1.
 66. Игошев Б. М., Александрова Н. В. Подготовка будущих учителей гуманитарных специальностей к применению и созданию

- электронных образовательных ресурсов : моногр. – Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2009.
67. Игошев Б. М., Анисимова А. В. Информационный подход в сопровождении студенческих практик // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №7.
 68. Игошев Б. М., Анисимова А. В. Информационный подход в сопровождении студенческих практик // Педагогическое образование: вызовы XXI века : мат-лы Междунар. научно-практ. конф., посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В. А. Сластенина, 16-17 сентября 2010 г. – М. : МАНПО, 2010.
 69. Игошев Б. М., Бахтина И. Л., Попов М. В. Педагогическое образование в Екатеринбурге – Свердловске в 1920-х гг. // Педагогическое образование в России. – 2012. – №1.
 70. Игошев Б. М., Безрукова В. и др. Краткий русско-английский и англо-русский толковый словарь и педагогике и образованию. – Екатеринбург : УрГПИ, 1993.
 71. Игошев Б. М., Белкин А. С. Концепция формирования и функционирования журнала – издания «Педагогическое образование» // Педагогическое образование в России. – 2007. – №1.
 72. Игошев Б. М., Белявская Л. и др. Организация познавательной деятельности учащихся во внеклассной работе // Материалы рабочего совещания по педагогической практике : сб. мат-лов совещ. – Свердловск : СГПИ, 1990.
 73. Игошев Б. М., Белявский В. и др. Апробация школьных учебников. Вып. 2. – М. : МО РФ, 1994.
 74. Игошев Б. М., Биктуганов Ю. И. Профессиональная мобильность учителя // Дополнительное профессиональное образование : сб. программ. – Екатеринбург : УрГПУ, 2013.
 75. Игошев Б. М., Биктуганов Ю. И. Формирование мобильности педагогов – перспективное направление деятельности Уральского государственного педагогического университета // Педагогическое образование в России. – 2013. – №3.
 76. Игошев Б. М., Булах В. Н. и др. Подготовка научных и научно-педагогических кадров : метод. рекомендации; нормативные и информационные мат-лы. Вып.1-3. – Екатеринбург : УрГПУ, 2003.
 77. Игошев Б. М., Булах В. Н. Подготовка кадров высшей квалификации в Уральском государственном педагогическом университете (1943-2010 гг.). – Екатеринбург : ГОУ ВПО УрГПУ, 2010.
 78. Игошев Б. М., Булах В. Н. Порядок присвоения ученых званий : метод. рекомендации; информационные и нормативные мат-лы. – Екатеринбург : УрГПУ, 2002.

79. Игошев Б. М., Вяткин В. и др. Простые модели играющих автоматов : метод. пособие для школьного конструкторского кружка : сб. науч. раб. – Свердловск : СГПИ, 1974.
80. Игошев Б. М., Галагузов А. Н. Культурологическая модель социального образования // Педагогическое образование в России. – 2011. – №2.
81. Игошев Б. М., Галагузов А. Н. Формирование корпоративной культуры специалистов // Образование и наука. – 2010. – №2.
82. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Гуманизация и гуманитаризация педагогического образования. – Екатеринбург : УрГПИ, 1993.
83. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Информационная культура педагога // Подготовка социального педагога : сб. программно-методич. мат-лов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед ин-т, 1992.
84. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Квалификационная характеристика // Подготовка социального педагога : сб. программно-методич. мат-лов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед ин-т, 1992.
85. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Методы поиска решения технических задач : учебно-тематический план // Программы педагогических институтов : сб. программно-методич. мат-лов. – Свердловск : СГПИ, 1991.
86. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Методы поиска решения технических задач // Подготовка социального педагога: сб. программно-методич. мат-лов. – Екатеринбург : УрГПУ, 1992.
87. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Основы современной технологии // Подготовка социального педагога: сб. программно-методич. мат-лов. – Екатеринбург : УрГПУ, 1992.
88. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Педагогическая практика : учебно-тематический план // Программы педагогических институтов : сб. программно-методич. мат-лов. – Свердловск : СГПИ, 1991.
89. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Программа для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ // Технические кружки младших школьников : сб. программ для школ и внешкольных учреждений / СЮТ. – Устинов, 1986.
90. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Социальный педагог. Квалификационные характеристики и учебные планы. – Екатеринбург : УрГПИ, 1994.
91. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Техническое моделирование и конструирование // Подготовка социального педагога : сб. программно-методич. мат-лов. – Екатеринбург : УрГПУ, 1992.
92. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Техническое творчество в условиях организованного отдыха детей // Подготовка социаль-

