

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

А. Г. Асмолов, В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, С. Е. Матушкин,
Г. М. Романцев, А. В. Усова, В. А. Федоров, Д. И. Фельдштейн

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, В. П. Бездухов, Е. Г. Белякова, В. Л. Бенин,
В. И. Блинов, З. О. Большакова, В. Л. Гапонцев, А. Г. Гейн, Е. Ю. Глазырина,
С. З. Гончаров, Е. М. Дорожкин, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова,
А. Г. Кислов, П. Ф. Кубрушко, А. Н. Лейбович, Л. И. Лурье, А. Г. Мокроносов,
И. Я. Мурзина, И. А. Плужник, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных, Г. П. Сикорская,
А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Н. К. Чапаев, Н. Е. Эрганова,
Ю. А. Шихов, В. Я. Шевченко

Международный консультационный совет:

М. Денн (Франция), Л. В. Зайцева (Латвия), Е. В. Коваленко (Украина),
Б. К. Момынбаев (Казахстан), Я. Лаукиа (Финляндия),
Т. В. Савельева (Гонконг), Б. Тидеманн (Германия)

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
редактор О. В. Новоселова;
корректор А. Ф. Журавлева;
компьютерная верстка М. В. Семянниковой;
английский перевод Н. Г. Радюковой

**Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов
и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени доктора наук**

**Издается при поддержке ФГАУ «Федеральный институт развития образования»
Министерства образования и науки РФ**

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте:
www.edscience.ru

При перепечатке материалов ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна

Редакция может не разделять позиций авторов публикуемых статей

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический
университет», 2013

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ЖУРНАЛ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

№ 4(103)

Апрель, 2013

ISSN 994-5639

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Загвязинский В. И., Плотников А. Д., Волосникова А. М. Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития	3
ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	19
Сериков Г. Н. О систематизации понятий педагогики	19
Силкина Н. В., Ваганова Н. О. Особенности педагогической деятельности работников среднего и высшего профессионального образования в структуре университетского комплекса	30
КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ.....	40
Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы	40
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	58
Жуков Г. Н. Разработка и практическая реализация системы непрерывного профессионально-педагогического образования	58
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	77
Журавлева А. А., Завьялова Н. В. Молодежь как инновационная социальная общность	77
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	91
Стариченко Б. Е. Информационно-технологическая модель обучения	91
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ	112
Третьякова Н. В., Федоров В. А. Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: понятийный аспект.....	112
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ.....	133
Гордиенко М. Г. Взрослые студенты в европейском пространстве высшего образования.....	133
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	144
Никонова А. В. Развитие лексикона детей младшего подросткового возраста	144
АВТОРЫ НОМЕРА	161

CONTENTS

GENERAL EDUCATION	3
Zagvyazinsky V. I., Plotnikov L. D., Volosnikova L. M. Pedagogic Education in Russia and Its Potential Development Strategy	
	3
EDUCATION THEORY	19
Serikov G. N. Systemizing the Pedagogic Concepts	
	19
Silkina N. V., Vaganova N. O. Specificity of Pedagogic Staff Activity within the University Complex Including the Secondary and Higher School Education	
	30
QUALITY MEASUREMENT IN EDUCATION	40
Shikhova O. F., Shikhov Y. A. Qualimeyric Approach to Diagnosing the Competences of University Graduates	
	40
VOCATIONAL EDUCATION	58
Zhukov G. N. Development and Implementation of Continuing Vocational Pedagogic Education	
	58
SOCIOLOGICAL RESEARCH	77
Zhuravleva L. A., Zavyalova N. V. The Youth as the Innovative Social Community	
	77
INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	91
Staritchenko B. Y. Information Technology Model of Education	
	91
HEALTH SAVING TECHNOLOGIES	112
Tretyakova N. V., Fedorov V. A. Quality of Health Care Activity in Educational Institutions: Conceptual Aspect	
	112
EDUCATION ABROAD	133
Gordiyenko N. G. Adult Students in the European Higher Educational Environment	
	133
THE HUMANITIES IN EDUCATION	144
Nikonova L. V. Vocabulary Development of Junior Teens	
	144
ISSUE AUTHORS	161

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378:37.01(470+571)

В. И. Загвязинский,
Л. Д. Плотников,
Л. М. Волосникова

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И СТРАТЕГИЯ ЕГО ВОЗМОЖНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья содержит размышления о состоянии и возможных вариантах дальнейшей судьбы отечественного педагогического образования, которое переживает сегодня период серьезных трансформаций. Основной вопрос ставится конкретно и жестко: должна ли идти речь о реанимации, возрождении, обновлении или же о ликвидации, разгроме высшего педагогического образования? Авторы убеждены, что данный вид профессиональной подготовки специалистов должен сохраниться, но необходимо разработать стратегию его развития с учетом лучших традиций и использованием прогрессивных современных образовательных концепций и технологий.

Целесообразно модифицировать все современные формы педагогического образования – колледжи, педагогические институты, педагогические университеты. Особого внимания заслуживает обучение учителей и преподавателей в государственных университетах, для чего требуется включение автономных педагогических образовательных учреждений в университетские комплексы, разработка соответствующих стандартов, учебных планов и программ. В классическом обучении наиболее полно и эффективно сочетаются все грани качественной подготовки педагогов: обретение навыков исследовательской деятельности, фундаментальность образования и приобщение к культурным ценностям. Вариант подготовки педагога в классическом университете рассмотрен на примере опыта Тюменского государственного университета.

Ключевые слова: стратегия развития педагогического образования, социальный статус и престиж педагогической профессии, профессионализм педагога, педагог с университетским образованием, преемственность традиционных и новых подходов и технологий.

Abstract. The paper reflects on the current state and development trends of higher pedagogic education in Russia, and considers the possibility of either renewal or liquidation of education in question. The authors maintain that teachers' training system should be preserved, and emphasize the need for the proper strategy development combining both the best educational traditions and leading concepts and technologies.

It is recommended to modify all the modern educational establishments – colleges, pedagogical institutes and pedagogical universities. The special emphasis should be on teachers' training at autonomous pedagogical institutions within the university complexes, and educational standards and curricula developments. In authors' opinion the classical education effectively combines all the aspects of teachers' training – the research capability, education fundamentality and cultural awareness. The experience of teachers' training in Tumen State University is revealed.

Keywords: development strategy of pedagogic education, social status and prestige of pedagogic profession, pedagogic professionalism, teacher with a university degree, succession of traditional and modern approaches and technologies.

Педагогическое образование переживает сегодня период серьезной трансформации, и его судьба пока достаточно туманна. Часть государственных педвузов в целях выживания переоформилась в социально-педагогические и гуманитарные учебные заведения, часть – была присоединена к классическим университетам, а из оставшихся 43-х 30 признаны неэффективными, т. е. подлежащими реорганизации. То, что система педагогического образования нуждается в обновлении, своего рода реанимации, приведении в соответствие с современными и перспективными требованиями, не подлежит сомнению, но нужно определиться со стратегией развития педагогического образования и, прежде всего, с тем, должна ли идти речь о реанимации, возрождении, обновлении или же о ликвидации, разгроме высшего педагогического образования.

Что же происходит фактически? Состояние современного педагогического образования вызывает справедливую критику по многим направлениям. В их числе:

- неудовлетворительное качество набора, низкий балл ЕГЭ абитуриентов: на педагогические специальности приходят те, кто не набрал баллов на бюджетные места престижных вузов;

- выпускники вуза либо вообще не приступают к трудовой деятельности в сфере образования, либо, проработав там непродолжительное время, покидают ее;

- слабая адаптация выпускников к современным и перспективным требованиям, предъявляемым к современному образованию, к его методам и технологиям;

- преобладание теоретических методов обучения в вузе над практическими или отставание теории педагогического образования от потребностей школьной практики. Не всегда педагог может быстро перестроиться и выступить как помощник детей, умный наставник, а не транслятор знаний. Особенно трудно бывает молодому учителю. В плане преобразований высшая школа не успевает удовлетворять новые потребности реформируемой и модернизируемой общеобразовательной школы и профессионального образования [1];

- недостаточная подготовка студентов к педагогической коммуникации, к живому общению с воспитанниками (проблема усугубляется в связи с компьютеризацией школы).

Сегодня педагогическое образование не успевает за динамикой развития школы, в которую приходят учителя, подготовленные, как правило, лишь теоретически, а уже на рабочих местах их приходится «доучивать» в практическом плане сотрудничать с детьми, оформлять документацию, проводить самоанализ урока и т. д.

Острота и актуальность первых двух из перечисленных выше направлений носят общесоциальный характер и вызваны, с одной стороны, «остаточным» принципом финансирования образования, низким статусом профессий педагогического профиля, с другой – сложностью и высокой затратностью сил, нервов, энергии, которые присущи данным профессиям.

Справедливости ради, надо отметить, что в последние годы в некоторых регионах немало сделано для изменения ситуации. В частности, например, в Тюмени зарплата учителей достигла среднего уровня по области, постепенно решается вопрос с жильем, сохранены льготы сельским педагогам. Это стало возможно во многом благодаря тому, что некоторые вопросы материального возна-

граждения труда педагогов стали решаться непосредственно в самих образовательных учреждениях.

Вернемся к проблемам качества подготовки педагогов. Декларируемый официальными документами переход общеобразовательной системы на компетентностную основу возможен лишь при повышении квалификации будущих учителей и воспитателей. Данный процесс предполагает изменение условий обучения, разработку соответствующих предметных и межпредметных программ, освоение ситуационно-моделирующих технологий и контрольно-измерительных материалов – всего этого сегодня пока еще, к сожалению, нет в педагогическом образовании.

Для реализации провозглашенной образовательной политики нужны педагоги с новым, инновационным, творческим мышлением, обладающие высоким профессиональным потенциалом. Поэтому коренным образом должна быть пересмотрена стратегия подготовки педагогических кадров и система педагогического образования.

Изменение вектора профессиональной подготовки педагога предполагает акцент на ее фундаментализации, усиление методологической составляющей, приобщение студента к научной деятельности, формирование культуры системного анализа, умения ориентироваться в концептуальных основах современных обучения и воспитания. Современному педагогу необходимо опираться в своей профессиональной деятельности не столько на готовые технологии, сколько на собственные знания и профессионализм: он должен уметь правильно оценивать ситуацию и в соответствии с ее пониманием выбирать наиболее адекватные методы, средства, приемы обучения, разрабатывать собственные, «авторские» технологии деятельности.

Мы предлагаем два альтернативных стратегических решения:

1) ликвидировать педагогическое образование как отдельную отрасль подготовки специалистов, а кадры для сферы образования обучать по университетским программам как профильных специалистов (математиков, физиков, химиков, филологов, историков

и т. д.); после окончания университетского курса выпускники могут проходить дополнительную психолого-педагогическую подготовку через магистратуру, ФПК или ИПК;

2) сохранить и реформировать педагогическое образование, в том числе интегрируя его в классическое университетское.

Педагогическая профессия – профессия массовая. Для того чтобы заполнить все вакансии учителей, преподавателей, воспитателей, требуется очень много специалистов. Вряд ли стоит надеяться, что выпускники университетов дружными рядами, широким фронтом двинутся в школу, тем более в дошкольные учреждения и систему дополнительного образования, особенно если речь идет о сельских, периферийных территориях. Уже сейчас становится явной угроза хронического недостатка профессиональных педагогических кадров. Так, в Тюмени на текущий момент существует дефицит воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов. Кроме того, анализ демографической, кадровой и образовательной ситуации в Тюменской области показал:

- состав педагогического корпуса региона по возрастному показателю выглядит следующим образом:

- 37,1% педагогов имеют стаж работы свыше 25 лет;
- 11% – пенсионеры;
- только у 15% стаж до 5 лет;

- демографические показатели (рост численности населения, увеличение суммарного коэффициента рождаемости и доли населения в возрасте моложе трудоспособного) позволяют прогнозировать увеличение количества вакансий в образовательных учреждениях. Скорее всего, в ближайшее время особенно вырастет потребность в учителях начальной школы, физики, математики и русского языка. Актуально и расширение обучения специалистов для сферы воспитания: воспитателей, специалистов для работы с молодежью, семьями, лицами с девиантным поведением, мигрантами, людьми с ограниченными возможностями, одаренными детьми.

В связи с этим очень важно рационально использовать опыт и возможности всех существующих типов педагогических учебных

заведений: колледжей, институтов, педуниверситетов и государственных университетов.

Педагогические колледжи, как правило, дают основательную практическую подготовку своим выпускникам. Пединституты сочетают достаточную теоретическую психолого-педагогическую и методическую составляющие образования с практической компонентой, хотя менее успешно обеспечивают общекультурную и научную подготовку. Педагогический университет призван дополнить теорию и практику педагогического профиля обучения научной фундаментальностью, культурой и универсальностью, что в реальности не всегда удается в полной мере. А государственный университет, проигрывая в объеме и глубине психолого-педагогической и методической подготовки, может обеспечить и научную фундаментальность, и культуросообразность, и универсальность, и раннее приобщение к исследовательской деятельности.

Видимо, целесообразно сохранить, совершенствуя и преобразуя, все четыре формы образования, памятуя, что педколледжи могут входить в структуру вуза и быть начальной ступенью педагогической подготовки, а пединституты пока остаются основным каналом, поставляющим разнообразные кадры (логопедов, дефектологов, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, воспитателей дошкольного звена и др.) для периферии, особенно для сельских учебно-воспитательных заведений. Некоторые институты можно ввести в структуру государственных университетов, но на правах автономных единиц с особым статусом, учебным планом и программами. В Тюменской области, например, вполне логично было бы сохранить такие педагогические вузы, как Ишимский педагогический институт, Тобольскую социально-педагогическую академию, которые обеспечивают кадрами всю область, включая ее северные территории и сельскую местность. При сохранении данных вузов можно было бы придать им статус автономных подразделений Тюменского государственного университета.

Интегративные структуры педагогического образования на базе классических или педагогических университетов (пединститу-

ты в составе классических университетов, центры педагогического образования, факультеты повышения квалификации кадров и др.) представляются нам весьма перспективными. Но для них необходимы особые учебные планы и программы, в которых были бы отражены сильные стороны как университетского, так и педагогического образования, современные образовательные технологии и присутствовала практическая, в том числе стажерская, подготовка. Тогда станут возможными обеспечение многофункциональности профессиональной деятельности, развитие необходимых сегодня и в перспективе умений и способностей педагогов, в том числе и в первую очередь воспитание и закрепление их убежденности в праве и даже обязанности быть самостоятельными, принимать творческие решения в конкретных ситуациях обучения и развития воспитанников, что, собственно, предлагается зафиксировать в проекте концепции и содержания профессионального стандарта педагога [2].

Рассмотрим вариант подготовки педагога в классическом университете на примере Тюменского университета, в структуре которого находится Институт психологии и педагогики.

Тюменский государственный университет (ТюмГУ), созданный в 1973 г. на базе Тюменского государственного педагогического института, не прекращал подготовку педагогических кадров, сохраняя традиции педагогического образования. В учебном заведении реализуются и совершенствуются все уровни высшего образования: специалитет, бакалавриат, магистратура, аспирантура, докторантура. В настоящее время ведется подготовка по 16 педагогическим специальностям и направлениям: «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование», «Логопедия», «Филология», «История», «Физическая культура», «Безопасность жизнедеятельности», «Теория и методика преподавания иностранных языков», «Музыкальное образование», «Изобразительное искусство», «Педагогика и методика начального образования», а также открытым в 2012 г. профилям «Физическое образование», «Математическое образование» «Филологическое образование» (бакалавриат), «Математиче-

ское образование» (магистратура). Контингент обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям составил в 2013 г. 2 286 человек. Кроме того, с 2002 г. университет реализует социальный проект подготовки вузовских педагогов по программе дополнительной квалификации «Преподаватель», которую получили 180 человек, обучавшихся по классическим университетским специальностям.

Следует отметить многие конкретные преимущества подготовки педагога в университете, которая в России исторически всегда рассматривалась как одна из задач классического высшего образования. В классическом обучении наиболее полно и эффективно сочетаются все грани качественной подготовки специалистов: исследовательская деятельность студентов, освоение фундаментальных дисциплин и приобщение учащихся к культуре.

Сегодня ТюмГУ – крупный научно-образовательный комплекс, где учатся более 30 000 человек по 174 программам высшего профессионального образования, по 61 программе аспирантуры и по 127 программам дополнительного образования. В составе университета 7 учебных и 4 научно-исследовательских института, 73 кафедры, 31 научно-учебная лаборатория, 15 научно-образовательных центров (НОЦ), академическая гимназия, Техноцентр, Технопарк, 3 центра коллективного пользования; Центр высокопроизводительных вычислений, Информационно-библиотечный центр (книжный фонд 2,1 млн экз.), образовательный телерадиоканал «Евразия-он», спортивные и тренажерные залы, Центр зимних видов спорта, медико-санитарная часть, 4 студенческих общежития, спортивно-оздоровительный лагерь «Лукашино», базы отдыха в г. Туапсе (Черноморское побережье) и на озере Байкал, биологическая станция и питомник пятнистого оленя.

В ТюмГУ сформирована современная информационная образовательная среда, которая включает 3 841 единиц оргтехники и 70 серверов. Развивается парк суперкомпьютерной техники: введен в эксплуатацию новый суперкомпьютер «Менделеев», который входит по производительности в рейтинг 50 самых мощных российских суперкомпьютеров. Каждому обучающемуся обеспечен

доступ к электронно-библиотечным системам, научным online-ресурсам, в том числе зарубежным.

Преподаватели широко используют современные технологии и формы организации учебного процесса: специализированные компьютерные программы, деловые и ролевые игры, проблемные и исследовательские методы, метод case-study, модульно-рейтинговые технологии организации учебного процесса, метод проектов, структурированные по уровням фонды оценочных средств для диагностики профессиональных компетенций.

В 2007 г. ТюмГУ стал единственным вузом области, победившим в федеральном конкурсе на право реализации Инновационной образовательной программы в рамках Национального проекта «Образование». В 2012 г. по результатам мониторинга деятельности государственных вузов и их филиалов Минобрнауки России университет признан эффективным учебным учреждением.

Ведущим принципом деятельности университета является интеграция науки и образования. Здесь трудятся 1 200 преподавателей: 69,5% штатного профессорско-преподавательского состава – доктора (134 чел.) и кандидаты наук (502 чел.). Среди них научно-образовательной деятельностью занимаются академик РАН, директор Института океанологии РАН Р. И. Нигматулин, члены-корреспонденты РАН М. И. Клеандров, Т. И. Моисеенко, академики РАО В. П. Борисенков, В. И. Загвязинский, член-корреспондент РАО Г. Ф. Куцев.

Активно функционируют 15 ведущих научно-педагогических коллективов. С 2008 по 2012 г. по заказам организаций реального сектора экономики университетом выполнено НИР на сумму почти 900 млн рублей. Получены гранты на создание новых научно-образовательных центров (НОЦ) по психологическим, педагогическим, филологическим наукам, искусствоведению, социологии.

Высок уровень международного признания университета: заключено 64 договора о сотрудничестве с зарубежными вузами и организациями, широка география международных связей (СНГ и страны Балтии, Европа, США, КНР, Япония, Куба), подготовлены пять совместных образовательных программ с иностранными ву-

зами-партнерами. Помимо прочего, в университете преподаются 15 иностранных языков.

Фундаментальность обучения, интеграция науки и образования, бренд университета, обеспечивающий приток хорошо подготовленных абитуриентов; мощная лабораторная база, включенность преподавателей в интернациональное профессиональное сообщество, использование эффективных дидактических и исследовательских инструментов, методов и технологий – все это создает хорошие предпосылки для качественной подготовки педагогов в университете.

На постоянной основе осуществляется взаимодействие с работодателями – образовательными учреждениями (подписано 87 договоров о сотрудничестве). Выпускники ТюмГУ (К. Лупиков, Д. Коляденко и др.) регулярно становятся лидерами регионального конкурса профессионального учительского мастерства «Педагог года Тюменской области» в различных номинациях.