- ного педагога: сб. программно-методич. мат-лов. – Екатеринбург : УрГПУ, 1992.
93. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Техническое творчество в условиях организованного отдыха детей. Учебно-тематический план // Программы педагогических институтов : сб. программно-методич. мат-лов. – Свердловск : СГПИ, 1991.
 94. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Техническое творчество учащихся среднего и старшего школьного возраста : учебно-тематический план // Программы педагогических институтов : сб. программно-методич. мат-лов. – Свердловск : СГПИ, 1991.
 95. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Техническое творчество учащихся среднего и старшего школьного возраста // Подготовка социального педагога : сб. программно-методич. мат-лов. – Екатеринбург : УрГПУ, 1992.
 96. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Учебный план специализации «Организатор технического творчества учащихся». Учебный план // Программы педагогических институтов : сб. программно-методич. мат-лов. – Свердловск : СГПИ, 1991.
 97. Игошев Б. М., Галагузова М. Техническое моделирование и конструирование : учебно-тематический план // Программы педагогических институтов : сб. программно-методич. мат-лов. – Свердловск : СГПИ, 1991.
 98. Игошев Б. М., Галагузова М. Электронно-вычислительная техника – знакомимся, делаем, играем : книга для учащихся и руководителей технических кружков. – М. : Молодая гвардия, 1989.
 99. Игошев Б. М., Галагузова М. А. и др. История зарубежной социальной педагогики : учеб. пособие. – Екатеринбург : УрГПУ, 2009.
 100. Игошев Б. М., Галагузова М. А. Понятийное поле социальной педагогики // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №10.
 101. Игошев Б. М., Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н., Дегтерев В. А., Дорохова Т. С., Мардахаев Л. В., Неволлина И. В. История зарубежной социальной педагогики // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – №12.
 102. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Педагогическая практика // Подготовка социального педагога : сб. программно-методич. мат-лов. – Екатеринбург : УрГПУ, 1992.
 103. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Программа кружка «Мой друг – микрокалькулятор» // Примерные программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ : сб. программ для школ и внешкольных учреждений. – Курган, 1987.

104. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Технология материалов и практикум в учебных мастерских : учебно-тематический план // Программы педагогических институтов : сб. программно-методич. мат-лов. – Свердловск : СГПИ, 1991.
105. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Элементы радиоэлектронных устройств : учебно-тематический план // Программы педагогических институтов : сб. программно-методич. мат-лов / СГПИ. – Свердловск, 1991.
106. Игошев Б. М., Галагузова М. и др. Элементы радиоэлектронных устройств // Подготовка социального педагога : сб. программно-методич. мат-лов. – Екатеринбург : УрГПУ, 1992.
107. Игошев Б. М., Гиниатуллин И. А. и др. Русско-немецкий глоссарий по педагогике и образованию. – Екатеринбург : УрГПИ, 1993.
108. Игошев Б. М., Глазунов А. и др. Политехническое образование и профориентация учащихся в процессе преподавания физики в средней школе : метод. пособие. Серия «Библиотека учителя физики». – М. : Просвещение, 1985.
109. Игошев Б. М., Дик Ю. и др. Межпредметные связи курса физики в средней школе. – М. : Просвещение, 1987.
110. Игошев Б. М., Дорохова Т. С. Аксиологический подход в преподавании истории социальной педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. – Екатеринбург : СВ-96, 2010. – Вып. 6.
111. Игошев Б. М., Дорохова Т. С. Социальное образование XXI века: проблемы и перспективы // Социальная педагогика. – 2012. – №1.
112. Игошев Б. М., Дьяконов Б. П. Новые компетенции педагога в современной информационно-образовательной среде // Педагогическое образование в России. – 2013. – №4.
113. Игошев Б. М., Елисафенко М. К. повышение профессионального уровня подготовки учителей начальной школы во второй половине XIX – начале XX в. // Педагогическое образование в России. – 2012. – №4.
114. Игошев Б. М., Елисафенко М. К., Попов М. В. У истоков педагогического образования на Урале: 1871-1910 гг. // Педагогическое образование в России. – 2011. – №2.
115. Игошев Б. М., Жаворонков В. Д., Булах В. Н. Подготовка научных и научно-педагогических кадров: о работе аспирантуры и докторантуры. – Екатеринбург : УрГПУ, 2002.
116. Игошев Б. М., Жаворонков В. Д., Симонова А. А., Шамало Т. Н. О системе качества образования в Уральском государственном педагогическом университете // Управление качеством образования: проблемы эффективности : сб. науч. тр. – Екатеринбург : УрГПУ, 2004.