В университете сформировалась известная в стране научная школа по педагогике. Учебный процесс по данному направлению обеспечивают 13 докторов и 45 кандидатов наук, к тому же для чтения лекций, проведения семинаров приглашаются известные российские ученые: академик РАО Ш. А. Амонашвили, члены-корреспонденты РАО Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, А. П. Тряпицына и др.

Важным показателем продуктивной научно-педагогической деятельности университета являются выполненные в рамках Федеральной целевой программы проекты с общим названием «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» – «Формирование личности в социокультурном информационном пространстве современного отечественного образования (на материалах Тюменской области)», а также программы «Научно-методическое сопровождение исследований инновационного развития систем образования Уральского региона». Ведется работа по гранту РГНФ по теме «Проектирование духовно-нравственной среды образовательных учреждений с использованием социокультурного пространства региона». Разработаны и реализованы программы развития образования: Тюменской области (четыре программы), горо-

дов Тюмени (четыре проекта), Нижневартовска, Муравленко, Ханты-Мансийска, Лабитнанги, Ямало-Ненецкого АО (две программы), а также более 50 отдельных учреждений общего и профессионального образования. Создана Концепция модернизации профессионального образования в Тюменской области.

На основе ФГОС ВПО подготовлен и издан в центральных издательствах комплекс учебников для бакалавров педагогического профиля.

Силами университета на базе Академической гимназии организована система развития одаренных детей. Основными принципами, определяющими деятельность гимназии, являются углубленное изучение наук, профильное построение учебного процесса, привлечение учеников к научной работе. Гимназия – лидер олимпиадного движения в Тюменской области. В 2011/12 уч. г. 42 гимназиста стали призерами областной олимпиады школьников, заняв 63% призовых мест. По результатам ЕГЭ гимназия традиционно имеет самый высокий рейтинг в области. Среди ее выпускников 22 человека обладают 100-балльными сертификатами.

В вузе функционируют очно-заочные школы для одаренных детей «Первые шаги в науке» и Sunrise. Сотрудники университета ведут фундаментальные и прикладные исследования по теме «Развитие креативных способностей старшеклассников через интеграцию традиционных и инновационных подходов в учебно-познавательной деятельности».

В контексте решения задач модернизации педагогического образования, выдвинутых в рамках национальной инициативы «Наша новая школа» и последнего поколения ФГОС, ТюмГУ намерен восстановить статус центра подготовки и повышения квалификации учителей, осуществляющего сетевое взаимодействие образовательных учреждений и научно-методическое сопровождение инновационных проектов региона в сфере образования.

В современных условиях обучение педагогов в классическом университете, основанное на компетентностном подходе, выступает не только средством повышения качества кадров для сферы образования, но и важным фактором улучшения качества профес-

сиональной подготовки студентов всех специальностей, связанных с работой в области «человек – человек». Эффективность увеличивается благодаря овладению будущими специалистами психолого-педагогическими знаниями и умениями (психолого-педагогической компетентностью), которые являются универсальными для решения самых разнообразных социально-профессиональных и личностных задач и востребованы в любой сфере и профессии.

На Ученом совете в феврале 2013 г. принята Концепция развития педагогического образования в ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет». В концепции обозначены основные задачи, которые необходимо решить в ближайшее время:

- *в сфере управления вузом:* активное участие университета в формировании современной региональной модели педагогического образования, разработке региональной программы модернизации педагогического образования в Тюменской области и в ее структуре – подпрограммы развития педагогического образования университетского типа, основанной на интеграции науки, инноваций и практики на 2013–2016 гг. Создание на базе университета инновационного образовательного кластера на основе интеграции вузов и колледжей области, готовящих педагогов; организация дискуссионной площадки с привлечением ведущих российских и зарубежных экспертов по вопросам развития педагогического образования. Тесное взаимодействие с вузами России и УрФО, в которых получают образование будущие педагоги. Внедрение программно-целевых методов управления развитием кадрового потенциала (целевые программы поддержки заслуженных педагогов и сотрудников, ведущих ученых и научных школ, талантливой молодежи);

- *в научно-образовательной деятельности:* опережающая разработка и научно-методическое сопровождение содержания и технологий дошкольного, общего среднего, дополнительного и профессионального образования в целях обеспечения качества подготовки педагогических кадров, соответствующего лучшим мировым стандартам. Открытие новых образовательных программ бакалавриата и магистратуры по подготовке учителей-предметников по

химии, биологии, информатике, географии, биологии, иностранным языкам; включение в основные образовательные программы университетских специальностей профиля «Педагогика» и педагогической практики; лицензирование направления 03500 «Педагогическое образование» для реализации программ с двумя профилями подготовки. Внедрение дополнительных программ, дисциплин, модулей, направленных на формирование актуальных компетенций педагогов (развитие вариативных форм дошкольного образования; освоение ФГОС начального и общего среднего образования; развитие одаренности детей и подростков; здоровьесбережение, социализация и духовно-нравственное воспитание, поликультурное воспитание; психолого-педагогическая поддержка и консультирование детей, родителей и педагогов; подготовка приемных родителей), диагностика уровня их сформированности. Реализация научно-педагогического проекта «Педагогическая магистратура для «Нашей новой школы». Разработка инновационных магистерских программ для руководителей образовательных учреждений нового типа. Создание и развитие сетевого пространства дополнительного профессионального образования педагогов и руководителей школ. Развертывание системы непрерывного образования педагогов на базе университета наряду со сложившимися региональными центрами повышения квалификации. Формирование информационно-телекоммуникационной сети открытого педагогического образования и портала информационно-телекоммуникационной сети открытого педагогического образования. Апробация эффективных форм педагогической практики и стажировки на основе договоров с организациями и учреждениями общего и дополнительного образования и социальной сферы. Создание творческих мастерских, экспериментальных площадок, формирование электронного банка инновационного педагогического опыта, проведение педагогических интернет-форумов, конкурсов профессионального мастерства, мастерских победителей конкурсов ПНПО, методических практикумов. Актуализация тематики научных исследований в целях обеспечения процессов модернизации дошкольного, общего среднего и высшего образования. Расширение уча-

ствия ученых университета в федеральных, отраслевых, региональных и международных научных программах, конкурсах и проектах по актуальным направлениям педагогической науки и образования;

- *в области профориентации и работы с одаренными детьми:* расширение набора в университет на педагогические направления на основе договора с Правительством Тюменской области о наборе на регионально-целевой основе. Системная работа в школе по вовлечению лучших абитуриентов на педагогические специальности, повышению престижа работы педагога, повышению среднего балла ЕГЭ абитуриентов, поступающих на направление «Педагогическое образование». Проведение в ТюмГУ фундаментальных и прикладных научных исследований по разработке и внедрению эффективных методик (диагностических и развивающих), технологий и форм работы с одаренными детьми. Разработка программ повышения квалификации для развития профессиональных компетенций педагогов по выявлению и развитию одаренности детей. Развитие системы профильного обучения школьников в общеобразовательных учреждениях и на базе университета. Вовлечение одаренных школьников в проведение научных и научно-популярных мероприятий университета. Расширение числа статусных олимпиад, всероссийских и международных интеллектуальных, творческих и спортивных мероприятий, проводимых с участием университета, направленных на выявление и поддержку одаренных детей; интеллектуальных и творческих состязаний;

- *относительно международной деятельности:* расширение участия в инновационных международных научно-образовательных проектах и программах по развитию педагогического образования и заключение соглашений с зарубежными партнерами по экспорту образовательных услуг. Обеспечение академической мобильности студентов, аспирантов и преподавателей; направление студентов и преподавателей в ведущие зарубежные научные школы, центры повышения квалификации; привлечение ведущих иностранных специалистов к педагогической и научной деятельности в университете. Разработка и реализация совместных с зарубеж-

ными университетами-партнерами ТюмГУ программ подготовки магистров-педагогов, в том числе предполагающих вручение двух дипломов. Интенсивная языковая подготовка преподавателей, научных сотрудников и студентов;

- *в сфере развития материально-технической и информационной базы:* строительство и модернизация учебно-лабораторных корпусов для подготовки учителей-предметников. Модернизация аудиторного фонда. Приобретение оборудования для учебных лабораторий, лицензионного программного обеспечения. Обеспечение доступа студентов, магистров, преподавателей к электронным информационным ресурсам, Web of Science, Scopus и полнотекстовым электронным базам научных публикаций

Реализация этих мероприятий позволит провести модернизацию педагогического образования в Тюменской области и обеспечит приток в школы новой генерации учителей, которые будут обладать способностями интегрировать психолого-педагогические, общекультурные, конкретно-научные знания и умение применять их в профессиональной деятельности; будут подготовлены к рефлексии, системному анализу и решению профессиональных проблем, к сотрудничеству, работе в поликультурной среде, постоянному самообразованию – т. е. будут владеть социально-профессиональной компетентностью, являющейся важнейшим показателем качества высшего образования.

Итак, подведем итоги. Станем ли мы следовать отечественным и мировым историческим традициям в подготовке педагога с учетом всего нового и передового (современных информационных и коммуникативных технологий, ресурсов интернет-образования, методов дистанционного обучения и т. д.) или пойдем по пути ликвидации педагогического образования, его замены системой классического университетского образования – вопрос открытый, но для нас ответ на него очевиден: вряд ли последний вариант является разумным и перспективным. Для сохранения педагогического образования необходимо:

- 1) разработать общую стратегию реформирования данной области профессиональной подготовки с использованием научного

и образовательного потенциала классических университетов и других форм обучения;

2) энергично и планомерно проводить социально ориентированную политику повышения статуса профессии педагога, прежде всего с целью привлечения в образование молодых, талантливых выпускников высшей школы;

3) возродить некоторые ранее существовавшие формы подготовки педагогов, в частности регионально-целевой прием, наставничество, социальную и стажерскую практику; увеличить количество бюджетных мест для подготовки педагогов в университетах;

4) разработать, принять и реализовать комплексные программы научной и методической подготовки педагогов различных специальностей с учетом преемственности традиционных и передовых новых подходов и технологий, а также региональных условий развития образования.

Литература

1. Об образовании: закон Российской Федерации от 28.12.2012 г. № 273-ФЗ. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.

2. Общественное обсуждение проекта концепции и содержания профессионального стандарта учителя [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/новости/3072>.

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.18+378.322

Г. Н. Сериков

О СИСТЕМАТИЗАЦИИ ПОНЯТИЙ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В статье говорится о необходимости систематизации понятий педагогики. Автор считает, что, пришло время дополнить принцип плюрализма, который главенствовал в педагогике в период накопления научных фактов и стал причиной появления многочисленных разнообразных толкований образования как социального явления, требованием соответствия теоретических конструктов положениям и постулатам общей методологической базы. В качестве таковой предлагается человеко-ориентированная системно-синергетическая методология, которая могла бы объединить результаты разрозненных исследований в целостное, полнокровное научное направление.

Поскольку в любой теории существует фундаментальный терминологический аппарат, в статье подробно рассмотрены понятия «образование человека» и «образовавшийся ресурс человека», характеризующие, с точки зрения автора, ядро педагогики. Показано, что данные понятия имеют сложную структуру. «Образование человека» включает такие компоненты, как обучение, воспитание и самообразование, которые, в свою очередь, распадаются на более частные составляющие. К элементам «образовавшегося личного ресурса» (пополненного благодаря образованию) относятся знания, умения, присвоенные в ходе образования ценности, сформировавшаяся субъектность, а также качественные показатели здоровья индивида.

Ключевые термины педагогики, с помощью которых описываются явления, касающиеся процесса образования, можно представить в виде трехуровневой системы, где на первом уровне располагаются понятия, характеризующие виды образования; на втором – находится группа понятий, связанных с видами образовавшегося ресурса человека; на третьем – система обобщенных понятий, объединяющих два предыдущих уровня и отражающих их бинарные отношения. Предлагаемый конструкт упорядочения понятийного аппарата педагогики, выстроенный в соответствии с универсаль-

ными правилами систематизации объектов любой природы, вносит определенность в теоретические представления об образовании человека.

Ключевые слова: система понятий, образование, образованный человек, образовавшийся личный ресурс.

Abstract. The paper emphasizes the necessity of systemizing the pedagogic concepts to complement the pluralism principle dominating in pedagogy over the recent years. The author recommends the person oriented systematic synergetic methodology combining various research data into a holistic scientific approach.

The paper regards education as the core pedagogic concept - including training, upbringing, self-education, their respective subcomponents, and generated personal resource. The elements of personal resource combine the acquired knowledge, skills and values, developed subjective attitudes and individual health data. The key pedagogic terms describing the educational process are represented by a three-level system; the first level involves the educational form concepts, the second – generated personal resource, the third – summarized notion system combining the previous levels and reflecting their binary relations. The given construct systemizes the pedagogic conceptual apparatus and clarifies the theoretical notion of personal education.

Keywords: system of notions, education, educated person, generated personal resource.

Развитие педагогики как науки об образовании человека происходило по принципу плюрализма способов построения теоретических конструктов (понятий, правил логического вывода и т. д.), что привело к появлению многочисленных и разнообразных толкований образования как социального явления. Однако опора на принцип плюрализма педагогических исследований была вполне оправдана только в период накопления научных фактов как различных интерпретаций явлений в практике образования людей. Вряд ли кто будет возражать, что в современной педагогике уже разработано и существует параллельно огромное количество различных теоретических конструкций, которые сходны по существу. Дальнейший их рост без систематизации становится бессмысленным. Подобное «топтание на месте» чревато угрозой утраты доверия к педагогике как к научной отрасли.

Думается, что настало время перейти от накопления научных фактов к выделению и акцентированию того позитива, который есть сегодня педагогике. Это был бы качественно иной этап ее развития, характеризующийся появлением целостных, стройных, убедительных теорий, каждая из которых выстраивается на определенных методологических основаниях, т. е. принцип плюрализма следует дополнить требованием соответствия теоретических конструктов положениям и постулатам общей методологической базы, которая объединит результаты исследований в целостное, полнокровное научное направление.

Прогрессивным тенденциям в развитии социальных отношений соответствует мировоззрение, в котором главная ценность – человек и которое опирается на единение людей, на упорядочение их взаимодействия друг с другом. Педагогика же призвана отражать явления, связанные с формированием личностей, в том числе и прежде всего с позиций общечеловеческих ценностей. Поэтому в основании построения педагогической теории должна, естественным образом, находиться гуманноориентированная, или человекоориентированная, системно-синергетическая методология [5, 6]. Руководство данной методологией даст исследователям сферы образования и педагогики ясную установку на приоритет человека в процессе обучения и воспитания, выдвинет на первый план решение проблем взаимоотношений в обществе педагогическими средствами.

С позиций человекоориентированной системно-синергетической методологии, основная цель образования – поиск научно обоснованных методов ненасильственной интеграции человека в общественные отношения, его гармоничной адаптации в социальном окружении при обязательном условии сохранения (укрепления) его здоровья, природоопределенной индивидуальности и иных уникальных особенностей внутреннего мира, которые составляют его личный ресурс, необходимый для продолжения и развития благополучной, успешной и эффективной жизнедеятельности. Следовательно, главной задачей образования необходимо признать пополнение личного ресурса каждого учащегося.

Личный ресурс человека – это совокупность «внутренних сил», позволяющих ему активно проявлять себя в качестве субъекта собственной жизнедеятельности во взаимодействии с внешним окружением [8]. Если к образованию подходить как к процессу и результату развития личных ресурсов обучающихся, то его следствия целесообразно представлять целостно, а не сводить к отдельным усвоенным знаниям, умениям, навыкам или даже к компетентностям.

Целостно же отражать разные аспекты образования человека в теоретических конструктах педагогике позволит именно опора на гуманноориентированную системно-синергетическую методологию. Тогда, с нашей точки зрения, педагогическая наука обретет продуктивный вектор поиска и проектирования методических замыслов (педагогических технологий), способов учебно-педагогического сотрудничества участников образовательного процесса, ориентированного на ценности человеческой жизнедеятельности. Реализация этих методик, технологий, способов в социальной действительности (в том числе, и в области образования), в свою очередь, будет способствовать развитию лично ценных и общественно значимых качеств участников (субъектов) образования. Причем речь идет не только о тех, кто учится, но и обо всех тех, кто как-либо причастен к образованию. Синергетический компонент данной методологии обеспечит интеграцию личных ресурсов людей в целостный человеческий ресурс социума (отдельной группы или общества в целом); метод систематизации послужит упорядочению развившихся личных ресурсов каждого и объединенного человеческого ресурса общности для дальнейшего совместного пользования продуктом (результатом) образования. Таким образом, детализированный процесс образования может служить одной из возможных интерпретаций установления социально привлекательных взаимоотношений между партнерами, озабоченными одними и теми же проблемами.

Понятно, что подобная краткая характеристика человекоориентированной системно-синергетической методологии не дает полных представлений о ее возможностях в решении назревших задач образования и не исчерпывает всего ее содержания. Собст-

венно, это и не является целью нашей статьи. Мы лишь хотим обратить внимание на острую необходимость систематизации понятийного аппарата современной педагогики, который требуется для продолжения педагогических исследований, направленных на построение целостной, гармоничной, отвечающей существующим реалиям теории образования человека. А указанная методология представляется наиболее перспективным основанием для преодоления обозначенной проблемы.

В любой теории существует фундаментальный терминологический аппарат. К общим понятиям, характеризующим ядро педагогики, следует отнести собственно «образование человека» и «образовавшийся ресурс человека». Рассмотрим каждое из этих понятий.

Образование человека принято традиционно трактовать, обозначая две неразрывные ведущие составляющие процесса формирования и развития личности – обучение и воспитание. Однако на деле, как ни странно, далеко не всегда соблюдаются должные равные пропорции обучения и воспитания, а иногда и вовсе игнорируется взаимосвязь между ними. В последние десятилетия вообще наблюдается тенденция разрушения их целостности: обучение явно стало доминировать, а воспитание в образовании ушло на последний план.

Рассуждая о взаимосвязи между обучением и воспитанием, разные авторы представляют образование как систему определенных элементов. В свою очередь, в воспитании выделяют системы собственных элементов. Существуют различные интерпретации систем обучения и систем воспитания [2–4, 7, 9 и др.].

С позиции же гуманноориентированной системно-синергетической методологии важно подчеркнуть, что образование человека – это процесс развития, который происходит путем обмена информацией с окружающей средой, т. е. образование не ограничивается влиянием на человека только обучения и воспитания в специально организованных для этого учреждениях, а включает также иные аспекты отношений с отдельными, порой очень разными людьми, общественными группами, организациями или целыми социальными институтами. Другими словами, каждый «образую-

щийся» человек является еще и субъектом самообразования, вольно или невольно откликается на социальные воздействия и самоопределяется в отношении как к самому себе, так и к своему окружению (рис. 1).

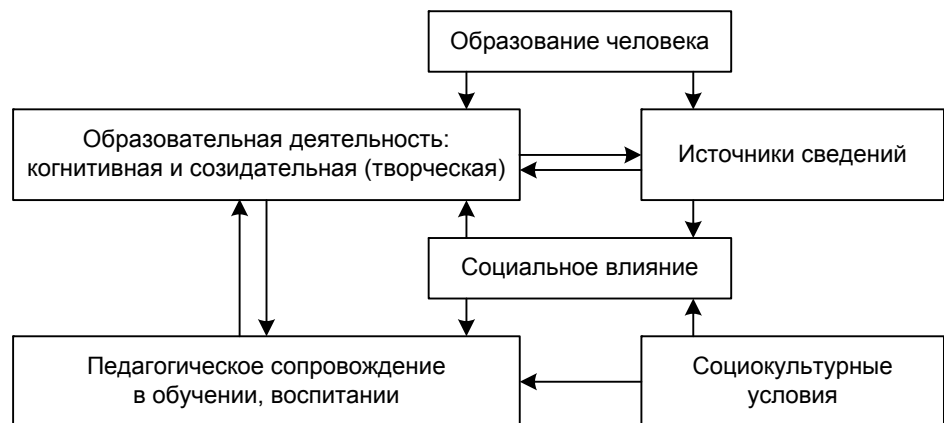


Рис. 1. Образование человека как система

В таком подходе к образованию обнаруживается специфика аспектов отношений человека с различными источниками информации. Обучаясь, человек обязан усваивать содержание образования, которое принято, как правило официально, считать необходимым для его жизнедеятельности. В процессе воспитания он приобретает опыт, важный для социализации. Благодаря самообразованию он может удовлетворять личные образовательные потребности. Во взаимодействии с различными социальными институтами индивид получает опыт отношений с окружающей средой. Усваивая информацию из доступного окружения, он начинает пользоваться ею в своей жизнедеятельности.

Образование, бесспорно, меняет качества личности, но по поводу сути этих перемен опять-таки есть разные точки зрения. Очень часто фиксация данных метаморфоз ограничивается констатацией приобретения человеком определенных знаний, умений и навыков, компетентностей и др. При этом вне зоны внимания остаются так называемые побочные эффекты (например, появление новых возможностей в отношениях с самим собой и с окружением).

нием); т. е., фактически, отсутствует целостное представление о влиянии образования на человека, о последствиях этого процесса, отражающихся на качестве его жизни.

Любой человек как явление многогранен и уникален, тем более это утверждение справедливо применительно к образованному человеку. Описать данный феномен досконально пока нереально, если вообще возможно. Однако для педагогики и измерения результатов образования важно выявить и обозначить, хотя бы в общем виде, изменения личного ресурса человека, или, иначе, его «образовавшийся ресурс». Выделим наиболее значительные аспекты трансформаций, происходящих с личностью в процессе образования.

Как было сказано ранее, образованность не следует отождествлять только со знаниями и умениями, приобретенными посредством обучающих и воспитательных мер. Образованный человек становится обладателем целой совокупности различных новообразований – новых видов личных ресурсов, которые все вместе и составляют его «образовавшийся ресурс». К видам образовавшегося личного ресурса правомерно отнести как знания и умения, так и присвоенные ценности, сформировавшуюся субъектность, а также качественные изменения здоровья индивида. Сделаем небольшие пояснения к каждому из названных видов.

Знания представляют собой полученные и усвоенные сведения об окружающем мире, почерпнутую из опыта человечества информацию о различных сферах деятельности, а также о том, как используется и как может использоваться накопленный социальный опыт. Благодаря наличию определенного багажа знаний человек может постигать себя как индивидуальность. Фактически знания являются предпосылкой компетентностей, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области, проявляющихся в способностях к осуществлению реального, жизненного действия, готовности выносить суждения и решать конкретные разнообразные задачи, в том числе личные и социальные.

Компетентность, кроме знаний, подразумевает и умения – приобретенные способности и навыки выполнять определенные дейст-

вия, совершать акты, деяния, опираясь на свои знания и на личный опыт их применения. Умения человека характеризуют его процессуально-деятельностную состоятельность. Как вид личного ресурса, развившийся в образовании, умения человека можно разделить на когнитивные и созидательные. Первые способствуют реализации познавательных компетенций человека, а вторые – созидательных, проявляющихся в его творческой деятельности. Созидательные компетенции определяют готовность человека применять обретенные знания и умения «за пределами своего образования».

Усвоенные знания и умения, безусловно, связаны с формированием личных ценностей. Воплощая какие-либо компетенции, получая и перерабатывая необходимые для этого сведения, человек так или иначе проявляет собственное отношение к ним и к используемым умениям. Так, социально значимые ценности становятся его личным достоянием. Приобретенные знания и умения интегрируются в личных ценностях, вследствие чего у человека появляется новое качество личных ресурсов, которое называется образованностью [6, с. 8].

Образованность как интегративный вид личного ресурса способствует самоопределению и самовыражению индивида. Благодаря ей человек становится способен не только ставить цели, но и добиваться их, т. е. превращается в субъекта собственной жизнедеятельности. Субъектность – вид личного ресурса, в основе которого лежит самоуправление, появлению и развитию которого предшествует педагогическое сопровождение образовательного процесса, поэтому субъектность правомерно считать одним из следствий образования.

Образование, конечно же, влияет и на состояние здоровья людей. С одной стороны, они получают знания о необходимости здорового образа жизни, обретают умения поддерживать его; с другой стороны, тратят немалые личные физические ресурсы. Самочувствие обучающихся и завершивших обучение во многом зависит и от того, является ли сохранение собственного здоровья их личной ценностью; насколько эффективно они могут регулировать личную работоспособность, снижать риски переутомления и какова их выносливость к нагрузкам.

Таким образом, все перечисленные виды личного ресурса человека, который пополняется в процессе его образования, взаимосвязаны и взаимообусловлены. Степень сформированности каждого элемента образовавшегося ресурса человека в отдельности и всех их в целом показывает, в какой мере он созрел для самоуправления собственной жизнедеятельностью. Схематично содержание понятия «образовавшийся ресурс человека» представлено на рис. 2.

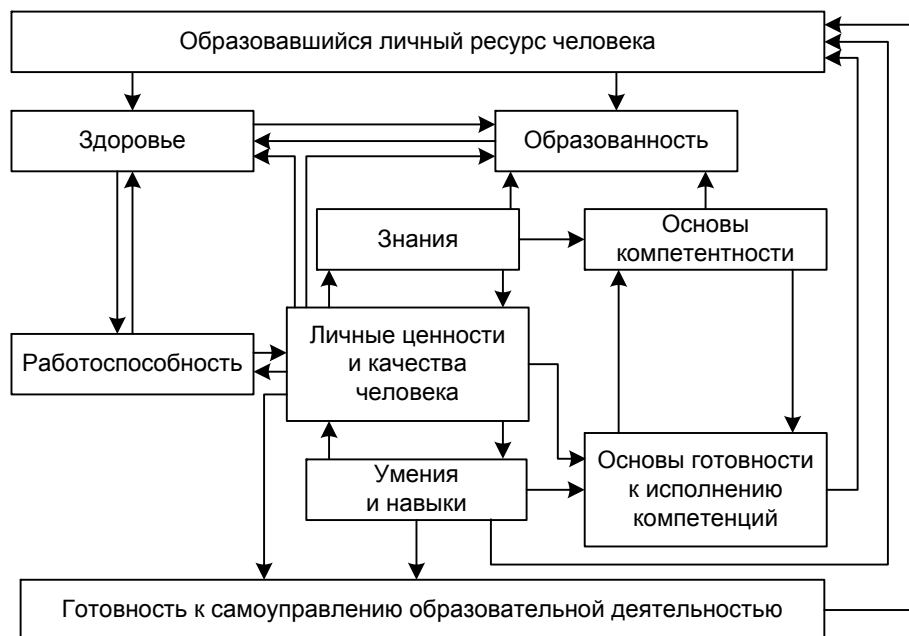


Рис. 2. Понятие «образовавшийся личный ресурс человека»

Оформившийся образовавшийся ресурс ни в коем случае не является завершающей фазой развития человека – это диалектическое явление. Приступая к получению образования, человек уже обладает каким-либо потенциалом, синтезирующимся с вновь приобретаемыми на каждой ступени образования видами ресурсов. Регулярное пополнение ресурсных запасов обуславливает постепенные изменения свойств личности, которые, в свою очередь, влияют на дальнейшее направление и характер индивидуальной траектории образования. Фактически образование человека и его

следствия связаны между собой бинарным отношением, которое проецируется на отношения понятий «образование человека» и «образовавшийся ресурс человека» в педагогике: образование обуславливает изменения в личном ресурсе, а изменившийся личный ресурс служит причиной изменений в образовании.

Выше было показано, что понятия «образование человека» и «образовавшийся ресурс человека» имеют сложную структуру: первое включает такие компоненты, как обучение, воспитание и самообразование, которые распадаются на более частные составляющие; во второе входят субъектность, образованность, здоровье и личные ценностные ориентации по отношению к себе и к окружению, и каждый из перечисленных элементов можно представить через специфические признаки и наиболее существенные взаимосвязи между ними. Бинарные отношения между данными многокомпонентными понятиями определяют структуру фундаментальной системы понятий педагогики. В содержательном аспекте эта система отражает социальное влияние на человека. В бинарных отношениях между образованием человека и образованным человеком выражается также саморегулирующееся взаимодействие субъектов их осуществления. Поэтому отличительными признаками системы понятий «образование человека» и «образовавшийся ресурс человека» являются не только те, которые характеризуют каждый ее элемент. К ним относятся еще и признаки бинарных отношений между участниками образования как субъектами исполнения принятых на себя компетенций во взаимодействии с партнерами (рис. 3).

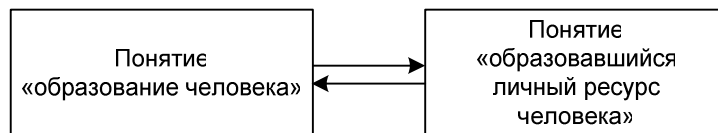


Рис. 3. Обобщенная система понятий

Ключевые понятия педагогики, с помощью которых описываются явления, касающиеся процесса образования, можно представить, согласно правилу «от частного к общему», в виде трех-

уровневой системы, где на первом уровне располагаются понятия, характеризующие виды образования (обучение, воспитание, самообразование); на втором уровне находится группа понятий, связанных с видами образовавшегося ресурса человека (знаниями, умениями, образованностью, здоровьем, ценностями индивида и его субъектностью); на третьем – система обобщенных понятий, объединяющих два предыдущих уровня и отражающих их бинарные отношения.

Предлагаемый конструкт упорядочения понятийного аппарата педагогики, выстроенный в соответствии с универсальными правилами систематизации объектов любой природы, вносит определенность в теоретические представления об образовании человека.

Литература

1. Беликов В. А. Образование. Деятельность. Личность: моногр. М.: Академия естествознания, 2010. 340 с.
2. Загвязинский В. И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 1999. № 1. С. 34–36.
3. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова, 2002. 126 с.
4. Котлярова И. О. Инновационные образовательные системы // Вестник ЮУрГУ. Сер. Образование, здравоохранение, физическая культура. Вып. 15, № 13 (113). 2008. С. 12–24.
5. Сериков Г. Н., Сериков С. Г. Здоровьесбережение в гуманитарном образовании: моногр. Екатеринбург; Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1999. 242 с.
6. Сериков Г. Н. Образование и развитие человека: моногр. М.: Мнемозина, 2002. 416 с.
7. Сериков Г. Н. Педагогика. Кн. 1: Объект исследований. М.: Владос, 2005. 440 с.
8. Сериков Г. Н. Гуманно ориентированная системно-синергетическая интерпретация человеческого ресурса // Вестник ЮУрГУ.

Сер. Образование. Педагогические науки. Вып. 10, № 36 (212). 2010. С. 9–17.

9. Сластенин В. А. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования. М.: Магистр-Пресс, 1999. 267 с.

УДК 377.112-057.85

Н. В. Силкина,
Н. О. Ваганова

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРУКТУРЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА

Аннотация. Эволюция современного образовательного процесса и возросшие требования работодателей к качеству профессионального обучения стали причиной организации университетских комплексов, которые призваны осуществлять преемственность уровней образования, модернизировать систему подготовки специалистов, обеспечивать эффективное учебно-методическое, научное и информационное взаимодействие между своими структурами, равенство и соблюдение их интересов. Однако несогласованность действий преподавательского состава среднего и высшего звена препятствует продуктивному функционированию данных комплексов.

В статье рассматриваются сходство и различие государственных требований к аттестации, повышению квалификации и собственно деятельности педагогов среднего профессионального образования и научно-педагогических кадров высшей школы в структуре университетского комплекса.

На основе проведенного сравнительного анализа нормативных документов даны определения понятий «преподаватель профессиональной образовательной организации (СПО)» и «преподаватель образовательной организации высшего образования (ВПО)», выдвинуты предложения о формировании единых критериев оценки деятельности педагогических

работников университетского комплекса и разработке приемлемых вариантов маршрутов их совместной деятельности.

Ключевые слова: университетский комплекс, высшее профессиональное образование, педагогические работники, научно-педагогические работники, среднее профессиональное образование.

Abstract. The evolution of educational process and rising quality demands have resulted in establishing the university complexes designed to provide the succession of educational levels, modernization of training, effective methodological, scientific and informational cooperation, etc. However, the discordance of pedagogic staff activities at different levels hinders the complex's productive functioning.

The paper looks at similarities and differences of the state requirements to attestation, further training and pedagogic staff activities regarding the secondary and higher education in the framework of the above complex.

The authors come out with the idea of developing the unified assessment criteria for estimating the teaching staff activities within the university complex as well as the appropriate ways of their cooperation.

Keywords: university complex, higher education, pedagogic staff, scientific pedagogic staff, secondary education.

Принятие Болонского соглашения как стратегического направления реформирования системы образования означает структурную перестройку российского образовательного пространства и интеграцию учебных заведений различных типов, объединению которых во многом способствовали изданные в 2001 г. Министерством образования РФ «Рекомендации по созданию университетских комплексов», разработанные в соответствии с законодательством Российской Федерации [6].

Появление университетских комплексов было вызвано возросшими требованиями работодателей к качеству профессионального образования и эволюционным характером современного образовательного процесса [4]. Функционирование таких комплексов позволяет достичь многообразия видов образовательных организаций, осуществлять преемственность уровней профессионального образования; модернизировать систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров; удовлетворять потребности работодателей в квалифицированных кадрах; обеспечивать

эффективное учебно-методическое, научное и информационное взаимодействие между структурами, вошедшими в комплекс, равенство и соблюдение их интересов.

Разнообразные модели университетских комплексов рассмотрены в научных трудах С. В. Арженовского, Н. В. Казаковой, В. В. Ленченко, А. В. Суворинова, А. Н. Ткачева, А. Я. Третьяка, В. М. Филиппова, В. Е. Шукшунова и др. В ряде работ они представлены как двухуровневая организационная система (С. В. Арженовский); образовательно-научно-производственный кластер (О. В. Буреш, М. А. Жук); центр развития региональной системы непрерывного образования (В. Н. Васильев, А. В. Воронин); образовательная сеть (П. Н. Захаров и др.).

Поскольку пока не все вопросы создания и деятельности университетского комплекса законодательно решены, сейчас существуют различные подходы к пониманию его сути. Назовем только два основных:

- университетский комплекс – новый вид высшего образовательного учреждения;
- это не новый вид высшего учебного заведения, а комплексное образование, в котором, кроме профессиональной программы высшего образования, реализуются образовательные программы других уровней, например среднего профессионального образования.

Разделяя точку зрения А. В. Киричек, А. В. Морозова и др., мы считаем, что «университетский комплекс» – учебно-научно-производственное пространство, в котором на разных уровнях, с использованием материальных, интеллектуальных ресурсов, созданных при участии преподавателей различных образовательных организаций, происходит профессиональное становление будущих специалистов.

Неопределенность статуса университетских комплексов влечет за собой неоднозначность решения проблем организации его работы в целом и взаимодействия преподавателей высшего профессионального образования (ВПО) и среднего профессионального образования (СПО) как коллективов с общими целями и задачами по подготовке кадров, но обладающих разными квалификацион-

ными характеристиками, реализующих разные образовательные стандарты и подчиняющихся разным требованиям, предъявляемым к аттестации и повышению квалификации (А. Л. Гавриков, В. П. Ковалевский, А. К. Корецкая и др.).

О несформированности подходов к содержанию, направлениям, формам сотрудничества преподавателей среднего профессионального образования и профессорско-преподавательского состава высшей школы свидетельствуют следующие факты:

- несостыковки образовательных программ СПО и ВПО;
- отсутствие реальных возможностей у студентов СПО для получения непрерывного образования;
- предъявление различных государственных требований к деятельности преподавателей СПО и ВПО;
- разница в статусе педагогических работников СПО и научно-педагогических работников ВПО [1].

Закон РФ «Об образовании» содержит понятие «педагогический работник»: данное физическое лицо состоит в трудовых отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности [5].

Однако в ст. 50 Закона РФ «Об образовании» отмечается, что в вузах предусматриваются должности и научных сотрудников, которые тоже относятся к научно-педагогическим кадрам.

Закон РФ «Об образовании» уточняет, что квалификационные требования, предъявляемые к педагогическим и научно-педагогическим работникам, содержатся в квалификационных справочниках и (или) профессиональных образовательных стандартах [3].

Предпринятый нами анализ государственных требований к деятельности преподавателей СПО и ВПО с целью конкретизации подходов к понятиям «педагогический работник профессиональной образовательной организации (СПО)» и «педагогический работник образовательной организации высшего образования (ВПО)» позволил сделать несколько выводов.

1. В университетском комплексе преподаватели в образовательных организациях среднего профессионального образования

и высшего профессионального образования осуществляют процесс подготовки специалистов обособленно, по отдельным профессиональным образовательным программам.

2. Деятельность (образовательная, научная, методическая, воспитательная) педагогических и научно-педагогических работников университетского комплекса направлена на достижение целей и решение задач, соответствующих разным уровням профессионального образования.

3. Взаимодействие педагогических и научно-педагогических работников в учебно-научно-производственном пространстве университетского комплекса ограничивается

- разовым проведением учебных занятий преподавателями ВПО в учреждении СПО в связи с наличием вакантных часов;
- участием студентов и преподавателей СПО в научно-исследовательских конференциях ВПО;
- совместным использованием учебных кабинетов, лабораторий, информационных ресурсов, что в отдельных случаях вызвано производственной необходимостью.

Знакомство с содержанием нормативных документов (законом РФ «Об образовании», «Единым квалификационным справочником должностей работников образования», Федеральными государственными образовательными стандартами) дает возможность сравнить требования к педагогам СПО и научно-педагогическим работникам ВПО, выявить особенности их деятельности и предложить пути интеграции образовательных организаций в условиях университетского комплекса.

Так, сопоставление федеральных государственных образовательных стандартов на примере группы специальностей 270800 учреждений среднего и высшего образования показывает, что общими в видах преподавательской деятельности по подготовке специалистов в структурах СПО и ВПО являются такие ее составляющие, как:

- конкретизация содержания учебной дисциплины (междисциплинарного курса);
- выбор вида учебных занятий (лекция, практическое, лабораторное и т. д.);

- выбор методов, приемов обучения;
- организация самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студентов;
- выбор средств обучения;
- разработка учебно-методической документации;
- создание оценочных средств [2].

На дальнейшем этапе сравнительного анализа законодательных и нормативных документов («Типового положения об учреждении среднего профессионального образования», «Типового положения об учреждении высшего профессионального образования») были выявлены различия в требованиях к педагогическим работникам разноуровневых образовательных организаций университетского комплекса и уточнен их статус.

В организациях СПО согласно тарифно-квалификационным требованиям образовательную деятельность ведут педагогические работники, принятые на должность «преподаватель»; а в ВПО подготовкой специалистов занимаются научно-педагогические работники, которые совмещают собственно преподавание и научную работу и для которых предусмотрен широкий круг должностей: декана факультета, заведующего кафедрой, профессора, доцента, старшего преподавателя, преподавателя и ассистента. Заполнение перечисленных вакансий происходит в соответствии с «Положением о порядке замещения должностей научно-педагогических работников», утвержденным Министерством образования и науки Российской Федерации.