117. Игошев Б. М., Жаворонков В. Д., Шиврина Е. В. Единый государственный экзамен : методические рекомендации. – Екатеринбург : УрГПУ, 2002.
118. Игошев Б. М., Жбырь В. и др. Информационно-логический автомат «Числовой лабиринт» // В помощь руководителю конструкторского кружка : метод. рекомендации. – Екатеринбург : УрГПИ, 1992.
119. Игошев Б. М., Жбырь В. и др. Информационный логический автомат «Белая мышь» // В помощь руководителю конструкторского кружка : метод. рекомендации. – Екатеринбург : УрГПИ, 1992.
120. Игошев Б. М., Жбырь В. и др. Универсальный демонстрационный стенд // В помощь руководителю конструкторского кружка : метод. рекомендации. – Екатеринбург : УрГПИ, 1992.
121. Игошев Б. М., Жбырь В. и др. Универсальный тренажер «Быстрота, внимание, точность» // В помощь руководителю конструкторского кружка : метод. рекомендации. – Екатеринбург : УрГПИ, 1992.
122. Игошев Б. М., Забара Л. И., Булах В. Н. Научная деятельность Уральского государственного педагогического университета в области педагогики и образования (2001 – 2003). – Екатеринбург : УрГПУ, 2003.
123. Игошев Б. М., Забара Л. И., Худякова Е. И. и др. Актуальные проблемы развития гуманитарных наук : сб. мат-лов. – Екатеринбург : УрГПУ, 2004.
124. Игошев Б. М., Исхаков Р. Инновационная учебная деятельность в средних специальных педагогических заведениях // Инновационные процессы в подготовке будущего учителя физики. – Екатеринбург : УрГПУ, 1996.
125. Игошев Б. М., Комский Д. Дай лапу, Тузик // Юный техник. – 1975. – №8.
126. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Кружок микропроцессорной техники // Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ. Физико-технические кружки : сборник программ для школ и внешкольных учреждений. – М. : Просвещение, 1987.
127. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Кружок начального ознакомления с микрокалькулятором // Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ. Физико-технические кружки : сб. программ для школ и внешкольных учреждений. – М. : Просвещение, 1987.
128. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Кружок по изучению полупроводниковых приборов. Сборник программ для школ и внешкольных учреждений // Программы для внешкольных учрежде-

- ний и общеобразовательных школ. Физико-технические кружки. – М. : Просвещение, 1987.
129. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Кружок по изучению элементов вычислительной техники // Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ. Физико-технические кружки : сб. программ для школ и внешкольных учреждений. – М. : Просвещение, 1987.
130. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Модели кибернетических устройств для технических кружков // Совершенствование преподавания физики : сб. науч. тр. – Свердловск : СГПИ, 1976.
131. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Модель почтового персептрона // Методическое пособие для школьного конструкторского кружка : сб. науч. раб. – Свердловск : СГПИ, 1975.
132. Игошев Б. М., Комский Д. и др. О политехнической направленности работы технических кружков // Проблемы политехнического обучения : сб. науч. тр. Вып. 2. – Свердловск : Свердловский пед. ин-т, 1972.
133. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Объекты практических работ в кружке технической кибернетики // Совершенствование содержания и методов обучения : сб. науч. тр. – М. : АПН СССР, 1981.
134. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Ознакомление учащихся во внеклассной работе с элементами вычислительной техники // Оптимизация процесса обучения физике в средней школе : сб. науч. тр. – Владимир : Влад. пед. ин-т, 1986.
135. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Ознакомление учащихся с элементами технической кибернетики во внеучебной работе // Совершенствование содержания и методов обучения : сб. науч. тр. – М. : АПН СССР, 1981.
136. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Подготовка и проведение тематических вечеров автоматики и кибернетики // Методическое пособие для школьного конструкторского кружка : сб. науч. раб. – Свердловск : СГПИ, 1975.
137. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Простые играющие автоматы // Методическое пособие для школьного конструкторского кружка : сб. науч. раб. – Свердловск : СГПИ, 1975.
138. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Содержание внеклассной работы по технической кибернетике // Совершенствование преподавания физики : сб. науч. тр. – Свердловск : СГПИ, 1976.
139. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Физика и вычислительная техника // Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ. Физико-технические кружки : сб. программ для школ и внешкольных учреждений. – М. : Просвещение, 1987.

140. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Физика и микропроцессорная техника // Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ. Физико-технические кружки : сб. программ для школ и внешкольных учреждений. – М. : Просвещение, 1987.
141. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Физика и полупроводниковое производство // Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ. Физико-технические кружки : сборник программ для школ и внешкольных учреждений. – М. : Просвещение, 1987.
142. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Физика и электронные игры // Программы для внешкольных учреждений и общеобразовательных школ. Физико-технические кружки : сборник программ для школ и внешкольных учреждений. – М. : Просвещение, 1987.
143. Игошев Б. М., Комский Д. Играющие автоматы // Радио. – 1975. – №5.
144. Игошев Б. М., Комский Д. Играющие автоматы // Радио. – 1975. – №6.
145. Игошев Б. М., Комский Д. Играющие автоматы // Радио. – 1975. – №7.
146. Игошев Б. М., Комский Д. Игротека автоматов : книга для учащихся и руководителей технических кружков. – М. : Энергоатомиздат, 1987.
147. Игошев Б. М., Комский Д. Кибернетика в самоделках : книга для учащихся и руководителей технических кружков. – М. : Энергия, 1978.
148. Игошев Б. М., Комский Д. Кибернетика, автоматы, жизнь : книга для учащихся. – Свердловск : Средне-Уральское кн. изд-во, 1976.
149. Игошев Б. М., Комский Д. Книга для учащихся и руководителей технических кружков (на литовском языке). – Вильнюс : Мокслас, 1981.
150. Игошев Б. М., Комский Д. Одинокий ферзь // Моделист-конструктор. – 1973. – №3.
151. Игошев Б. М., Комский Д. Программы для школьных учреждений и общеобразовательных школ // Технические кружки по электронике, автоматике, информатике, вычислительной и микропроцессорной технике : сб. программ. – М. : МП СССР, 1986.
152. Игошев Б. М., Комский Д. Проницательный партнер // Моделист-конструктор. – 1975. – №1.
153. Игошев Б. М., Комский Д. Спички для кибера // Моделист-конструктор. – 1974. – №7.

154. Игошев Б. М., Комский Д. Стенд-информатор // География в школе. – 1978. – №3.
155. Игошев Б. М., Комский Д. Техническое творчество и сельхоз-опытничество во внеклассной работе с учащимися : метод. пособие. – М. : Просвещение, 1989. – (Сер. «Библиотека учителя труда»).
156. Игошев Б. М., Комский Д. Электронные автоматы и игры : книга для учащихся и руководителей технических кружков. – М. : Энергоиздат, 1981.
157. Игошев Б. М., Комский Д. и др. Модели информационно-логических машин // Методическое пособие для школьного конструкторского кружка : сб. научн. тр. – Свердловск : СГПИ, 1970.
158. Игошев Б. М., Комский Д. М. и др. Учебный план по специализации «Социальный педагог – организатор технического творчества школьников» // Подготовка социального педагога : сб. программно-методич. мат-лов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед ин-т, 1992.
159. Игошев Б. М., Комский Д., Галагузова М. Массовая внеклассная работа по физике и технике. Пособие для студентов и учителей. – Свердловск : СГПИ, 1988.
160. Игошев Б. М., Комский Д., Кузнецов А. Внеучебная работа по физике и технике : метод. рекомендации. – Свердловск : СГПИ, 1983.
161. Игошев Б. М., Комский Д., Кузнецов А. Изучение элементов автоматизации и микропроцессорной техники в средней школе : метод. рекомендации. – Свердловск : СГПИ, 1984.
162. Игошев Б. М., Костоусова Т. и др. Кибернетический сейф // В помощь руководителю конструкторского кружка : метод. рекомендации. – Свердловск : СГПИ, 1982.
163. Игошев Б. М., Костоусова Т. и др. Пробники со световой и звуковой индикацией : в помощь руководителю конструкторского кружка : метод. рекомендации. – Свердловск : СГПИ, 1982.
164. Игошев Б. М., Костоусова Т. и др. Электронный тренажер // В помощь руководителю конструкторского кружка : метод. рекомендации. – Свердловск : СГПИ, 1982.
165. Игошев Б. М., Костоусова Т. Простые пробники // Радио. – 1983. – №4.
166. Игошев Б. М., Кочев И. Электронный тир // Радио. – 1981. – №2.
167. Игошев Б. М., Кузнецов А. и др. Изучение основ информатики и вычислительной техники в средней школе. Серия «Библиотека учителя математики». – М. : Просвещение, 1987.

168. Игошев Б. М., Кузнецов А. и др. Овладение компьютерной грамотностью в процессе технического творчества // Советская педагогика. – 1986. – №2.
169. Игошев Б. М., Кузнецов А. Кибернетический тренажер // Моделист-конструктор. – 1977. – №10.
170. Игошев Б. М., Кузнецов А. Красный, синий, зеленый // Моделист-конструктор. – 1977. – №8.
171. Игошев Б. М., Кузнецов А. Попытай счастья // Моделист-конструктор. – 1981. – №3.
172. Игошев Б. М., Кузнецов А. Учителю физики о микропроцессорной технике // Физика в школе. – 1987. – №2.
173. Игошев Б. М., Кузнецов А. А., Галагузова М. А. Овладение компьютерной грамотностью в процессе технического творчества // Советская педагогика. – 1986. – №2.
174. Игошев Б. М., Лальтов А. Тематические вечера кибернетики в школе // Методическое пособие для школьного конструкторского кружка : сб. науч. тр. – Владимир : Влад. пед. ин-т, 1974.
175. Игошев Б. М., Легаев Н. Игровой автомат «Запомни лампы» // Юный техник. – 1982. – №7.
176. Игошев Б. М., Ленская Е. и др. Международное сотрудничество УрГПУ в области образования. Российско-американское сотрудничество. – Екатеринбург : УрГПИ, 1993.
177. Игошев Б. М., Лозинская А. М., Шамало Т. Н. Модульно-рейтинговая технология как средство повышения эффективности обучения физике : моногр. – М., 2010.
178. Игошев Б. М., Лозинская А. М., Шамало Т. Н. Модульно-рейтинговая технология как средство повышения эффективности обучения физике // Успехи современного естествознания. – 2012. – №8.
179. Игошев Б. М., Лозинская А. М., Шамало Т. Н. Модульно-рейтинговая технология как средство повышения эффективности обучения физике. – М., 2010.
180. Игошев Б. М., Лушников А. и др. Педагогические исследования по договорам. Ч. 1 и 2. УрГПИ. – Екатеринбург, 1993.
181. Игошев Б. М., Маскаева Е. Н. Болонский процесс: развитие европейского образования. – Екатеринбург : УрГПУ, 2004.
182. Игошев Б. М., Минский Е. и др. Пионерская игротка : книга для учащихся и руководителей кружков. – М. : Молодая гвардия, 1987.
183. Игошев Б. М., Нигаев А. Н., Коркунов В. В., Алексеев О. Л. Современные проблемы доступности высшего профессионального образования. – Екатеринбург : УрГПУ, 2002.