Педагогические работники средних специальных учебных заведений (ССУЗов) и профессорско-преподавательский состав вузов проходят аттестацию согласно разным нормативным документам: первые – в соответствии с «Положением о порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений», вторые – по «Положению о порядке проведения аттестации работников, занимающих должности научно-педагогических работников». Последние при этом должны предоставить следующие сведения о себе:

- список научных трудов;

- наименования учебных изданий, в подготовке которых они принимали участие;
- сведения об объеме педагогической нагрузки, включая научное руководство аспирантами (адъюнктами), консультирование докторантов;
- список полученных грантов, заключенных контрактов и договоров на научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы;
- сведения о личном участии в научных мероприятиях (съездах, конференциях, симпозиумах и иных научных мероприятиях) с указанием их уровня (международные, всероссийские, региональные);
- сведения об участии в редакционных коллегиях научно-педагогических периодических изданий; о работе в государственных аттестационных комиссиях, советах по защите докторских и кандидатских диссертаций, экспертных советах Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации и т. д.

Как видим, оценка деятельности научно-педагогических работников зависит прежде всего от результатов их научной деятельности.

Аттестационная комиссия, анализируя деятельность преподавателей учреждений СПО, использует иные критерии оценки их деятельности: рассматривает мотивированную всестороннюю и объективную оценку профессиональных, деловых качеств педагогического работника, результатов его профессиональной деятельности на основе квалификационной характеристики по занимаемой должности «преподаватель», информацию о прохождении педагогическим работником курсов повышения квалификации, в том числе по направлению работодателя.

При заполнении итоговых документов составляется экспертное заключение, которое содержит сведения только об уровне компетенций преподавателей образовательных организаций СПО. Перечень заключения включает:

- перечисление и описание личностных качеств;

- постановку целей и задач педагогической деятельности;
- список средств информационной деятельности, обеспечивающих учебный процесс;
- программу деятельности и принятия педагогических решений;
- методы и формы организации учебной деятельности.

Как видим, здесь отсутствуют пункты об организации и проведении научной работы, несмотря на то, что нормативными документами, в частности «Типовым положением об учреждении среднего профессионального образования», она закреплена как одно из направлений деятельности педагогов СПО [8].

Хотя содержание квалификационных требований к преподавателям СПО и научно-педагогическим работникам ВПО различно, но подход к процедуре аттестации единый. На основе представленной документации и собеседования с аттестуемым комиссия большинством голосов дает одну из следующих оценок деятельности: «Соответствует занимаемой должности» или «Не соответствует занимаемой должности»; а также отмечает положительные стороны работы аттестуемого и дает необходимые рекомендации.

Теперь обратимся к требованиям, предъявляемым государством к повышению квалификации преподавательских кадров.

Вопросы подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов освещаются в работах А. А. Кирсанова, В. Г. Иванова, Л. И. Гурье, Г. У. Матушанского, В. А. Жукова, Н. Ю. Посталюк, О. А. Собина и др.

Переобучение и повышение профессионального уровня научно-педагогических сотрудников государственных высших учебных заведений, научных институтов и организаций послевузовского профессионального образования проводится в образовательных учреждениях дополнительного профессионального образования, непосредственно в вузах, а также в ведущих российских научных организациях и иностранных университетах (см. «Типовое положение об учреждении высшего профессионального образования») [7].

Повышение квалификации и (или) стажировка преподавателей СПО должны осуществляться также в образовательных учреж-

дениях дополнительного профессионального образования, в высших учебных заведениях и иных организациях (см. «Типовое положение об учреждении среднего профессионального образования») [8].

Итак, очевидно, что разные уровни профессионального образования обуславливают не только различные уровни подготовки студентов учреждений СПО и ВПО, но и разницу в подготовке, квалификациях преподавателей ссузов и вузов, критериях их деятельности, возможностях профессионального роста.

Поскольку содержание понятий «преподаватель профессиональной образовательной организации (СПО)» и «преподаватель образовательной организации высшего образования (ВПО)», как показал сравнительный анализ педагогической литературы, нормативных и законодательных документов, до сих пор не уточнено, мы предлагаем в качестве рабочих следующие определения:

- «преподаватель профессиональной образовательной организации» – это работник среднего специального учебного заведения с высшим профессиональным образованием, который осуществляет образовательную, методическую, научную, воспитательную деятельность по профессиональной подготовке студентов в процессе теоретического и практического обучения и по профессиям;
- «преподаватель образовательной организации высшего образования» – работник университета (института, академии) с высшим профессиональным образованием, который сочетает образовательную, методическую, воспитательную деятельность по профессиональной подготовке специалистов высшего звена с реализацией научно-исследовательских проектов, выполнением опытно-конструкторских работ, соответствующих современным тенденциям в образовании и направленных на развитие образования, науки, культуры, техники и социальной сферы.

Для того чтобы организовать эффективное взаимодействие педагогических работников высшей и средней ступеней профессионального образования в составе университетского комплекса, возможно, необходима более детальная конкретизация этих понятий. Кроме того, нужна дополнительная нормативная и законода-

тельная база сотрудничества преподавателей разных уровней для обеспечения непрерывной системы образования и подготовки специалистов в таком комплексе. На наш взгляд, в первую очередь, требуются:

- формирование единых критериев оценки деятельности педагогических работников университетского комплекса;
- разработка приемлемых вариантов маршрутов совместной деятельности педагогических и научно-педагогических работников университетского комплекса.

Литература

1. Ваганова Н. О. Взаимодействие преподавателей образовательных учреждений в структуре университетского комплекса // Социально-гуманитарный вестник Юга России. 2012. № 10–11. С. 37–40.
2. Ваганова Н. О., Силкина Н. В. Профессионально-педагогические компетенции преподавателей ссузов. Saarbrücken: Germany LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2012. 168 с.
3. Гапонцев В. А., Федоров В. А., Гапонцева М. Г. Содержание образования: государственные стандарты нового поколения // Профессиональное образование. Столица. 2009. № 5. С. 37.
4. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: моногр. Тюмень: ТюмГУ, 2011.
5. Об образовании: закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
6. Рекомендации по созданию университетских комплексов. Приложение к Постановлению Правительства РФ от 17.09.2001 г. № 676 «Об университетских комплексах».
7. Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) // Собрание законодательства РФ. М.: Юрид. лит-ра, 2008.
8. Типовое положение об образовательном учреждении среднего профессионального образования (среднем специальном учебном заведении) // Собрание законодательства РФ. М.: Юрид. лит-ра, 2008.

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.14

О. Ф. Шихова,
Ю. А. Шихов

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности квалиметрического подхода и, в частности, метода групповых экспертных оценок для уточнения и дополнения актуального состава компетенций выпускника вуза, указанных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования; для выделения их групп и подгрупп; а также для проведения педагогической экспертизы разрабатываемых компетентностно-ориентированных оценочных средств. Показано, что среди всех существующих вариантов и способов диагностики результатов образования метод групповых экспертных оценок является наиболее перспективным, объективным и стандартизированным. Экспертиза на его основе проводится по определенному алгоритму группой тщательно отобранных специалистов с предварительной оценкой их компетентности, согласованности и численности, что гарантирует заданную погрешность измерения и уровень значимости оценок. С позиций данного метода представлен алгоритм технологии разработки комплексных аттестационных заданий для диагностики уровня готовности к профессиональной деятельности выпускников-бакалавров технологического образования.

Ключевые слова: компетенции, квалиметрический подход, метод групповых экспертных оценок, компетентность эксперта, валидность, надежность, диагностика компетенций, компетентностная модель бакалавра, тезаурус компетенций, комплексное аттестационное задание.

Abstract. The paper considers the implementation of the qualimetric approach, particularly - the group expert estimation method, for specifying the graduates' actual competences in compliance with the federal state edu-

cational standards; allocation of groups and subgroups of the given competences; and pedagogic expertise of the competence oriented estimation means. The authors maintain that the above method is the most perspective, objective and standardized one among the existing diagnostic methods. The pedagogic expertise is carried out according to the prescribed algorithms by a group of previously selected experts, their competences, coordination and number guaranteeing the admissible error margin and value relevance level. The algorithm of complex attestation tasks development is designed for diagnosing the bachelors' readiness for professional activity in technological profile.

Keywords: competence, qualimetric approach, method of group expert estimation, expert's competence, validity, reliability, competence diagnostics, bachelor's competence model, competence thesaurus, complex attestation task.

Реформирование системы отечественной высшей школы вызвано повышением требований общества к уровню интеллектуального и нравственного развития выпускников вузов, к их социальной и профессиональной мобильности.

Решение этих задач связано с внедрением компетентностного подхода, предполагающего перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной сторон на ожидаемые результаты образовательного процесса, выраженные в терминах компетенций.

Конкретизация целей профессиональной подготовки связана с построением компетентностных моделей выпускников вузов, предполагающих выявление, структурирование и классификацию компетенций, формируемых у студентов в процессе обучения.

Для уточнения и дополнения актуального состава компетенций, по отношению к ФГОС ВПО, выделения их групп и подгрупп, а также педагогической экспертизы разрабатываемых компетентностно-ориентированных оценочных средств целесообразно, на наш взгляд, использовать *квалиметрический подход*, ориентированный на измерение качества рассматриваемых педагогических объектов.

Отметим, что термин *квалиметрия* (от латинского *quails* – качество и от древнегреческого *metrio* – измерять) обозначает сравнительно новую научную дисциплину, изучающую методологию и проблематику разработки комплексных количественных оценок качества любых объектов, предметов, явлений, процессов.

Основы педагогической квалиметрии отражены в трудах как российских авторов (В. И. Байденко, В. П. Панасюк, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Ю. Г. Татур, В. С. Черепанов и др. [2–6, 9 и др.]), так и зарубежных (Дж. Глас, Дж. Стэнли, Е. L. Thorndike и др. [1, 12 и др.]). В этих исследованиях рассмотрены аксиоматика и принципы оценивания качества различных педагогических объектов (качества «процессов» и «результатов» обучения, образования, воспитания и др.).

В основе педагогической квалиметрии лежат *экспертные методы* (оценивание, методы самооценки и педагогического консилиума), среди которых в современных условиях наиболее перспективным является *метод групповых экспертных оценок* (ГЭО) как наиболее объективный и стандартизированный. В рамках данного метода педагогическая экспертиза (например анкет, тестов или компетенций) проводится по определенному алгоритму группой специально отобранных экспертов (преподавателей вузов, выпускников, представителей работодателей и др.) с предварительной оценкой их компетентности, согласованности и численности, гарантирующими заданную погрешность измерения и уровень значимости [4].

Компетентность эксперта, привлекаемого для педагогической экспертизы, определяется такими требованиями к нему, как информированность по проблемам качества образования; опыт профессиональной деятельности; знание рынка труда выпускников вузов; объективность и отсутствие конформизма; креативность и рефлексивность; заинтересованность, уверенность и деловитость.

Количественная оценка компетентности экспертов в области педагогических измерений может быть получена методами *взаим-*

ных рекомендаций, самооценки, оценки аргументированности и анкетных данных. Коэффициент компетентности j -го эксперта в этом случае определяется суммой [5, 6, 9]:

$$K_j = C_1 K_j^{\text{вз}} + C_2 K_j^{\text{с}} + C_3 K_j^{\text{а}} + C_4 K_j^{\text{ан}}, \quad (1)$$

где C_1, C_2, C_3, C_4 – коэффициенты весомости методов оценки компетентности: взаимных рекомендаций (C_1), самооценки (C_2), оценки аргументированности (C_3), анкетных данных (C_4). Их сумма равна единице (условие нормировки).

Метод *взаимных рекомендаций* аналогичен методу голосования. В анкете, где указаны место работы, должность, ученая степень и звание, педагогический стаж и другие личные данные каждого кандидата в эксперты, им предлагается ответить на вопрос: «Кого бы Вы выбрали в качестве эксперта из предложенного списка?». На основе анкетирования определяется коэффициент взаимных рекомендаций, который для каждого кандидата в эксперты тем больше, чем больше голосов подано за него.

Метод *самооценки* основан на субъективной оценке кандидата в эксперты себя как специалиста по рассматриваемой проблеме. Используемые в анкете показатели зависят от целей экспертизы. Например, при разработке компетентностно-ориентированных оценочных средств это могут быть такие показатели, как знание современных методов оценивания качества образования, владение навыками разработки учебно-таксономических тезаурусов, конкретизирующих цели обучения; знание требований ФГОС, квалификационных требований, предъявляемых к выпускникам работодателями и др. Кандидатам в эксперты необходимо проранжировать показатели анкеты и оценить себя по предлагаемой шкале.

Близким к самооценке является метод *оценки аргументированности*, учитывающий источники аргументации, влияющие на мнение кандидата в эксперты (педагогический стаж, участие в педагогических экспертизах, занимаемая должность, наличие научных трудов, почетные звания и др.). При заполнении соответствующих анкет необходимо проранжировать источники аргумента-

ции и установить степень (низкую, среднюю или высокую) их влияния на кандидата в эксперты.

К документальным методам оценки компетентности относится метод *анкетных данных*, в котором учитывается зависимость между отдельными документально подтвержденными характеристиками кандидата в эксперты и свойствами, определяющими его качество как эксперта (ученая степень, звание, количество методических работ, участие в работе диссертационных советов и т. п.).

В экспертную группу отбираются кандидаты с наиболее высокими значениями коэффициентов компетентности.

Численность экспертной группы рассчитывается по формуле:

$$n_{\text{э}} = \frac{\varphi d^2}{\Delta q^2 (1 - \gamma)}, \quad (2)$$

где d – размах оценочной шкалы ($d = d_{\text{max}} - d_{\text{min}}$);

Δq – абсолютная погрешность коллективной экспертной оценки;

γ – доверительная вероятность;

φ – коэффициент, зависящий от величины γ .

Согласованность экспертов характеризует близость индивидуальных экспертных оценок (по отдельному показателю или по всем показателям анкеты), которая может быть определена, например, по критериям Пирсона, Спирмена, Кендала или Фридмана [5, 6, 9].

В ходе процедуры проверки согласованности можно выделить кандидатов в эксперты, чьи суждения значительно отличаются от групповой оценки, а также определить ее погрешность и установить доверительный интервал. Для оценки согласованности кандидатов в эксперты можно использовать, например, хорошо известные всем рабочую программу, учебник, учебный план и другие нормативные или методические материалы.

Для агрегирования индивидуальных экспертных оценок существует множество способов, однако наибольшее распространение

ние получили линейные модели свертки с использованием формул типа [5]:

$$Q = C \sum_{j=1}^N \sum_{i=1}^n q_{ij} v_i k_j, \quad (3)$$

где Q – групповая экспертная оценка;

C – нормировочный коэффициент, $C = 1 / N \cdot n$;

N – число экспертов;

n – число показателей анкеты;

q_{ij} – оценка в баллах j -м экспертом i -го показателя анкеты;

v_i – весовой коэффициент i -го показателя анкеты;

k_j – коэффициент компетентности j -го эксперта.

Объективность и точность педагогической экспертизы значительно повышает количественная оценка валидности и надежности применяемых при опросе экспертов анкет.

Валидность анкеты (от латинского *valid* – пригодный) характеризует степень соответствия методов исследования цели экспертизы. В простейшем случае оценка валидности i -го показателя анкеты определяется по формуле:

$$B_i = N_i / N, \quad (4)$$

где N_i – число экспертов, рекомендующих включить i -й показатель в анкету;

N – общее число экспертов.

Валидность анкеты в целом рассчитывается следующим образом:

$$B = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n B_i, \quad (5)$$

где n – число показателей анкеты.

Надежность анкеты характеризует повторяемость получаемых экспертных оценок. Наиболее просто ее можно определить методом повторного анкетирования, когда одной и той же группе

экспертов предлагается дважды (с интервалом более месяца) про-ранжировать показатели анкеты. Для расчета надежности используется, в частности, коэффициент корреляции Пирсона.

С позиций квалиметрии алгоритм педагогической экспертизы включает ряд этапов: подготовительный, этапы работы рабочей, экспертной и технической групп, заключительный этап с обсуждением результатов экспертизы и принятием решения. Общая характеристика процедур, выполняемых в рамках каждого этапа, приведена ниже.

Подготовительный этап: принятие решения о проведении педагогической экспертизы; определение ее целей; выбор ответственных за проведение, разработка Положения об анкетировании и выбор методики опроса экспертов.

Этап работы рабочей группы: разработка анкет для опроса экспертов, оценка их валидности и надежности; определение процедуры анкетирования; формирование экспертной группы; организация анкетного опроса экспертов в соответствии с Положением об анкетировании.

Этап работы экспертной группы: экспертиза рабочей документации (педагогических контрольных материалов, критериев и показателей сформированности компетенций студентов и т. п.).

Этап работы технической группы: распространение анкет и инструкций; обеспечение процедуры анкетирования, математико-статистическая обработка результатов анкетного опроса.

Заключительный этап: анализ, обсуждение и принятие решения по результатам педагогической экспертизы.

Содержание и количество этапов алгоритма может изменяться в зависимости от технических возможностей организаторов анкетирования, предъявляемой к нему точности, специфики анализируемого объекта и сроков проведения.

Следует отметить, что заполнение анкет экспертами должно производиться независимо друг от друга. После статистической обработки результаты анкетирования должны сообщаться экспертам для последующей их корректировки. Процедура может повторяться несколько раз с целью сужения диапазона разброса экс-

пертных оценок, а также проверки объективности и стабильности экспертных суждений.

Метод групповых экспертных оценок позволяет обрабатывать значительные массивы информации, в том числе слабоформализованной и нечисловой, характерной для педагогических исследований. Его использование, на наш взгляд, поможет педагогическим коллективам вузов решать проблемы создания новых методик, технологий обучения и контроля, включая средства оценки уровня сформированности приобретаемых студентами компетенций.

В числе наиболее адекватных задачам формирования и диагностики компетенций, как правило, называют средства, предполагающие включенность студента в деятельность, в том числе имитирующую профессиональную, например – деловые игры, кейс-метод, метод портфолио и др.

Некоторый опыт разработки таких компетентностно-ориентированных средств методом групповых экспертных оценок накоплен в Ижевском государственном техническом университете им. М. Т. Калашникова [8, 9, 10]. Здесь на кафедре «Профессиональная педагогика», осуществляющей подготовку бакалавров и магистров технологического образования, разработаны модель и квалиметрическая технология проектирования комплексных аттестационных заданий [7], которые мы определяем как междисциплинарные компетентностно-ориентированные средства диагностики уровня подготовленности выпускника к будущей профессиональной деятельности.

Алгоритм предлагаемой нами технологии включает три этапа: подготовительный, проектировочный и заключительный.

Подготовительный этап предполагает анализ научно-педагогической литературы по проблемам компетентностно-ориентированного образования, содержания ФГОС ВПО по педагогическим направлениям подготовки, видов и задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Основная цель этого этапа – формирование расширенного перечня компетенций выпускника данного направления подготовки.

Экспертные группы, которые работают на разных этапах проектирования комплексных аттестационных заданий, формируются из наиболее квалифицированных преподавателей, аспирантов, магистрантов и выпускников направления подготовки «Технологическое образование», а также представителей работодателей (директоров школ и профильных лицеев, представителей методических комиссий, учителей технологии и др.).

Проектировочный этап алгоритма разработки комплексных аттестационных заданий включает:

1) проектирование компетентностной модели бакалавра технологического образования, а именно:

- семантическую экспертизу расширенного перечня компетенций;
- классификацию и отбор компетенций по группам;
- разработку и экспертизу тезауруса компетенций (совокупность многоуровневых компетенций и связей между ними);
- разработку таксономической модели уровней сформированности компетенций бакалавра технологического образования;

2) проектирование фонда комплексных аттестационных заданий:

- разработку модели аттестационного задания;
- выявление диагностируемых, профессионально значимых компетенций и разработку тезауруса аттестационных заданий;
- формирование банка заданий, их экспериментальное выполнение и коррекцию;
- определение шкалы оценивания;

3) оценку качества и коррекцию комплексных аттестационных заданий.

Основной процедурой проектировочного этапа является разработка компетентностной модели бакалавра технологического образования, под которой понимается описание структуры и содержания компетенций, связанных с инвариантными и вариативными задачами профессиональной деятельности выпускника бакалавриата, задающих целевые установки его компетентностно-ориентированной подготовки.