184. Игошев Б. М., Новоселов С. А. Правовые аспекты повышения качества педагогических инноваций // Педагогическое образование в России. – 2008. – №1.
185. Игошев Б. М., Новоселов С. А. Развитие профессиональной мобильности специалистов – перспективное направление деятельности педагогического университета // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №6.
186. Игошев Б. М., Пальтов А. и др. Простой играющий автомат : метод. пособие для школьного конструкторского кружка : сб. науч. раб. – Владимир : Влад. пед. ин-т, 1974.
187. Игошев Б. М., Пальтов А. и др. Электрифицированная азбука : метод. пособие для школьного конструкторского кружка : сб. науч. раб. – Владимир : Владимирский пед. ин-т, 1975.
188. Игошев Б. М., Панина Е. И. и др. Актуальные проблемы развития гуманитарных наук. Вып. 4. – Екатеринбург : УрГПУ, 1999.
189. Игошев Б. М., Попов М. В. Революция и уральская высшая педагогическая школа (к 95-летию со дня создания) // Педагогическое образование в России. – 2013. – №2.
190. Игошев Б. М., Попов М. В., Елисафенко М. К., Суворов М. В. История развития педагогического образования в Екатеринбурге (1871–1930). – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО УрГПУ, 2013.
191. Игошев Б. М., Попов М. В., Суворов М. В. Повышение профессионального уровня учителей и их воспитание в духе официальной государственной идеологии в системе курсовой переподготовки и в советско-партийных школах в Екатеринбурге – Свердловске в 1920-х гг. // Педагогическое образование в России. – 2012. – №3.
192. Игошев Б. М., Попов М. В., Суворов М. В. Рождение и первый выпуск Екатеринбургского учительского института // Педагогическое образование в России. – 2012. – №5.
193. Игошев Б. М., Прокопьев В. Основные тенденции изменения образовательно-квалификационного потенциала Свердловской области (в части профессионального образования) на 1996–2005 гг. – Екатеринбург : Правительство Свердловской области, 1996.
194. Игошев Б. М., Розенталь О. и др. Электромагнитное излучение, сопровождающее замерзание водного аэрозоля // Физика аэродисперсных систем : сб. науч. тр. – Киев : Киевск. ун-т, 1972.
195. Игошев Б. М., Рубина Л. и др. Кадровый потенциал вуза. – Екатеринбург : УрГПИ, 1993.
196. Игошев Б. М., Рубина Л. Я. Гражданская активность студенческой молодежи: концептуальный словарь // Политическая лингвистика. – 2010. – №4.
197. Игошев Б. М., Рубина Л. Я. Развитие гражданской активности студентов педагогических вузов: концептуальные основы и программа деятельности. – Екатеринбург : УрГПУ, 2010.

198. Игошев Б. М., Серeda В. А. и др. Уральский государственный педагогический университет. 1930-2010 гг. – Екатеринбург : УрГПУ, 2010.
199. Игошев Б. М., Серeda В. А. Патриотическое воспитание студентов педагогических вузов во внеучебной деятельности. – Екатеринбург : УрГПУ, 2007.
200. Игошев Б. М., Серeda В. А. Педагогическая модель патриотического воспитания будущих учителей // Вестник Томского государственного педагогического университета = Tomsk State Pedagogical University Bulletin. – 2006. – №10.
201. Игошев Б. М., Серeda В. А., Зуев П. С., Назарова Л. Д., Садкина Т. М., Третьякова О. Ф. Оценка эффективности состояния и качества воспитательной работы в УрГПУ // Управление качеством образования : проблемы эффективности. – Екатеринбург : УрГПУ, 2004.
202. Игошев Б. М., Серeda В. А., Мартюшов Л. Н., Булах В. Н., Суворов М. В. Вступая в XXI век. Уральский государственный педагогический университет в 2000-2010 гг. // Уральский государственный педагогический университет 1930-2010 гг. – Екатеринбург, 2010.
203. Игошев Б. М., Симонова А. А. Разработка модели региональной инновационной образовательной системы // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №7.
204. Игошев Б. М., Симонова А. А. Система менеджмента качества высшего профессионального образования в Уральском государственном педагогическом университете. Сборник материалов. – Екатеринбург : УрГПУ, 2005.
205. Игошев Б. М., Симонова А. А. Современные тенденции развития системы непрерывного образования в УрГПУ // Управление непрерывным образованием: структура, содержание, качество : сб. науч. ст. VI междунар. науч.-практ. конф. 28 марта 2008 г. – Екатеринбург УрГПУ, 2008.
206. Игошев Б. М., Стариченко Б. Е., Чикова О. А. Организация самостоятельной работы студентов на основе телекоммуникационных технологий // Вестник УГТУ–УПИ. Новые образовательные технологии в вузе. – Екатеринбург : УГТУ–УПИ, 2006.
207. Игошев Б. М., Степанова И. А. Добровольческая деятельность как средство формирования профессиональной мобильности будущих педагогов // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве : мат-лы VI Междунар. науч. конф., 19–20 августа 2009 г., Римини. – М. : МАНПО, 2009.
208. Игошев Б. М., Степанова И. А. Уральский государственный педагогический университет – территория инноваций // Управ-

- ление инновационным образованием : сб. науч. ст. – Екатеринбург : УрГПУ, 2011.
209. Игошев Б. М., Суворов М. В. Культурологическая модель социального образования // Педагогическое образование в России. – 2011. – №2.
210. Игошев Б. М., Суворов М. В. Об учителе, коллеге, ученом // Педагогическое образование и наука. – 2011. – №1.
211. Игошев Б. М., Суворов М. В. Профессиональное педагогическое образование на Урале в 1912-1919 гг. // Педагогическое образование в России. – 2011. – №3.
212. Игошев Б. М., Тимина Л. Задержи коня // Юный техник. – 1977. – №8.
213. Игошев Б. М., Тимошик А. и др. Апробация школьных учебников. Вып. 3. – М. : МО РФ, 1994.
214. Игошев Б. М., Тоистева О. С. Профессиональная и личностная готовность социального педагога к работе с подростками девиантного поведения // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №3.
215. Игошев Б. М., Усольцев А. П. История технических инноваций. – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО УрГПУ, 2012.
216. Игошев Б. М., Устинова Н. Н. Подготовка будущих учителей информатики к реализации уровневой дифференциации обучения. – Екатеринбург : УрГПУ, 2005.
217. Игошев Б. М., Ушакова М. А. Формирование содержания элективных курсов в системе подготовки учителей математики в педвузе. – Екатеринбург : УрГПУ, 2006.
218. Игошев Б. М., Федоров В. и др. Апробация учебной литературы. – Екатеринбург : УрГПИ, 1994.
219. Игошев Б. М., Черкашин Е. и др. Информационная культура социального педагога // Социальный педагог. Документы, программно-методические материалы : сб. программно-методич. мат-лов. – М. : Гособразование СССР, 1991.
220. Игошев Б. М., Черкашин Е. и др. Информационная подготовка социального педагога в педагогическом вузе // Информатизация образования. – Екатеринбург : УрГПИ, 1993.
221. Игошев Б. М., Черкашин Е. и др. Информационная подготовка учителя в педагогическом вузе // Информатизация образования. – Екатеринбург : УрГПИ, 1992.
222. Игошев Б. М., Черкашин Е. и др. Методы поиска решения технических задач // Социальный педагог : сб. программно-методич. мат-лов. – М. : Гособразование СССР, 1991.
223. Игошев Б. М., Черкашин Е. и др. Роль курса «Информационная культура педагога» в многоуровневой структуре высшего педагогического образования // Многоуровневое высшее педагогическое образование : сб. программ. – Омск : ОГПИ, 1992.