В сформированной в ходе экспертизы компетентностной модели выделено три класса компетенций: ключевые, универсальные и профессиональные.

Ключевые компетенции – это междисциплинарные, интегрированные, выходящие за пределы направления подготовки знания, умения, способности, обеспечивающие долговременную основу успешной деятельности выпускника в сфере образования и современных технологий. К ним отнесены группы компетенций саморазвития, информационных, коммуникативных и социальных.

Универсальные компетенции – компетенции, закладывающие основы будущей успешной профессиональной деятельности выпускника и инвариантные для всех профилей данного направления подготовки. В нашем случае к данному классу эксперты отнесли группы *общенаучных* (естественнонаучные, математические и гуманитарные), *общепрофессиональных* (психологические, методикотехнологические, квалиметрические, организационно-трудовые, профориентационные) и *экономических* компетенций.

Профессиональные компетенции обеспечивают выполнение конкретных профессиональных задач, соответствующих профилю направления подготовки. В этот класс вошли группы *технико-технологических* (материаловедческие, электротехнические, графические, производственные, охранно-трудовые) и *творческих* (проектно-творческие и художественно-эстетические) компетенций.

Заметим, что при проектировании данной модели учитывалось, что одно из направлений будущей профессиональной деятельности бакалавра технологического образования – это учитель технологии. Однако представленная модель может быть адаптирована для других направлений подготовки, ориентированных на педагогическую деятельность.

Учитывая структуру действующих ФГОС, представленную группами общекультурных и профессиональных компетенций, можно соотнести с первой ключевые, общенаучные и экономические, а со второй общепрофессиональные и профессиональные компетенции модели бакалавра.

Компетентностная модель, обобщенно описывая систему классов и групп компетенций, формируемых у студента, детализируется их тезаурусом, с обязательным проведением его *семантической* экспертизы, позволяющей устранить неточные формулировки или их дублирование.

Для утверждения классов, групп и тезауруса компетенций необходимо, чтобы за них высказалось не менее 2/3 от общего числа экспертов.

Покажем фрагмент тезауруса квалиметрических компетенций будущего бакалавра технологического образования:

- знание структуры качества образования;
- знание методов оценивания качества образования;
- знание систем оценивания достижений обучающихся;
- умение диагностировать результаты обучения;
- умение проектировать инструментарий для мониторинговых исследований качества подготовки обучающихся;
- умение прогнозировать результаты обучения;
- владение навыками применения общего алгоритма квалиметрии к решению профессионально-педагогических задач;
- владение навыками применения математического аппарата квалиметрии для обработки результатов педагогической экспертизы;
- владение навыками выбора критериев для оценки качества результатов образования и др.

В ходе педагогической экспертизы с целью реализации принципа диагностичности разработана таксономическая модель с выделением порогового, повышенного и продвинутого уровней сформированности компетенций студентов.

Пороговому уровню соответствуют категории «знание», «понимание», «применение». Если выпускник объясняет информацию, относящуюся к образовательной области «Технология», с использованием специальной терминологии, символьного и графического научного языка; использует принципы, положения, теории дисциплины для описания технологических фактов и явлений, а также приводит примеры проявления и использования свойств и законо-

мерностей объектов изучения данной области, то его компетенции сформированы на пороговом уровне.

Повышенному уровню сформированности компетенций дополнительно соответствуют категории «анализ» и «синтез». Если выпускник анализирует, распознает и классифицирует информацию о свойствах объектов, явлениях и процессах, соответствующих образовательной области «Технология», сопоставляет и сравнивает данные, решает вопросы о применимости изучаемых теорий к описанию конкретных объектов и явлений, то его компетенции сформированы на повышенном уровне.

Продвинутому уровню, помимо названных выше, соответствуют категории «оценка» и «прогноз». Если выпускник выносит критические суждения, основанные на знаниях в рассматриваемой образовательной области, дает оценку информации и данных об изучаемых объектах и явлениях, прогнозирует ход их дальнейшего развития, то его компетенции соответствуют продвинутому уровню.

В качестве примера в таблице представлена связь уровня сформированности материаловедческих компетенций с задачами будущей профессиональной деятельности бакалавра технологического образования.

Компетентностная модель бакалавра технологического образования определила модель *комплексного аттестационного задания*, состоящую из трех блоков, характеризующих структуру, содержание и механизм оценивания уровней сформированности компетенций студентов.

Структура аттестационного задания предусматривает оценку различных классов и групп компетенций. Экспертиза показала, что в содержании задания следует выделить две части – инвариантную и вариативную, что обусловлено характером подготовки бакалавра технологического образования, интегрирующей психолого-педагогическую и инженерную составляющие.

В нашем случае в инвариантную часть вошли задания для оценки уровня сформированности психолого-педагогических, методико-технологических, квалиметрических и других компетен-

ций, которые практически эквивалентны для всех профилей направления подготовки «Технологическое образование».

Соотношение материаловедческих компетенций
с задачами профессиональной деятельности бакалавра

Уровень сформированности компетенций	Задачи профессиональной деятельности, к выполнению которых готов выпускник
<i>Пороговый</i>	<i>Демонстрирует знания</i> о кристаллическом строении металлов (о видах кристаллических решеток, дефектах кристаллического строения, анизотропии кристаллов). <i>Знает и понимает</i> основные свойства металлов (механические, физические, химические, технологические, эксплуатационные); процессы кристаллизации, перекристаллизации металлов; причины основных дефектов и разрушения металлов (упругая и пластическая деформация; хрупкое и вязкое разрушение; рекристаллизация). <i>Способен</i> применить основные методы при изучении структуры металлов (микроанализ); провести статические испытания на растяжение, рассчитать предел пропорциональности, упругости, прочности, определить пластичность материала. <i>Готов</i> применить методы определения твердости металлов (методы Бринелля, Роквелла, Виккерса)
<i>Повышенный</i>	<i>Готов</i> подобрать металл с нужными свойствами для обеспечения надежной работы конструкции. <i>Интерпретирует</i> результаты механических испытаний металлов и на основе этого высказывает мнение о пригодности или непригодности этого материала для конкретного случая применения. <i>Готов</i> подобрать материалы и средства труда в соответствии с целями деятельности
<i>Продвинутый</i>	<i>Готов</i> экономически обосновать выбор материала для изготовления изделия, предложить другие материалы с наиболее подходящими характеристиками. <i>Готов к творческой деятельности</i> (например, при изготовлении изделий из конструкционных материалов)

Вариативную часть составили задания для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций, соответствующих профилю направления подготовки. Для наших выпускников это материаловедческие, электротехнические, производственные и графические компетенции.

Процедура выявления и экспертизы диагностируемых, профессионально значимых компетенций предполагала анкетирование работодателей, а также работающих по профилю подготовки выпускников, с целью отбора наиболее востребованных в процессе профессиональной деятельности компетенций. Так, например, материаловедческие компетенции эксперты-работодатели оценили в равной степени профессионально значимыми, поэтому в комплексное аттестационное задание были включены задачи для оценки уровня сформированности всех материаловедческих компетенций.

Вот пример одного из вариантов комплексных аттестационных заданий, предъявляемых студентам бакалавриата на государственном экзамене:

Комплексное аттестационное задание

Вариант № 1

Инвариантная часть

Спроектировать теоретический урок технологии для 7-го класса по теме «Основные операции токарной обработки и особенности их выполнения».

1.1. Разработайте развернутый план урока по предложенной теме с использованием педагогической технологии имитационной игры. Укажите характер деятельности учащихся на каждом этапе урока.

1.2. Укажите, на развитие каких структур личности направлено использование данной технологии.

1.3. Исходя из структуры рабочей программы по дисциплине «Технология», конкретизируйте содержание ее элементов в соответствии с темой урока.

1.4. Разработайте средства наглядности и обоснуйте их использование при проведении урока по данной теме.

1.5. Составьте перечень правил техники безопасности для проведения практической части урока.

1.6. Обоснуйте методы и средства контроля при проведении урока.

1.7. Составьте перечень из 5–10 контрольных вопросов.

1.8. Составьте тестовые задания различной формы по теме урока (от 3 до 5).

1.9. Спрогнозируйте возможные ошибки учащихся при выполнении одного из тестовых заданий.

1.10. Укажите, какие воспитательные задачи можно решить при проведении урока.

Вариативная часть

Исходные данные: чертеж детали, годовая программа выпуска – 30 000 шт.

Выполните следующие задания:

1. Расшифруйте требования, касающиеся точности изготовления размеров детали, шероховатости ее поверхностей, точности геометрической формы и точности взаимного расположения поверхностей; свойств материала, из которого она должна быть изготовлена, и необходимого вида ее химико-термической обработки.

2. Опишите материал детали (состав, свойства) и возможные способы его получения, выбрав наиболее оптимальный вариант.

3. Обоснуйте способ получения детали с учетом заданной годовой программы. Выполните чертеж заготовки.

4. Опишите маршрут (последовательность) обработки заготовки на металлорежущем оборудовании, выбрав предварительно виды оборудования, приспособлений и инструментов для выполнения 3–5 операций. Нарисуйте схемы обработки детали для этих операций.

5. Предложите виды термической и химико-термической обработки для достижения необходимых свойств материала, указанных в технических требованиях чертежа детали. Опишите технологию проведения этих видов обработки.

Всего для итоговой аттестации выпускников бакалавриата был разработан комплект из 40 аттестационных заданий, каждое из которых содержит 15 задач. Выполнение задания оценивается по 100-балльной шкале:

- пороговому уровню соответствует оценка 55–74 балла;
- повышенному – 75–90 баллов;
- продвинутому – 91–100 баллов.

Процедура экзамена, установленная экспертами, утверждена на методическом семинаре кафедры «Профессиональная педагогика». В соответствии с ней на выполнение задания студенту отводится неделя, результаты работы оформляются в виде пояснительной записки, а в назначенный день государственного экзамена проводится презентация и проходит защита результатов выполненного комплексного аттестационного задания.

Государственные экзамены с использованием комплексных аттестационных заданий у студентов бакалавриата по направлению подготовки «Технологическое образование» проводились в Ижевском государственном техническом университете в период с 2009 по 2012 г. Студенты с большим интересом приняли новую форму проведения экзамена: у них появилась возможность продемонстрировать не только то, что они знают, но и то, что умеют (например, ими были разработаны макеты простейших электрических схем, которые можно изготовить на уроках технологии; учебные игры и презентации по различным темам предмета «Технология»).

Результаты государственных экзаменов показали, что уровень необходимых профессиональных знаний, умений, навыков, способностей у студентов значительно вырос, что свидетельствует о *формирующем характере* комплексных аттестационных заданий и их адекватности разработанной компетентностной модели бакалавра технологического образования.

Предложенные нами технология проектирования комплексных аттестационных заданий, компетентностная модель бакалавра технологического образования и модель комплексного аттестационного задания весьма универсальны и могут быть адаптированы, например, к таким направлениям подготовки, как «Профессиональное обучение (по отраслям)» и «Педагогическое образование».

Таким образом, квалиметрический подход, предполагающий использование метода групповых экспертных оценок, является одним из путей решения проблемы диагностики качества форми-

руемых у студентов общекультурных и профессиональных компетенций. Его использование при проектировании компетентностно-ориентированных оценочных средств позволяет научно обосновать их структуру и содержание, а также алгоритмизировать все необходимые для этого процедуры.

Литература

1. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс, 1976. 495 с.
2. Квалиметрия человека и образования: методология и практика: материалы IV–XI симпозиумов. М.: Исследовательский центр, 1995–2006.
3. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования. М.: Исследовательский центр, 2001. 79 с.
4. Субетто А. И. Введение в квалиметрию высшей школы. М.: Исследовательский центр Гособразования СССР по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1991.
5. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М.: Педагогика, 1989. 152 с.
6. Шихова О. Ф. Основы квалиметрии вузовского образовательного стандарта: моногр. Москва; Ижевск: Удмуртский университет, 2006. 232 с.
7. Шихова О. Ф., Шестакова Н. В., Шаляпина М. С. Квалиметрический подход к проектированию компетентностной модели бакалавра технологического образования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 1 (58). С. 45–51.
8. Шихова О. Ф. Модель проектирования многоуровневых оценочных средств для диагностики компетенций студентов в техническом вузе // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2012. № 2 (91). С. 23–31.
9. Шихов Ю. А. Квалиметрический мониторинг качества фундаментальной подготовки в техническом вузе: моногр. М.; СПб.; Ижевск: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов: Стикс: ИжГТУ, 2007. 208 с.

10. Шихов Ю. А. Диагностический инструментарий для мониторинга качества подготовки в системе «школа – вуз» // Интеграция образования. 2006. № 3 (44). С. 18–20.

11. Шихов Ю. А. Концептуальные основы мониторинга качества обучения в системе непрерывного образования // Казанский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 3–6.

12. Thorndike E. L. Educational Measurements of Fifty Years Ago // J. of Educational Psychology. 1913. № 6. P. 551–552.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Г. Н. Жуков

РАЗРАБОТКА И ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Публикация посвящена проблемам организации и обеспечения эффективности непрерывного профессионального педагогического образования. В первой части статьи излагаются общие теоретико-методологические основы «образования через всю жизнь», которое как идея и норма жизни сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения и никем не оспаривается. Поскольку непрерывное образование – это процесс разносторонний, который должен активизировать психологическую, социальную и профессиональную сферы жизнедеятельности человека, наиболее приемлемым для его планирования и реализации автор считает интегративный – личностно-компетентностно-социальный подход.

Далее на примере опыта Кемеровской области рассматриваются конкретные аспекты функционирования системы непрерывного профессионально-педагогического образования. Особое внимание уделяется преимуществам сетевого взаимодействия образовательных учреждений разных уровней и производственных структур в данной системе. Такое сотрудничество предполагает качественные изменения в содержании, экономике и управлении профессионального образования. Описывается экспериментальный проект сетевой подготовки мастеров производственного обучения.

Ключевые слова: непрерывное образование, система профессионально-педагогического образования, личностно-компетентностно-социальный подход.

Abstract. The paper is devoted to organizing and ensuring the effectiveness of continuing vocational education. The author describes the general theoretical idea of a lifelong education that no longer raises any

doubts and objections. The continuing education is regarded as a versatile process affecting psychological, social and professional spheres, and requiring therefore the integrative – i. e. personal, social and competence approach.

Referring to the expertise of Kemerovo region, the author considers the functional aspects of continuing vocational teacher training. The main emphasis is on the advantages of the network cooperation of institutions representing different educational levels and structures. Such cooperation involves the qualitative changes of content, as well as economics and management of vocational education. The experimental project of the network lead-up for vocational training masters is described.

Keywords: continuing education, system of vocational teacher training, personal, social and competence approach.

Теоретико-методологические основы

Непрерывное образование чаще всего трактуется как процесс постоянного, беспрерывного роста образовательного потенциала личности в течение всей жизни, происходящий на основе использования ресурсов системы государственных и общественных институтов в соответствии с потребностями личности и социума. Такое образование как идея и норма жизни сегодня ни у кого не вызывает сомнения и никем не оспаривается. Эта идея, дополненная требованием соблюдения принципов интеграции и многоуровности обучения с учетом его регионализации, все больше находит свое воплощение в профессиональном образовании.

В государственной программе РФ «Развитие образования на 2013–2020 гг.» говорится, что в настоящее время одним из важнейших факторов, обеспечивающих ближайшее и отдаленное во времени будущее социально-экономическое благополучие России, является создание систем и внедрение моделей непрерывного профессионального образования различного уровня и модификаций.

Данное положение реализуется и в области профессионально-педагогического образования (ППО), где существуют разнообразные варианты непрерывного обучения, подготовки и переподготовки кадров, включающие деятельность учреждений начального, среднего и высшего звена.

Теоретические и практические аспекты непрерывного ППО рассмотрены В. А. Федоровым [3] и получили развитие в различных комбинациях интеграции учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования (НПО, СПО и ВПО). Попробуем разобраться с детерминирующими методологическими, психолого-педагогическими подходами, которые обеспечивают функционирование подобной педагогической системы.

Непрерывное образование, как и любые вид, тип или форма образования, – это процесс, который должен воздействовать на личность и обеспечивать ее разностороннее формирование и развитие. На наш взгляд, разносторонность в данном случае заключается в активизации трех основных сфер человека: психологической (личностной), социальной и профессиональной.

Развитие личностной сферы опирается на личностно ориентированный подход, подробно описанный и проанализированный в работах ведущих отечественных ученых: Л. С. Выготского, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. Н. Леонтьева, В. В. Серикова и др.

На формирование социальной сферы человека ориентированы прежде всего социоцентрические концепции. В их основу положен социальный подход (Дж. Локк, К. Е. Гельвеций, А. Бандура, Дж. Роттер и др.), который наиболее полно и ярко воплотился в педагогической деятельности А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского.

Базовым для развития профессиональной сферы сегодня, особенно в связи с внедрением ФГОС третьего поколения, считается компетентностный подход. Данному подходу посвящены работы А. С. Белкина, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. В. Хуторского и др.

Указанные подходы в психолого-педагогических исследованиях очень часто рассматриваются изолированно друг от друга. Однако тесное взаимодействие и взаимопроникновение трех ведущих сфер жизнедеятельности человека очевидны, поэтому правомерно говорить об актуальности интегративного личностно-компетентностно-социального подхода (ЛКС) – к организации и обеспечению эффективности непрерывного профессионального образования [2], которое может быть определено как процесс и результат формирования, совершенствования индивидуума с целью его

личностного, социального, профессионального развития в течение всего жизненного цикла и ориентированного на постоянное повышение качества его жизни. ЛКС-подход позволяет учесть в процессе проектирования и реализации системы непрерывного образования потребности не только личности, но и социума, а также потребности профессиональной (производственной) сферы.

Так как система непрерывного образования – это сложная педагогическая система, многие теоретики и педагоги-практики все больше склоняются к мнению, что для современного образования наиболее продуктивны не моноподходы и монометоды, а интегративные, комплексные их варианты. С этим согласен и на этом настаивает целый ряд ученых. О назревшей необходимости интеграции различных методологических позиций пишут Р. Х. Джуроева, С. В. Иконкина, Н. К. Чапаев и др. В частности Н. К. Чапаев полагает, что именно интегративный подход должен стать единой методологической основой профессиональной подготовки специалистов [4].

ЛКС-подход имеет важное значение прежде всего для подготовки специалистов в тех сферах, где степень концентрации содержания трудовой деятельности является очень высокой, т. е. набор знаний, умений и навыков, которыми должен обладать работник для успешного исполнения профессиональных обязанностей, весьма обширен. Все это относится и к профессионально-педагогическому образованию: подготовка педагогов и мастеров производственного обучения предполагает достаточно высокий уровень личностно-интеллектуального развития, сформированности широкого спектра компетенций, а также высокую степень социализации личности будущего педагога.

Остановимся чуть подробнее на составляющих ЛКС-подхода – на его личностном, социальном и компетентностном аспектах, уделяя внимание в первую очередь профессионально-педагогическому непрерывному образованию.

Личностный аспект рассматриваемого подхода связан с формированием у будущего специалиста психологической готовности к профессиональной деятельности. Для этого его интеллектуальную

подготовку, выбор ее методов и средств нужно осуществлять с опорой на потребности, мотивы, потенциальные и приобретаемые в ходе обучения способности, необходимые для обеспечения саморазвития, самопознания, самореализации личности.

Социальный аспект подразумевает развитие социальных характеристик личности, ее социализацию, освоение будущим специалистом социально-экономических и социально-культурных отношений для удовлетворения его соответствующих потребностей в условиях современного рынка труда. При этом следует отдавать должное формированию как необходимых индивидуальных социально-психологических качеств, так и тех, что необходимы мастеру и педагогу профессионального обучения.

Компетентностно-ориентированный аспект нацеливает на усиление практической и инструментальной направленности подготовки будущих специалистов посредством выработки их профессиональной компетентности и компетенций. Для развития профессиональной сферы будущих педагогов и мастеров производственного обучения наиболее значимым в свете компетентностного обучения является достижение таких целей образования, как обученность, самоопределение, самоактуализация личности и профессионально важных качеств.

Все три аспекта взаимодополняют друг друга, что позволяет в процессе проектирования, обучения и воспитания личности педагога (мастера) активно использовать не только преимущества и достоинства перечисленных выше, но и общенаучных подходов – системного и целостного.

Построение системы непрерывного ППО осуществляется на основе педагогических принципов, которые были скорректированы исходя из особенностей ЛКС-подхода и специфики структуры воспитательных отношений данного направления профессиональной подготовки [1, с. 90]. Воспитательные отношения определяют взаимодействия субъектов ППО и обеспечивают развитие личности будущего мастера и педагога профессионального обучения. В структуре воспитательных отношений принято выделять личность самого обучающегося, процесс взаимодействия педагога

и обучающегося, направленный на освоение будущей специальности, внешнюю (социально-экономическую и культурную) среду.

Нами были выделены следующие группы педагогических принципов построения системы непрерывного ППО:

- личностно ориентированные принципы;
- принципы построения состава «содержание – форма» (А. М. Новиков) как основы формирования компетентности будущего специалиста;

- социально ориентированные принципы.

К личностно ориентированным принципам относятся

- развитие индивидуальности каждого обучающегося на основе общечеловеческих ценностей;
- выбор индивидуальной траектории освоения образовательной программы, который позволяет на уровне содержания, методики, опыта, сложности, конечного результата реализовать обучающемуся собственное жизненное предназначение, удовлетворить свои интересы и потребности, осуществить запланированные цели, т. е. самореализоваться;
- признание приоритетного права молодежи на свободное самоопределение, на свободу и право выбора, что также гарантирует возможность альтернативного избрания молодым человеком образовательной программы на любом уровне системы непрерывного образования.

Принципы построения непрерывного образования на основе «содержание – форма» сегодня широко представлены в теории и сводятся к следующему:

- содержательный аспект:
 - многоуровневость профессиональных образовательных программ;
 - дополнительность базового и последиplomного профессионального образования;
 - маневренность профессиональных программ;
 - преемственность образовательных программ;
- аспект формы организации обучения:
 - интеграция профессиональных образовательных структур;

– гибкость организационных форм профессионального образования.

Социально ориентированные принципы – это

- социально-экономическая целесообразность выбора образовательной траектории (определяется теми социально-экономическими особенностями и условиями рынка труда, которые есть в конкретном регионе, или общей тенденцией развития экономики и общества);
- социально-культурологическая обусловленность (формирование духовно-нравственной сферы общественного развития и влияние ее на личность будущего специалиста средствами культуры);
- социальное партнерство;
- социальная ответственность (принцип определяет ответственность образовательного учреждения при построении системы непрерывного образования и меру ее влияния на личность обучающегося).

Указанные принципы достаточно полно отражают сущность ЛКС-подхода и позволяют разработать оптимальные методы и педагогические технологии для учебного процесса образовательных учреждений всех типов (НПО, СПО и ВПО), входящих в систему непрерывного образования.

Несмотря на то, что образование официально провозглашено «благом» (см. новый Закон «Об образовании»), система непрерывной профессиональной подготовки функционирует сегодня в жестких условиях рынка образовательных услуг. Данный рынок взаимодействует, в свою очередь, с рынком рабочей силы (рынком труда), который в значительной степени определяет структуру спроса на образовательные услуги. При этом существуют еще и потребности самой личности, получающей образование, которые определяются ее внутренними мотивами. Часто потребности личности и потребности рынка труда не совпадают. Выстраивая систему непрерывного образования в современной социально-экономической ситуации, следует учитывать запросы и потребности всех заинтересованных сторон, все факторы их взаимодействия, как внутренние, так и внешние.

Потребности индивидуума могут быть представлены как личностная сфера человека, которая включает индивидуальные, социальные и профессиональные потребности, т. е. состоит из микроуровня (индивидуально-личностные потребности), макроуровня (социально-личностные потребности) и мезоуровня (профессионально-личностные потребности). В соответствии с тем, какие из них преобладают, насколько сильно выражена та или иная потребность, человек совершает сознательный или бессознательный выбор будущей профессиональной деятельности.

Сегодня, приступая к обучению, студент должен уже «на пороге» своей профессиональной карьеры отдать предпочтение тем или иным потребностям, определить среди них доминантную (или несколько доминантных), чтобы в процессе получения профессионального образования спроектировать и построить свою индивидуальную образовательную траекторию, которая может быть как индивидуально-личностно-ориентированной, так и социально-личностной или профессионально-личностной. От сделанного выбора во многом будет зависеть востребованность или невостребованность будущего специалиста (приобретенных им компетенций) на рынке труда.

При традиционном обучении в локальном образовательном учреждении, где образование регламентировано, порой весьма жесткими сроками, образовательная траектория учащегося может быть только одна: получение конкретной профессии или специальности.

В условиях же системы непрерывного образования возможны различные комбинации образовательных траекторий, которые могут меняться и корректироваться не один раз благодаря тому, что в таком образовании всегда присутствуют инвариантная и вариативная составляющие. Например, базовое обучение в профессиональном училище может выступить инвариантным компонентом, а проектируемое продолжение на заочном или дневном отделении в образовательных учреждениях СПО или ВПО могут быть вариативными составляющими.

Цель системы ППО – всесторонний учет потребностей обучающихся, их приоритетов, удовлетворение потребностей социума

и профессионального сообщества. Личностно-компетентностно-социальный подход к организации образовательного процесса позволяет решить данную задачу.

Практическая реализация системы

Как уже отмечалось выше, сегодня существуют различные модели реализации непрерывного образования, включающие различные сочетания типов образовательных учреждений и программ НПО, СПО и ВПО.

Рассмотрим систему непрерывного ППО в Кемеровской области, которая начала складываться еще в 90-х гг. XX в. и существует уже более 15 лет. В основу организации деятельности данной системы был положен ЛКС-подход. Системообразующим учреждением непрерывного профессионально-педагогического образования является Кемеровский государственный профессионально-педагогический колледж, кроме него система включает десять профессиональных училищ и филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ, Екатеринбург).

Реализация непрерывного ППО на базе профессионально-педагогического колледжа организована на ассоциативной основе учреждений общего образования, учреждений НПО, собственно колледжа и филиала РГППУ в г. Кемерово (рис. 1).

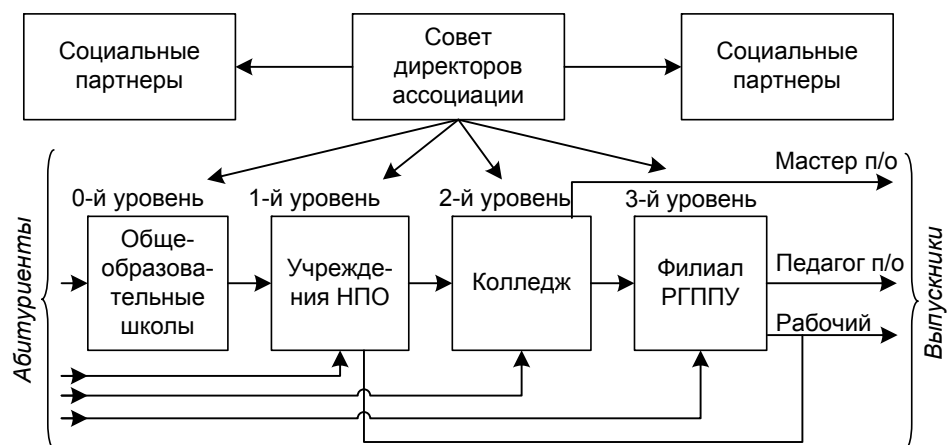


Рис. 1. Структура непрерывного ППО Кемеровской области

На нулевом уровне, в общеобразовательных школах, осуществляется в основном профагитационная работа, ориентированная на педагогическую деятельность. В некоторых школах удалось включить в программы профильных классов информацию о системе профессионально-педагогического образования России и характеристике педагогических работников. К сожалению, сформировать профильный класс, целиком ориентированный на педагогическую деятельность в учреждениях НПО и СПО, не удалось, что связано с позицией вышестоящих управленческих структур системы общего образования.

В учреждениях НПО, т. е. на первом уровне системы непрерывного ППО, были организованы факультативные курсы, знакомящие учащихся с педагогической профессией, с особенностями подготовки будущих мастеров и педагогов профессионального обучения. Предпринимаются шаги по формированию у учащихся мотивации и интереса к будущей педагогической профессии. В частности, в качестве «живых» примеров и образцов этой деятельности перед учащимися выступают сами мастера и педагоги образовательных учреждений.

Согласно ФГОС, в колледже осуществляется подготовка будущих мастеров производственного обучения, а в филиале РГППУ – будущих педагогов профессионального обучения.

Все уровни системы непрерывного ППО являются открытыми для поступления абитуриентов с различным уровнем образования (общего, НПО и СПО). Учащиеся могут получить диплом об окончании начального либо среднего уровня ППО, работать по специальности и в то же время продолжить обучение на более высоком уровне – на заочном отделении или же очно, по дневной форме. Кроме подготовки мастеров производственного обучения, осуществляется повышение квалификации их будущих коллег, а также годичная переподготовка специалистов с высшим и средним профессиональным образованием.

Всего за время существования системы непрерывного ППО в Кемеровской области подготовлено около пяти тысяч выпускни-

ков, имеющих как среднее, так и высшее ППО. Они успешно работают в системе профессионального образования и промышленной сфере Кузбасса. Многие из них стали известными преподавателями, методическими и административными работниками учреждений, а также инженерно-техническими работниками на производстве. Так, только в Кемерово выпускниками, прошедшими подготовку в системе непрерывного ППО, являются пять директоров и восемь заместителей директоров профессиональных образовательных учреждений, директор общеобразовательной школы, ведущий консультант Кузбассобнадзора, заместитель мера г. Кемерово, главный специалист одного из департаментов администрации Кемеровской области.

Не может не радовать и то, что выпускники непрерывного ППО оказываются более мотивированными для работы в структурах профессионального образования, чем выпускники локальных учреждений.

Многолетний эксперимент в Кемеровской области показал, что наряду с повышением мотивации к педагогической деятельности значительно повысилось и качество как теоретической, так и практической подготовки, о чем говорят результаты государственной итоговой аттестации (ГИА) и уровень защиты выпускных квалификационных работ (ВКР).

И все же главным в работе непрерывного ППО стало реальное трудоустройство и закрепление выпускников в учреждениях НПО и СПО в качестве педагогических работников. Система профессионального образования Кемеровской области постепенно пополнялась квалифицированными мастерами и педагогами профессионального обучения, этот вклад оказался весьма значимым (рис. 2). Количественная динамика в период 1997–2012 гг. выглядит следующим образом: численность мастеров производственного обучения со средним ППО увеличилась в 1,4 раза, с высшим ППО – в 40 раз, а преподавателей общетехнических дисциплин и специальных дисциплин с высшим ППО – в 125 раз.

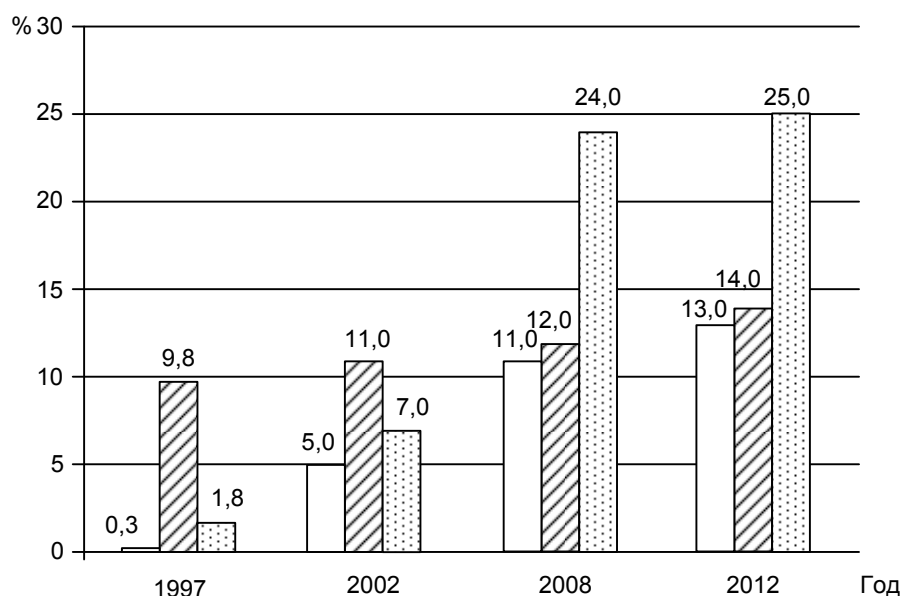


Рис. 2. Рост численности мастеров и преподавателей профессионального цикла:

□ – мастера с ВПО; ▨ – мастера с СППО; ▤ – ВПО

Сегодня система непрерывного ППО Кемеровской области претерпевает определенные изменения из-за совершенствования ее структуры и внедрения инноваций. Так, в связи с интеграцией учреждений НПО и СПО выросло количество последних. Рассматривается вопрос о включении в систему формирующихся сегодня центров профессиональных квалификаций. Среди инноваций особо выделим сетевое взаимодействие образовательных учреждений.

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений

Модернизация профессионального образования предполагает качественные изменения в его содержании, экономике и управлении. Одной из наиболее эффективных форм решения этих задач является освоение сетевого взаимодействия образовательных институтов.

На сетевой способ реализации образовательных программ ориентирует и новый Закон «Об образовании». Сетевая форма обеспечивает возможность обучения студентов при использовании ре-

сурсов нескольких образовательных учреждений (организаций), осуществляющих подготовку будущих специалистов по смежным специальностям или близким профилям. Причем спектр учреждений и организаций, участвующих в сетевом взаимодействии, может быть достаточно широк – среди них учебные, научные, производственные и другие структуры.

Одной из актуальных проблем ППО является трудоустройство выпускников профессионально-педагогических колледжей (мастеров производственного обучения) и повышение их конкурентоспособности на рынке труда.

В условиях оптимизации учреждений НПО и СПО, сокращения количественной потребности в мастерах производственного обучения определенных отраслевых специализаций необходимо включать в программы ППО дополнительные специализации, востребованные рынком труда.

Так, сегодня в Кемеровской области уже не нужна массовая подготовка мастеров производственного обучения для строительной или энергетической отрасли. Чтобы закрыть вакансии в учреждениях НПО, СПО и создаваемых центрах профессиональных квалификаций, достаточно ежегодно выпускать по 10–15 специалистов. Правда, данный подход не укладывается в классическую схему комплектования учебных групп в количестве 25–30 человек.

Мы привели пример лишь одного из противоречий, существующих в современной системе образования, хотя пример довольно показательный: при сохранении массового характера обучения требуется его максимальная индивидуализация, которая отражает потребности как рынка труда, так и самих обучающихся, нуждающихся в широком профиле подготовки. Решить данную проблему можно с помощью сетевой подготовки будущих мастеров, обеспечивающей широкий спектр отраслевых специализаций путем объединения учебно-материальной базы и педагогических кадров учреждений СПО. Однако при организации сети необходимо четко определиться с ее кадровыми и материальными ресурсами, нормативно-правовыми основами и организационно-управленческими особенностями. Немаловажное значение также имеет опыт

системообразующего учреждения СПО в реализации различных инновационных проектов, приближенных по содержанию к сетевым.

В системе непрерывного ППО Кемеровской области, в частности в Кемеровском государственном профессионально-педагогическом колледже, на протяжении двух десятков лет в процессе подготовки будущих мастеров производственного обучения применялись различные интеграционные схемы: образовательный комплекс «училище – колледж», образовательная корпорация «училище – техникум – университет», договорные формы совместного использования учебно-материальной базы для проведения учебной практики и др.

В 2000-х гг. в колледже была реализована экспериментально-сетевая программа подготовки будущих мастеров производственного обучения по отраслевой специализации «Швейное производство» с использованием учебно-материальной базы и педагогов другого профессионального образовательного учреждения. Обучение при этом проводилось в группе из 30 чел., имеющих лишь одну специализацию. Сегодня же требуется несколько отраслевых специализаций, причем в рамках одной учебной группы, разбитой на две или три подгруппы для осуществления подготовки по нескольким разноотраслевым профессиональным модулям (ПМ).

Вообще необходимо создание учебных групп с интеграцией нескольких специализаций в рамках одной специальности «Профессиональное обучение» (по отраслям). Это требует корректирования основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), адаптированной к условиям сетевого обучения, решения экономических вопросов, вопросов лицензирования и аккредитации. Благодаря происходящим изменениям в законодательстве и формированию нормативно-правовых основ сетевой образовательной деятельности, появилась возможность реализации подобных инновационных проектов.

Для обучения мастеров производственного обучения в интегрированной учебной группе, формирования профессиональных знаний и навыков из разных отраслей у различных подгрупп обучающихся, кроме ОПОП, необходимо создание механизмов такой

подготовки. Прежде всего нужна разработка интегрированной основной профессиональной образовательной программы, содержащей инвариантную и вариативную части. В инвариантную войдут учебные дисциплины блоков общеобразовательной подготовки, общих гуманитарных и социально-экономических предметов, цикла естественных наук, которые будут изучаться студентами на первом – третьем курсах. Вариативную часть составят учебные дисциплины профессионального цикла и профессиональные модули, которые будут осваиваться в отдельных подгруппах учебной группы на третьем и четвертом курсах.

В Кемеровском государственном профессионально-педагогическом колледже разработан и осуществляется экспериментальный проект по соединению групповых и индивидуально ориентированных форм обучения. Ближайшей задачей является апробация сетевого взаимодействия учреждений системы непрерывного ППО, цель которого – создание новых отраслевых профессиональных модулей и новых образовательных практик (технологий) для подготовки будущих мастеров производственного обучения.

Общим результатом претворения в жизнь данного проекта должна стать модернизация системы непрерывного профессионально-педагогического образования Кемеровской области: планируется, что произойдет рост общего количества образовательных учреждений, образующих систему; расширится спектр отраслевых специализаций подготовки будущих мастеров производственного обучения; станут более совершенными механизмы взаимодействия управленческих структур системы, включая мониторинг результативности подготовки.

Работа по данному проекту началась в 2012 г. и будет продолжаться до 2016 г. Реализуется она поэтапно:

- 1-й этап – обобщение собственного опыта работы по интеграции взаимодействия учреждений СПО и опыта работы других образовательных учреждений, вошедших в сетевую организацию подготовки специалистов; анализ возможностей сетевого сотрудничества учреждений СПО по подготовке будущих мастеров производственного обучения;

- 2-й этап – определение теоретико-методологических основ сетевого взаимодействия учреждений СПО как эффективной формы обеспечения занятости молодежи на рынке труда;

- 3-й этап – проектирование технологий сетевого обучения;

- 4-й этап – реализация и анализ эффективности сетевого взаимодействия учреждений СПО.

Задачи, намеченные на первом этапе, к настоящему времени выполнены. Как уже отмечалось ранее, колледж имеет определенный положительный опыт взаимодействия учреждений НПО и СПО в вопросах подготовки будущих мастеров производственного обучения, который можно считать одним из вариантов сетевого взаимодействия. Полезным оказалось и знакомство с деятельностью других учреждений среднего профессионально-педагогического образования России по применению сетевого взаимодействия.

Предварительный мониторинг рынка труда показал, что в настоящее время имеется потребность в следующих отраслевых специализациях: эксплуатация автомобильного транспорта, механизация сельского хозяйства, пищевая промышленность, горная промышленность, металлургия, сервис. По большинству из них в колледже отсутствуют материальные и кадровые ресурсы. Однако благодаря сетевому взаимодействию реально организовать обучение по следующим специализациям: эксплуатация автомобильного транспорта, механизация сельского хозяйства и пищевая промышленность. Именно по данным направлениям и будет осуществляться сетевая подготовка мастеров производственного обучения.