224. Игошев Б. М., Черкашин Е. и др. Система внеклассной работы учащихся по изучению основ информатики и электронно-вычислительной техники // Информатизация образования. – Екатеринбург : УрГПИ, 1993.
225. Игошев Б. М., Черкашин Е. и др. Техническое моделирование и конструирование // Социальный педагог : сб. программно-методич. мат-лов. – М. : Гособразование СССР, 1991.
226. Игошев Б. М., Черкашин Е. и др. Техническое творчество в условиях организованного отдыха детей // Социальный педагог : сб. программно-методич. мат-лов. – М. : Гособразование СССР, 1991.
227. Игошев Б. М., Черкашин Е. и др. Техническое творчество учащихся среднего и старшего школьного возраста // Социальный педагог : сб. программно-методич. мат-лов. – М. : Гособразование СССР, 1991.
228. Игошев Б. М., Черкашин Е. и др. Технология материалов и практикум в учебных мастерских // Социальный педагог. Документы, программно-методические материалы : сб. программно-методич. материалов. – М. : Гособразование СССР, 1991.
229. Игошев Б. М., Черкашин Е. и др. Учебно-методическое обеспечение преподавания педагогических дисциплин. – Екатеринбург : УрГПУ, 1997.
230. Игошев Б. М., Черкашин Е. и др. Элементы радиоэлектронных устройств // Социальный педагог : сб. программно-методич. мат-лов. – М. : Гособразование СССР, 1991.
231. Игошев Б. М., Черкашин Е. Информационная культура социального педагога // Учебные программы по педагогике : сб. программно-методич. мат-лов. – М., 1992
232. Игошев Б. М., Черкашин Е. А. Роль информационной культуры в подготовке студента педагогического вуза // Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога : мат-лы науч.-практ. конф. – Екатеринбург : УрГПУ, 1998.
233. Игошев Б. М., Черкашин Е. и др. Педагогическая практика // Социальный педагог : сб. программно-методич. мат-лов. – М. : Гособразование СССР, 1991.
234. Игошев Б. М., Чикова О. А. Дистантное образование // Информатика и образование. – 2003. – №2.
235. Игошев Б. М., Чудинов А. П., Булах В. Н. Порядок присвоения ученых званий (официальные документы, их образцы, рекомендации). – Екатеринбург : УрГПУ, 2009.
236. Игошев Б. М., Чудинов А. П., Булах В. Н. Работа аспирантуры и докторантуры УрГПУ (основные документы, образцы оформления документации). – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО УрГПУ, 2012.

237. Игошев Б. М., Шамало Т. Н. и др. Social ecology principles implemented in physics instruction (на английском языке) / Partners in education : Northeastern Illinois University. Chicago, 1995.
238. Игошев Б. М., Шамало Т. Н. и др. Подготовка студентов к ознакомлению учащихся с микропроцессорной техникой // Использование физического эксперимента и ЭВМ в учебном процессе : сб. науч. тр. – Свердловск : СГПИ, 1987.
239. Игошев Б. М., Шамало Т. Н. и др. Подготовка студентов к организации творческой работы школьников при изучении курса «Внеклассная работа по физике» // Развитие творческой активности учащихся в процессе обучения и профильной подготовки : сб. науч. тр. – Екатеринбург : УрГПУ, 1996.
240. Игошев Б. М., Шамало Т. Н. и др. Обучение студентов-практикантов методике постановки физического эксперимента : метод. рекомендации // Организация и проведение педагогической практики / СГПИ. – Свердловск, 1984.
241. Игошев Б. М., Шамало Т. Н. и др. Подготовка студентов к реализации принципов социальной экологии в будущей профессиональной деятельности // Гуманизация педагогического образования. – Екатеринбург : УрГПУ, 1994.
242. Игошев Б. М., Шамало Т. Н. Современные образовательные технологии в высшем педагогическом образовании // Повышение эффективности учителей физики и информатики в современных условиях. – Екатеринбург : УрГПУ, 2004.
243. Игошев Б. М., Шамало Т. Н., Чикова О. А. Дистанционное обучение учителей технологии и предпринимательства // Педагогическая информатика. – 2003. – №2.
244. Игошев Б. М., Шиврина Е. В., Быкова А. Б. Совместное расширенное заседание коллегии Министерства общего и профессионального образования Свердловской области и Ученого совета Уральского гос. пед. университета : сб. мат-лов. – Екатеринбург : УрГПУ, 2005.
245. Игошев Б. М., Шиврина Е. В., Маскаева Е. И. Студенты и наркотики : мат-лы конкретно-социологического исследования в УрГПУ. – Екатеринбург : УрГПУ, 2001.
246. Игошев Б. М. и др. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие : сб. мат-лов. – Екатеринбург : УрГПУ, 2004.
247. Игошев Б. М. и др. Инновационные подходы к профессиональной подготовке специалистов социальной сферы в вузе. – Екатеринбург : УрГПУ, 2010.
248. Игошев Б. М. и др. Институциональное обеспечение внедрения инноваций в образовательную практику. – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО УрГПУ, 2011.

249. Игошев Б. М. и др. История отечественной социальной педагогики: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УрГПУ, 2010.
250. Игошев Б. М. и др. История социальной педагогики. – М. : Владос, 2012.
251. Игошев Б. М. и др. Качество подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием: социологический мониторинг. – Екатеринбург : УрГПУ, 2006.
252. Игошев Б. М. и др. Культура безопасности: проблемы и перспективы : мат-лы к Первой Междунар. научно-практ. конф. «Время Ч»., посвященной 20-летию со дня аварии на Чернобыльской АЭС. – Екатеринбург : УрГПУ, 2006.
253. Игошев Б. М. и др. Методические рекомендации для круглого стола Управления образования г. Екатеринбурга по проблеме совершенствования кадрового потенциала. – Екатеринбург : УрГПУ, 2002.
254. Игошев Б. М. и др. Научные и инновационные проекты в области образования // Направления совместной деятельности УрГПУ и образовательных учреждений : сб. мат-лов. – Екатеринбург : УрГПУ, 2006.
255. Игошев Б. М. и др. Программа модернизации педагогического образования. Программа. – Екатеринбург : УрГПУ, 2002.
256. Игошев Б. М. и др. Социальная поддержка работников УрГПУ // Социальная защита работников вузов : мат-лы совещания. – Екатеринбург : УрГПУ, 2002.
257. Игошев Б. М. и др. Формирование единого образовательного пространства культуры безопасности в России. – Екатеринбург : УрГПУ, 2009.
258. Igoshev B., Babich G. USPU and the Development of Higher Education in Russia // The Ethos of Academia: Standing the Test of Time / Ariel University, Ariel, Israel, 2013. P. 246–254.