Анализ рынка образовательных услуг как в Кемерово, так и в других городах региона подтвердил востребованность среди выпускников 9-х классов общеобразовательных школ выбранных нами отраслевых специализаций. Готов и перечень учреждений СПО, которые могут после проведения определенных мероприятий стать участниками сетевого обучения.

В ходе второго этапа работы обозначены методологические основы реализации проекта, в качестве которых избраны системный и личностно-компетентностно-социальный подходы.

Проектирование технологии сетевого взаимодействия учреждений СПО требует выявления организационно-педагогических условий реализации этого процесса, определения его целей, принципов, содержания, методов, средств, форм и субъектов.

Отметим очевидные преимущества социального партнерства в сети:

- ведущей особенностью и главным условием работы становится отказ от административного руководства всем и вся и замещение его сопровождением, курированием, консультированием, согласованием учрежденческих и сетевых интересов и возможностей, т. е. переход от жесткого руководства к сервису (обслуживанию), осуществляемому общими силами процесса подготовки кадров;
- другим важным положительным аспектом является индивидуализация образования – выстраивание индивидуальных траекторий обучения студентов на первом – третьем курсе и последующий выбор соответствующей отраслевой специализации в соответствии с ЛКС-подходом;
- еще одно преимущество – открытость и гибкость процесса сетевого взаимодействия, предполагающие в зависимости от обстоятельств оперативную корректировку, внесение необходимых изменений и введение новшеств как в содержание обучения, так и в набор его средств, форм и методов;
- сотрудничая в сети, каждый из субъектов сетевого взаимодействия (включая администрацию учреждений, педагогов, студентов) может обдуманно, рационально и с выгодой для себя реализовать собственные цели. Так, для некоторых субъектов интерес могут представлять, например, оптимизация «избыточных» учебно-материальных ресурсов и педагогических кадров, не обеспеченных нагрузкой; формирование имиджа учебного заведения и привлечение абитуриентов и работодателей; дополнительные доходы от частичной сдачи учебных площадей в аренду и др.;
- распределение функций процесса подготовки по отраслевым профессиональным модулям между сетевыми партнерами, делегирование некоторых функций другим субъектам взаимодей-

ствия позволяют более рационально планировать и организовывать внутреннюю деятельность каждого отдельно взятого учреждения СПО.

Механизмами реализации сетевого взаимодействия выступают договоры о сотрудничестве, положение о сетевом взаимодействии, работа координационного совета сети, план работы сетевого взаимодействия и др.

В настоящее время осуществляются третий и четвертый этапы экспериментального проекта сетевого взаимодействия по соединению групповых и индивидуально ориентированных форм обучения, т. е. производится проектирование и апробация технологии совместной (сетевой) подготовки будущих мастеров производственного обучения в рамках системы непрерывного ППО Кемеровской области.

В конце 2010-го г. в системе непрерывного ППО Кемеровской области произошли некоторые изменения. Ряд общеобразовательных учреждений и учреждений НПО перестал удовлетворять своих социальных партнеров и заказчиков, что на какое-то время привело к некоторым сбоям в процессе непрерывного обучения. Однако благодаря отлаженной самоорганизации (кооперативности, сотрудничеству) структурных элементов системы и развитию сетевого взаимодействия сегодня ситуация выправилась: система непрерывного ППО Кемеровской области эволюционировала, стала более гибкой и мобильной в управлении.

Многолетняя творческая работа Кемеровского государственного профессионально-педагогического колледжа и филиала РГППУ по разработке и реализации системы непрерывного ППО и позволила в полной мере обеспечить Кемеровскую область мастерами производственного обучения и педагогами профессионального обучения как средней, так и высшей квалификации.

Литература

1. Жуков Г. Н., Матросов П. Г. Общая и профессиональная педагогика: учеб. М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2013. 448 с.

2. Жуков Г. Н. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности будущих мастеров производственного обучения: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2005. 423 с.

3. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

4. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология. Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2004. 320 с.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.62

Л. А. Журавлева,
Н. В. Завьялова

МОЛОДЕЖЬ КАК ИННОВАЦИОННАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ОБЩНОСТЬ¹

Аннотация. В статье с позиций ювенологии анализируется современная молодежная среда. Молодежь представлена как особая социальная общность, ментальность и функциональные характеристики которой располагают к нарушению различного рода норм, причем отклонения могут быть как позитивного, так и негативного свойства. Обозначены возрастные границы молодости, ее особый социальный (переходный) статус, ролевые функции, особенности поведения, стиля и образа жизни, а также субкультурные предпочтения и круг интересов.

Молодежь – социальная группа, наиболее открытая инновациям, она выступает лидером и их производства, и их потребления. Так, на этапе перехода от постиндустриального к информационному обществу за ней все более прочно закрепляется роль «проводника» информационных потоков, новых знаний и навыков, формирующих иные, по сравнению с прежними, модели поведения, клише и стереотипы, в том числе, к сожалению, и девиантные.

Недостатком данной общности является отсутствие необходимого социального опыта. Отказ от традиционных культурных паттернов поведения в молодом возрасте обычно сочетается с высокой степенью восприимчивости и подражательности, что объясняется противоречивостью задач этого этапа жизни: попытками скорейшей социальной адаптации и видоизменения ряда социальных норм; усвоением комплекса ролей для

¹ Выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Свердловской области в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Город как нареченное пространство» № 11-13-66012 а/у.

эффективного функционирования в мире взрослых и модифицированием этих ролей и стилей поведения.

Показано, что социальные отклонения среди молодежи нередко обусловлены неудовлетворенностью ее базовых потребностей – недостатком общения, нехваткой или отсутствием возможностей самоутверждения и самореализации. К факторам, детерминирующим социальные отклонения, относятся и игнорирование со стороны общества и государства интересов и запросов молодежи в качественном досуге, коммерциализация и массовизация сферы культуры, усиление ее зрелищности за счет содержания.

Ключевые слова: молодежь, социальная зрелость, социальные проблемы молодежи, социальные отклонения, девиантность молодежи.

Abstract. The paper looks at the contemporary youth environment from the standpoint of juvenology. The youth is regarded as a distinct social community prone to violating the norms and rules due to the specific mentality and functional characteristics. The authors denote the youth age range, social status and roles, behavior patterns, life style and subculture preferences.

The youth community is most open to innovation, being its generator and consumer, conductor of information flows, initiator of new behavior patterns and stereotypes including the negative ones. The main disadvantages of the given age group are the lack of social experience, rejection of traditional cultural behavior patterns on the one hand, and high susceptibility and imitation propensity on the other hand.

The research demonstrates that social deviation often results from the young people's dissatisfaction and lack of social prospects. Therefore, the factors determining the above trends are related to insufficient attention to the youth's requirements and interests on the part of the government and society.

Keywords: youth, social maturity, social problems of young people, social deviation, youth deviance.

Молодежная среда – объект исследования многих социально-гуманитарных наук и научных направлений: философии, политики, социологии, психологии, социальной психологии, педагогики, ювенологии, демографии. В данной статье анализ поведения современного молодого поколения строится прежде всего на позициях такой междисциплинарной области, как ювенология, для которой детство и юношество являются как феноменами социальной жизни, так и субъектами социальных отношений, выделяемыми на

основе совокупности возрастных и социально-статусных характеристик, особенностей жизнедеятельности и ментальности.

Молодость – важнейший и, как правило, очень противоречивый этап становления и развития человека, начало его жизненного пути, когда интенсивно происходят подготовка к самостоятельной жизни, самоутверждение, и самореализация личности, осуществляется ее социальное самоопределение (профессиональное, политическое, нравственное).

От качества и благополучия этих процессов, степени активности действий данной социально-демографической группы, от соблюдения естественной исторической преемственности во многом зависят прерывность/непрерывность дальнейшего развития общества; иными словами, основная функциональная доминанта молодого поколения состоит в том, что оно призвано перенимать и сохранять социально-культурные ценности и вместе с тем обновлять их под влиянием изменившихся условий, в чем, собственно, и заключается историческое движение от прошлого к настоящему и от настоящего к будущему.

Возрастные пределы молодости отражают основные жизненные вехи: время получения образования, приобретения профессии, вступления в трудовую жизнь, создания семьи, становления экономической самостоятельности, моральной и юридической ответственности и т. д. Освоение различных сфер жизнедеятельности происходит не одновременно, а в течение ряда лет, на протяжении которых изменяется сознание молодого человека, его интересы, потребности, стиль поведения и образ жизни.

Согласно общему мнению, возрастной диапазон молодежной группы – от 14 до 30 лет, хотя эти границы достаточно условны, подвижны и зависят от исторического и социально-экономического контекста, индивидуальных особенностей личности и ключевых событий жизни отдельного человека.

Нижней возрастной ступенью молодости считается 14–16 лет. Это период завершения физического созревания (биологическая зрелость), обретения внешнего вида взрослого человека, первичной социализации и самоопределения.

По поводу верхней возрастной границы в научной литературе продолжаются дискуссии, но большинство специалистов (социологов, демографов, психологов) все же склоняются к 30-летнему рубежу. Если в демографии основанием является преимущественно возрастной признак, то в социальных науках наступление социальной зрелости связывается с полноценным исполнением обязанностей и ролей взрослого человека. Критерий социальной зрелости – окончание процесса жизненного самоопределения, результатом которого выступает приобретение стабильного положения в системе общественных отношений. Большинство людей к 30 годам достигают экономической самостоятельности благодаря накоплению интеллектуального, финансового и материального капитала, имеют взрослый семейный статус.

Понятно, что не абсолютно всех тридцатилетних можно называть взрослыми. Есть и категория так называемых «вечных студентов», находящихся на безвременном попечении родителей, и молодых людей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях, и инвалидов. Существуют и обратные ситуации, когда ранняя успешная карьера либо внешние или личные обстоятельства приводят к экономической и социальной самостоятельности уже в 20–25-летнем и даже более раннем возрасте. Так, во время Великой Отечественной войны подростки не только работали как взрослые, но нередко содержали своих близких родственников.

Таким образом, строгую, точную границу между молодостью и социальной зрелостью провести нельзя. Например, студенты учреждений высшего профессионального образования представляют собой общность достаточно широкого возрастного диапазона – от 17 до 30 лет. По нашим наблюдениям, сверстники, учащиеся на одних и тех же курсах, находятся на различных ступенях взрослости, имеют разный уровень активности и самостоятельности (хотя, чем выше курс, тем выше познавательная и социальная активность).

Кроме таких показателей, как возрастные границы и социальный (переходный) статус, собирательное понятие «молодежь» включает определенные ролевые функции, особенности ментальности, поведения, стилистики и образа жизни, а также субкуль-

турных предпочтений. Подчеркнем, что молодежь – это не только социально-демографическая, но, в первую очередь, *социокультурная* общность, оказывающая влияние на инновационные преобразования общества и сохранение его преемственности, отличающаяся специфическими потребностями и интересами, особенностями социокультурного освоения мира.

Главная черта рассматриваемой страты – маргинальное (пограничное) состояние: уже не дети, еще не взрослые; уже есть немало обязанностей, еще нет некоторых прав и опыта. Маргинальность делает молодежь наиболее адаптивной и перспективной и в то же время самой противоречивой общностью.

Это «становящаяся», направленная в будущее группа, которой присущи динамичность и желание добиться более высокого статуса. В период молодости наиболее бурно и интенсивно протекают следующие процессы: поиск идентичности, образование и самообразование, подготовка к профессиональной деятельности, усвоение культурных норм и ценностей, саморазвитие личности, раскрытие ее потенциальных способностей, таланта, выработка мировоззрения, духовно-нравственное становление, обретение самоконтроля и ответственности за свое поведение, политическое самоопределение, осознание себя как активного субъекта деятельности гражданского общества, усвоение собственных и общих прав и обязанностей; создание семьи и рождение детей.

Несмотря на общие признаки, молодежная среда обладает достаточно сложной структурой. В последние годы дифференциация и стратификация в ней усилилась, образовались кардинальные отличия в сознании и поведении, стилях жизни различных ее подгрупп. Прослеживаются явные тенденции маргинализации, автономизации и проявления конфликтности ряда субкультурных молодежных объединений.

Деление молодежи на подгруппы возможно по самым различным критериям: возрастному, этническому, по доминанте деятельности, особенностям социального положения, социальному статусу, степени социальной зрелости, субкультурной идентификации, ценностным ориентациям, интересам, стилю жизни и др.

На каждое молодое поколение оказывает влияние конкретная историческая обстановка, в которой это поколение развивается и социализируется. Нынешнее молодое поколение формировалось в условиях постперестроечной России, в период становления рыночных отношений («дикого» рынка с номенклатурной приватизацией и резким обнищанием тружеников). Этот временной промежуток можно охарактеризовать как аномичный, что не могло не сказаться на общем социальном портрете молодых людей. Наряду с раскованностью, предприимчивостью, здоровой амбициозностью, стремлением к успеху для современной молодежи типичны мультиморализм, «эластичность» нравственного сознания, правовой нигилизм и прагматизм [1, с. 355–383].

Изучение проблем молодежи вносит значительный вклад в понимание социальных процессов, происходящих в обществе в целом. Социально-культурный облик и стиль поведения молодежи в значительной мере определяются способами и степенью включенности ее в общественное производство и потребление, политическую и культурную деятельность.

Российское общество сегодня – это складывающееся, оформляющееся общество потребления, сделавшее материальное благополучие и обогащение смыслом и философией своего существования, что, конечно, отражается на молодежной среде. Представители молодого поколения как социальные пассионарии усваивают и интернализируют нормы потребительства, которые программируют их социальное поведение. СМИ, реклама, торговые центры и другие социальные институты делают ставку именно на молодежную или даже детскую аудитории. Большинство новинок на рынке товаров и услуг ориентированы прежде всего на них – открытых всему новому и не боящихся экспериментов.

Молодые люди в любом обществе – самая динамичная часть населения, призванная изменять и подвергать сомнению ценности и достижения предыдущего, старшего поколения, критически осмысливать его опыт, искать свой путь в жизни. С одной стороны, молодежь – та социальная группа, основным смыслом существования которой является обновление общества, отрицание всего от-

жившего, устаревшего, тормозящего развитие. С другой стороны, ее представителям часто свойственны зависимость от чужого мнения, подверженность групповому влиянию, ценностная пластичность, отсутствие цельности и склонности к рефлексии. Это противоречие, отражающее диалектический процесс преемственности и отрицания, единства желания компромисса и борьбы, составляет суть конфликта «отцов» и «детей», воспроизводящегося от поколения к поколению. Социальному экспериментированию, поиску себя и возможностей приложения своих сил и энергии неизбежно сопутствуют различные формы социальных отклонений в поведении молодых людей как негативного, так и позитивного плана (социальное творчество, самодеятельность).

В отличие от взрослых и пожилых людей, современные молодые люди не отягощены стереотипами, отличаются стремлением к активному образу жизни, креативными установками, склонностью и желанием воплощать в реальности инновационные идеи. По сравнению со старшим поколением, у современной молодежи более позитивный настрой, она намного свободней, не обременена советской идеологией и ее издержками; у молодых меньше комплексов, они проявляют больше инициативы, склонны к риску, не жалуются и во многом рассчитывают на себя, нежели на помощь извне (особенно от государства).

Недостатком данной социальной группы является отсутствие необходимого социального опыта. Отказ от традиционных культурных паттернов поведения в молодом возрасте обычно сочетается с высокой степенью восприимчивости и подражательности, что объясняется опять-таки противоречивостью задач этого этапа жизни: попытками скорейшей социальной адаптации и видоизменения ряда социальных норм; усвоением комплекса ролей для эффективного функционирования в мире взрослых и модифицированием этих ролей и стилей поведения.

Социальные отклонения среди молодежи нередко обусловлены неудовлетворенностью ее базовых потребностей – в первую очередь недостатком общения, нехваткой или отсутствием возможностей самоутверждения и самореализации. Следствием мо-

жет стать формирование комплекса неполноценности, а его порождением, в свою очередь, бывают такие негативные формы самоутверждения, как антисоциальные или криминальные поступки. К факторам, детерминирующим социальные отклонения, относятся и игнорирование со стороны общества и государства интересов и запросов молодежи в качественном досуге, коммерциализация и массовизация сферы культуры, усиление ее зрелищности за счет содержания.

Сегодня важным средством социализации являются социальные сети в Интернет. По данным Института общественного мнения, только летом 2012 г. хотя бы раз в сутки в сеть выходили 45,1 млн россиян, что составляет 39% населения страны, причем львиная доля интернет-аудитории – молодежь [3]. И число пользователей продолжает увеличиваться в геометрической прогрессии.

По словам члена-корреспондента РАН М. К. Горшкова, «информационно-коммуникативные технологии превращаются в существенный и всеобъемлющий элемент функционирования современного социума» [1, с. 485]. К современным средствам массовой информации и коммуникации имеют широкий доступ все слои общества независимо от социального статуса, а массмедиа обладают возможностью влиять одновременно на большие аудитории и порой конкурируют по своей значимости с межличностным общением.

В стремительно развивающемся мире на этапе перехода от постиндустриального к информационному обществу за молодежью все более прочно закрепляется роль «проводника» информационных потоков, новых знаний и навыков, формирующих иные, по сравнению с прежними, модели поведения, клише и стереотипы, в том числе, к сожалению, негативные и потребительские. Молодежь активно использует различные каналы «всемирной паутины» для реализации своих досуговых потребностей.

Интернет и социальные сети способствуют развитию интенсивной виртуальной коммуникации и интеллектуализации индивидуального досуга и в то же самое время, из-за того что дистанционное общение зачастую анонимно, подвергают молодых людей высокому риску манипуляции.

Информационная свобода имеет немало побочных эффектов, а порой чревата реальной угрозой психическому, да и физическому здоровью. Распространение ложной и опасной информации (интернет-клубы самоубийц, любителей экстремальных видов деятельности, слухов, сплетен, данных о личной жизни известных людей и т. д.) выступает одним из факторов, способных усиливать молодежную девиантность. Неискушенным молодым людям реклама навязывает посещение порносайтов, просмотр натуралистических, напичканных жестокими подробностями роликов об авариях, драках или насилии. Через поисковые системы можно найти информацию о местах продажи наркотиков и даже приобрести их через Интернет либо научиться изготавливать самому в домашних условиях.

Одной из сложных латентных проблем молодежи остается проблема «интернет-зависимости». Американская исследовательница К. Янг выделила пять ее основных типов:

- навязчивое пристрастие к работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности на ПК);
- компульсивная навигация в сети, поиск в удаленных базах данных;
- патологическая привязанность к опосредованным Интернет азартным играм, он-лайновым аукционам или электронным покупкам;
- зависимость от социальных применений Интернет – общения в чатах, групповых играх и телеконференций, – приводящая к замещению реальных семьи, близких и друзей виртуальными;
- зависимость от «киберсекса» (порнографических сайтов, обсуждения сексуальной тематики в чатах или закрытых группах «для взрослых») [1, с. 519].

Социологические исследования фиксируют увеличение времени, которое тратит молодежь на аудиопрослушивания и видеопросмотры, пользуясь различными каналами массовой коммуникации. «Зависание» в сетях – это не только компенсация дефицита общения, способ самореализации, альтернатива творчеству, канал «выпуска пара» (возможности удовлетворения азартных наклонно-

стей или выхода накопившегося недовольства), но и форма социальной дезадаптации, ухода от проблем и сложностей реальной жизни. Доступность, интенсивность информационных потоков и регулярность обращения к ним способствуют формированию зависимого поведения, аналогичного наркотической аддикции. Чем большая часть времени отводится просмотру и прослушиванию, тем меньшая – уделяется организованному социальному действию, чтению, интеллектуальной и развивающей деятельности. В этом отношении специфичные средства массовой коммуникации могут быть отнесены к одному из наиболее сильных социальных наркотиков.