Основные награды и почетные звания Бориса Михайловича Игошева

Почетные звания

- Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации (1998 г.).
- Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации.
- Звание «Российский лидер качества».
- Почетное звание «Основатель научной школы» («Педагогические условия развития профессиональной мобильности выпускника вуза»).
- Почетный работник в сфере молодежной политики Российской Федерации (2009 г.).
- Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации (1998 г.).
- Почетный работник науки и техники Российской Федерации (2009 г.).
- Почетный работник общего образования Российской Федерации (2007 г.).

Почетные знаки

- Знак отличия «За заслуги перед Свердловской областью» III степени (2011 г.).
- Знак Почета главы Администрации Орджоникидзевского района (2011 г.).
- Лауреат всероссийского информационного интернет-портала «Доска почета учителей России».
- Почетный знак «За вклад в развитие екатеринбургского образования» (2010 г.).
- Почетный знак «За развитие научно-исследовательской работы студентов» (2004 г.).
- Почетный знак «Российские студенческие отряды: за заслуги перед студенческими отрядами РФ».
- Почетный знак участника энциклопедии «Лучшие Люди России» (2007 г.).
- Почетный знак участника энциклопедии «Лучшие Люди России» (2009 г.).
- Почетный знак участника энциклопедии «Лучшие Люди России» (2010 г.).

Награды и премии

- Международная награда «Святая София» за вклад в развитие духовности, науки и образования в России, научный консультант высшей квалификационной категории средней школы.
- Премия имени В. Н. Татищева и Г. В. де Геннина в области образования (2010 г.).

Медали

- Золотая медаль Российской академии естествознания «За новаторскую работу в области высшего образования».
- Медаль «Народное признание педагогического труда» Общероссийской общественной организации «Всероссийское педагогическое собрание».
- Медаль Министерства образования и науки РФ имени К. Д. Ушинского (2010 г.).
- Медаль ордена «За заслуги перед Отечеством» II степени (2010 г.).

Почетные грамоты

- Почетная грамота Губернатора Свердловской области.
- Почетная грамота Законодательного собрания Свердловской области.
- Почетная грамота Министерства образования Свердловской области.
- Почетная грамота Министерства РФ по делам гражданской обороны и чрезвычайным ситуациям за образцовое исполнение служебных обязанностей.
- Почетная грамота Министерства социальной защиты Свердловской области.
- Почетная грамота Центрального комитета Профсоюза работников народного образования и науки РФ.

**Список учеников
доктора педагогических наук, профессора
Бориса Михайловича Игошева,
подготовивших под его руководством диссертации**

1. *Томильцев А. В.* (защитил кандидатскую диссертацию в 1997 г.).
2. *Устинова Н. Н.* (защитила кандидатскую диссертацию в 2005 г.).
3. *Ушакова М. А.* (защитила кандидатскую диссертацию в 2006 г.).
4. *Середа В. А.* (защитил кандидатскую диссертацию в 2007 г.).
5. *Александрова Н. В.* (защитила кандидатскую диссертацию в 2008 г.).
6. *Лозинская А. М.* (защитила кандидатскую диссертацию в 2009 г.).
7. *Степанова И. А.* (защитила кандидатскую диссертацию в 2010 г.).
8. *Анисимова А. В.* (защитила кандидатскую диссертацию в 2011 г.).
9. *Мехнин А. М.* (защитил кандидатскую диссертацию в 2011 г.).
10. *Галагузов А. Н.* (защитил докторскую диссертацию в 2013 г.).
11. *Плеханова О. Е.* (докторант).
12. *Биктуганов Ю. И.* (защитил кандидатскую диссертацию в 2013 г.).

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8—12 страниц** (\approx **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
 - 2) **ученая степень, звание, должность**;
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
 - 3) **название статьи**;
 - 4) **аннотация** (250—300 знаков с пробелами);
 - 5) **ключевые слова** (5—7 слов или словосочетаний).
- К статье прилагаются также индекс УДК, ББК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24. С. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru.



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2014. № 1

Редакторы Д. О. Морозов, А. А. Баранова
Компьютерная верстка Д. О. Морозова

Подписано в печать 10.01.14. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 23,7. Усл. п. л. 29,7. Тираж 500 экз. Заказ № 4291.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26
E-mail: pedobraz@uspu.ru