Агрессивный поток некачественных образцов массовой культуры и погружение в виртуальную реальность (отстранение и уход от действительных проблем) программируют интеллектуальное иждивенчество и инфантильность молодых людей. Размывание ценностных ориентаций в современном социокультурном пространстве ведет к утрате способности противостоять аморальности и бездуховности. Анализируя формы досуга, преобладающие в молодежной среде, А. И. Ковалева отмечает, что они со всей очевидностью направлены не на творчество и духовное развитие, а на отдых, развлечения, получение удовольствий, рекреацию [4, с. 109–115].

Кризис нравственности, «вымывание» общепринятых моральных норм, дегуманизацию сознания молодежи подтверждают результаты многочисленных социологических опросов. Налицо тенденция сокращения тех, кто придерживается таких устоявшихся в обществе ценностей, как чувство долга, честность, искренность, коллективизм, доброта, милосердие. Принципы рационализма и прагматизма, эгоизм, отстаивание личной выгоды и желание «наслаждаться жизнью» берут верх над порядочностью и социальной ответственностью.

В социологическом исследовании «Город как наркогенное пространство», проведенном нами в 2012 г. в четырех вузах Екатеринбурга (число студентов-участников составило 319 человек), зафиксированы патология негативного поведения и стиля жизни,

расширение диапазона дозволенного. Так, респонденты отметили, что в их компании принято (т. е. является нормой) пить пиво (30%), курить (21%), употреблять спиртные напитки и использовать нецензурную лексику (18%), играть в азартные игры (13%), употреблять наркотики (2%).

Социальные отклонения в среде современной молодежи имеют определенные предпосылки, обусловленные совокупностью объективных социально-культурных и социально-экономических процессов.

Во-первых, в XX в. произошла эмансипация молодежи и выделение ее в отдельную социально-демографическую, а затем и социально-культурную группу, что во многом связано со значительным увеличением временного отрезка, необходимого для полноценного вхождения растущего человека в социум, удлинившимися сроками обучения, подготовки к профессиональной деятельности и обретения самостоятельности. При этом практически полное замещение домашнего обучения обязательными официальными институтами образования, либерализация воспитания, приоритетность свобод личности, урбанизация с ее анонимностью и т. д. – все эти факторы не могли не повлиять на сознание молодежи и ослабили контроль за поведением подрастающего поколения со стороны как родителей, так и общества. Молодежь постепенно завоевала право, по крайней мере в индустриально развитых странах, вести такой образ жизни, который она считает нужным. Возникла особая молодежная субкультура, отмежевывавшаяся от культуры взрослых. Заметим попутно: особому молодежному стилю часто стараются подражать и представители старшего поколения, и высших слоев общества – т. е. ценности молодежного образа жизни распространяются очень широко, а молодым становится быть модно.

Во-вторых, переход общества в фазу массового потребления способствовал распространению идеологии и философии гедонизма (своеобразного индивидуалистического эгоизма). В. И. Ильин обращает внимание на заметные сдвиги, произошедшие в мотивационной структуре, структуре потребностей, потребительском по-

ведении молодежи, которое все больше направляется на удовлетворение статусных, функциональных и сиюминутных желаний и прихотей [2, с. 83]. Официальной целью жизни в обществе потребления провозглашается получение максимального наслаждения, разнообразных ощущений, удовольствий, в том числе и самых экзотических, самых острых и опасных, к которым, безусловно, относится и употребление наркотиков. Стремление все попробовать, преодолеть все запреты, испытать неведомые ранее ощущения при отсутствии религиозности и сформированных ценностей у части молодежи – важнейшая предпосылка девиантного поведения.

В-третьих, культ моды, вещизма и потребления овладевает сознанием молодежи и приобретает универсальный характер. Когда приобщение к миру престижных и красивых вещей становится самоцелью существования и смыслом бытия, человек с большой долей вероятности превращается в объект манипуляции со стороны производителей престижных предметов и различного рода развлечений. Сегодня огромная часть рынка товаров и услуг, целые отрасли индустрии в сферах производства одежды, аксессуаров, парфюмерии, отдыха, туризма, зрелищ, спорта работают, ориентируясь исключительно на вкусы и интересы молодежи. Молодые люди как инновационная группа вовлекаются в символическую работу по развитию собственных стилей, а также по прочтению и декодированию стилей одежды других, соотнесению этих стилей с музыкальными, политическими и социальными ориентациями. Они апробируют товары-новинки и утверждают свой особый (раскованный, свободный) стиль жизни, свои направления развития моды. В этом смысле молодежь становится референтной группой общества.

В-четвертых, невозможно оспаривать необычайное усложнение современной жизни, убыстрение ее темпов и, соответственно, повышение требований, которые предъявляются к современной молодежи: к ее образованию, умению мобильно перестраиваться, переобучаться. Далеко не каждый может вынести это бремя. Как известно, человек, вступающий сегодня во взрослый мир, должен

иметь за плечами не менее 9–11 классов, потом он сталкивается с необходимостью выбрать профессию, делать карьеру, материально обеспечить себя. Не все молодые люди психологически и физически готовы к этим испытаниям. Если еще учесть, что в подростковом и юношеском возрасте происходит физиологическая перестройка организма, продолжающаяся иногда до 25 лет, и для растущего человека, формирующейся личности характерна психическая неустойчивость, то становится очевидным, что стрессы и перегрузки могут выступать факторами, провоцирующими социальные отклонения в молодежной среде.

В-пятых, в современном обществе молодежь становится неконкурентоспособной социально-демографической группой в силу того, что при наборе сотрудников работодатели уделяют все больше внимания не только уровню образования, но и наличию определенного опыта работы. Поэтому в период кризиса выпускникам образовательных учреждений высшего и среднего профессионального обучения все труднее найти работу. Увеличивается количество молодых безработных и тех, кто занят трудом, который не соответствует ни их квалификации, ни профилю подготовки, не говоря уже о личных желаниях и сумме заработной платы. В обществе, где потребление – маркер успешности, заметно нарастание пессимистических настроений молодежи. Отсюда желание представителей данной инновационной социальной группы добиться личных целей любыми способами, включая аморальные и криминальные.

Таким образом, менталитет современной молодежи имеет ряд особенностей: пластичность ценностно-нормативной системы; адаптивность, открытость новому, инновационность восприятия социальной реальности; максимализм, стремление критически переосмыслить накопленные культурные ценности и нормы; синкретизм, фрагментарность и противоречивость ценностных ориентаций и установок, присутствие конфликтующих интересов, несовместимых ценностей, непредсказуемых реакций на социальные раздражители, мозаичность мировоззрения; активность, установка на социальное лидерство и жизненный успех; неадекватность в оценках социальной ситуации.

Молодежная ментальность создает поле для социального экспериментирования, что неизбежно порождает склонность к социальным отклонениям как позитивного, так и негативного характера.

Литература

1. Горшков М. К. Российское общество как оно есть (опыт социологической диагностики). М.: Новый хронограф, 2011. 672 с.
2. Ильин В. И. Поведение потребителей. СПб.: Питер, 2000. 224 с.
3. Интернет в России: динамика проникновения. Лето 2012 [Электрон. ресурс] // Институт фонда «Общественное Мнение». 2012. Режим доступа: <http://www.fom.ru>.
4. Ковалева А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория // Социологические исследования. 2003. № 1. С. 109–115.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.147

Б. Е. Стариченко

ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье говорится о назревшей необходимости перехода системы образования от традиционной модели обучения, в основе которой лежит классно-урочная схема организации учебного процесса, к информационно-технологической модели. Выделены общие требования к выпускникам учебных учреждений, диктуемые современным информационным обществом; показана невозможность их соблюдения при сохранении традиционного обучения.

Предлагаемая новая модель обучения основана на систематическом использовании информационно-коммуникационных технологий при решении дидактических задач и задач управления учебным процессом. Модель предусматривает сочетание обязательного усвоения всеми обучаемыми установленного минимума учебной информации по дисциплине, с одной стороны, и достижение максимальной индивидуальной результативности обучения – с другой. Выделены и обоснованы принципы построения информационно-технологической модели и условия ее реализации в учебном процессе. Показана специфика внедрения модели в средней общеобразовательной и высшей школах. Подробно описано применение данной модели в высшем учебном заведении. Поскольку предлагаемая модель не затрагивает непосредственно целей освоения и содержания дисциплины, она может быть практически реализована в рамках действующих образовательных стандартов и принятых в вузах организационных схем.

Ключевые слова: образование в информационном обществе, модель обучения, информационно-технологическая модель обучения, построение учебного процесса в вузе.

Abstract. The paper substantiates the urgent need for educational system transformation from the traditional class-lesson teaching to the information technology model (IT-model). The general requirements of the modern information society to school leavers and university graduates are considered with the reference to the new educational standards. According to the author, there is no way to meet these requirements using the traditional educational model.

The proposed training model is based on implementation of the information and communications technologies for solving the didactic and managerial tasks. The new model implies both the compulsory assimilation of required knowledge and the maximum individual achievements. The principles of the IT-model formation are denoted along with the background for its introduction; the specifics of the model implementation in the secondary and higher school being emphasized. In author's opinion the given model complies both with the existing educational standards and organizational schemes of educational process.

Keywords: education in the information society, training model, information technology teaching model, designing the training process.

Вводные замечания

Тенденции и проблемы образования могут быть объективно выражены не с точки зрения того, что есть, а лишь того, что должно быть.

Р. Р. Сингх

Строки, приведенные в эпиграфе, на наш взгляд, весьма точно выражают позицию, которая должна служить отправной точкой для любых педагогических построений и новаций. Эти построения должны способствовать решению глобальных проблем, от которого зависит будущее человечества или, по крайней мере, его крупных сообществ. Проблемы такого уровня часто называют вызовами XXI в., относя к ним, в частности, энергетический, экологический, демографический, социальный [3].

Одним из ответов на перечисленные вызовы является переход к постиндустриальному обществу на основе развития и широкого применения информационных технологий. Такое общество в ряде работ называется «информационным» [2, 4, 5]. Однако рас-

пространение информационно-коммуникационных технологий порождает, в свою очередь, свои специфические проблемы:

- возрастающий общий объем информации требует от потребителя умений оценивать ее достоверность и пригодность, фильтровать и отсеивать ненужное (избыточное);
- постоянное увеличение «информационного шума» – спама – ресурсов, представляющих интерес лишь для их создателей, сетевых сообществ, появление источников с недостоверной или искаженной информацией и т. п. – обязывает пользователя к критическому и самостоятельному мышлению;
- есть острая необходимость защиты информации в информационных системах различного уровня;
- работа человека в современных технологических комплексах, где он выполняет свои функции наряду и параллельно с техническими устройствами, подразумевает такие качества пользователя, как оперативность, надежность и аккуратность (точность);
- вследствие быстрого изменения технологической базы человеку нужно постоянно совершенствовать свои производственные компетенции.

Глобальная задача системы образования на всех ее уровнях состоит в подготовке человека к жизни в обществе. На современном этапе (как, впрочем, и в периоды существования предыдущих социальных формаций) он должен обладать качествами, позволяющими, с одной стороны, обеспечивать прогресс общества, а с другой – комфортно (бесконфликтно) ощущать себя членом этого общества, разделяя его основные идеалы и установленные правила общежития. Анализ запросов рынка труда, направлений и темпов социального развития показывает, что в настоящее время у выпускника любого государственного учебного учреждения должен быть сформирован следующий набор качеств:

- критичность и самостоятельность мышления;
- высокая квалификация, кругозор в своей сфере деятельности;
- свободное владение технологиями поиска, обработки и использования нужной информации;

- дисциплинированность, точность и аккуратность в работе;
- готовность нести ответственность за результат своей деятельности;
- способность к самообразованию и наличие внутренней мотивации к этому.

Как видим, данный перечень во многом перекликается с решением тех насущных проблем, которые являются следствием распространения информационно-коммуникационных технологий. Возникает закономерный вопрос, в какой степени российская система образования адекватна запросам общества и может ли она обеспечить формирование перечисленных качеств?

В одной из недавних своих статей академик В. И. Загвязинский, размышляя об особенностях функционирования отечественной образовательной системы, выделил ряд факторов, обуславливающих ее недостатки и трудности: отсутствие стратегических ориентиров развития, формализм оценки итогов обучения посредством ЕГЭ, принцип подушевого финансирования, низкий уровень оплаты труда педагогов, старение педагогических кадров, отношение к образованию как к сфере услуг и др. [1]. С автором нельзя не согласиться, однако же нужно заметить, что все это: и недостаточное государственное финансирование, и издержки схем управления, и отсутствие механизмов влияния социального заказа на содержание образования (как следствие, формирование содержания происходит в недрах самой системы, что, безусловно, является неправильным) – внешние причины, тормозящие развитие системы образования, а не внутренние факторы.

Известно, что образование – процесс передачи накопленных предыдущими поколениями знаний, приемов деятельности, нравственных ценностей, поведенческих правил последующим поколениям. Достаточно тривиально утверждение, что передача эта происходит путем обмена информацией (в той или иной форме ее представления). В связи с этим важен поиск ответов на вопросы:

- содержательные – *чему учить?*
- методические – *как учить?*

- психофизиологические – в какой мере ориентироваться на ученика?
- оценочного характера – каковы критерии результативности учебно-воспитательного процесса?

Собственно, данные вопросы стояли перед образованием всегда, но, пока содержательные перемены касались в основном идеологии, а источником учебной информации и организатором процесса обучения был учитель (преподаватель), процедуры и итоги подготовки выпускников отвечали медленно меняющимся технологиям и никаких радикальных перестроек в системе образования не требовалось.

Становление информационного общества с новыми специфическими требованиями к его членам изменило ситуацию принципиальным образом: поскольку информация стала для человечества основной ценностью, а умение ее находить, обрабатывать и использовать – основными умениями, очевидно, что и содержание, и организация образования, и управление им должны отражать данные перемены. Еще одной особенностью последнего времени стала насущная необходимость для значительного количества взрослых людей получения непрерывного образования, регулярной профессиональной переподготовки, что при существующих организационно-образовательных ресурсах (учебных помещениях, контингенте преподавателей, учебно-методическом обеспечении, финансировании) пока остается задачей неразрешимой.

С нашей точки зрения, приведение системы образования в соответствие с потребностями кардинально меняющегося мира – один из основных вызовов времени, наряду с ранее перечисленными, а может быть, и самый главный из них, так как от того, насколько мы с ним справимся, зависит судьба нашего общества и даже цивилизации в целом.

В какой степени требуется реформирование существующей системе? В свое время на основе количественного информационного анализа мы уже сделали попытку доказать, что классно-урочная организация обучения (один преподаватель – 20–40 обучаемых) в принципе не способна обеспечить достижения продуктив-

ных образовательных целей большинством учащихся [6, 7]. Косвенным подтверждением этого вывода является тот факт, что в истории отечественной и зарубежной педагогики второй половины XX в. постоянно прилагались усилия, направленные на устранение недостатков традиционной схемы построения учебного процесса. Это, в первую очередь, попытки обеспечения индивидуализации обучения, обязательное достижение поставленных целей обучения большинством учащихся, развитие их интеллекта, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности. Подобные задачи решались в рамках развивающего обучения (А. В. Занков и Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), проблемного обучения (Дж. Брунер, В. Оконь, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин); программированного обучения (Н. Краудер, Б. Скиннер, С. Пресси, В. П. Беспалько, Н. Ф. Талызина, Т. А. Ильина и др.); теории развития познавательного интереса (Г. И. Щукина); адаптивной системы обучения (А. С. Границкая); технологии полного усвоения (Б. Блум, Дж. Кэрролл, В. П. Беспалько) и др.

Аргументацию теоретических оснований перечисленных моделей обучения, получивших обобщающее название «современные», следует признать вполне убедительной. Гораздо менее успешной видится практика их применения в реальном учебном процессе массовой общеобразовательной и высшей школы (исключение составляют лишь идеи развивающего обучения для начальной школы А. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова).

Описания упомянутых выше моделей обучения содержат детальное обоснование целей, на достижение которых ориентирован образовательный процесс, используемых методов обучения и взаимодействия субъектов учебного процесса, правил его построения, деятельности преподавателя и обучаемых. Однако эти описания не содержат указаний организационных и технологических условий их применения – по умолчанию реализация предполагается при сохранении традиционной классно-урочной организационной схемы или параллельно с ней, что, как было уже сказано выше, не позволяет обеспечить достижение поставленных целей в массовом

порядке или приводит к значительной информационной перегрузке преподавателя и учащихся.

Возможности совершенствования процесса обучения видятся в безальтернативном переходе на технологическую основу, адекватную информационной стадии развития общества. При этом следует заметить, что значительная часть позитивных идей, содержащихся в современных моделях обучения, получает возможность практического, реального воплощения.

Современные информационные технологии (мультимедиа, виртуальная реальность, Интернет, облачные технологии и т. п.), с которыми предстоит иметь дело выпускникам системы образования, как правило, создавались и развивались не для решения образовательных задач. Однако достаточно быстро выявлялись их дидактические возможности, а стремительное технологическое совершенствование делало их вполне доступными, в том числе для решения образовательных задач. В настоящее время имеется громадное число исследований и описаний практического опыта применения информационных технологий в качестве средства обучения и управления учебным процессом. Действительно, современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) заметным образом позволяют изменить представление информации, ее поиск, доставку, обработку, использование. Имеется немало работ, в которых содержатся рекомендации по применению ИКТ в образовательном процессе. Не умаляя их ценности и практической значимости, хотелось бы обратить внимание на следующие обстоятельства:

- во-первых, в этих работах не всегда внятно описана дидактическая цель применения того или иного технологического средства как с точки зрения освоения дисциплины, так и с позиций формирования у обучаемого обозначенных выше качеств современного человека;
- во-вторых, работы носят феноменологический характер без научного обоснования на психолого-физиологическом уровне целесообразности и допустимости предлагаемых приемов;

- в-третьих, как правило, акценты делаются на технических и технологических аспектах обучения; заметно меньше внимания уделяется методике организации учебных занятий с применением ИКТ, методам педагогического взаимодействия преподавателя и обучаемых (см., например, работу И. П. Норенкова [3]).

В. И. Загвязинский также обращает внимание на риск формирования у учащихся «клипового мышления», «кнопочных технологий» поиска готовых решений и ответов, не обеспечивающих развития творческого мышления, фантазии, интуиции, креативности [1, с. 12].

Исходной нашей позицией, определяющей логику последующих построений, является то, что привлекаемая технология должна быть вторична по отношению к дидактической задаче и индивидуальным когнитивным особенностям ученика. Выбор метода обучения, предусматривающего использование той или иной информационной технологии, должен соизмеряться с его педагогической оправданностью и личностной ценностью для ученика; при этом метод должен обладать какими-то преимуществами перед традиционным (безкомпьютерным) обучением, доказанными экспериментальным путем, а не только мажорными утверждениями разработчика (типа «... применение данной технологии должно позволить...» или «... ученикам нравится...»).

О том, каким набором качеств должен владеть выпускник государственного учебного учреждения, об обобщенных образовательных целях, которых следует добиваться, говорится и в Законе «Об образовании», и в государственных образовательных стандартах, и в программах отдельных учебных дисциплин. К сожалению, эти указания носят во многом декларативный характер, поскольку

- содержание и методы обучения на всех уровнях образования базируются на устаревших традициях, перечень дисциплин, подлежащих изучению, их объем и способы усвоения не обосновываются и не связываются с требованиями дальнейшей профессиональной деятельности;

- в среднем образовании практически отсутствует дифференциация по уровню (глубине) освоения учебной дисциплины, в ре-

зультате чего все учащиеся работают по одним учебным планам без учета их познавательных интересов и склонностей к тому или иному виду деятельности;

- в нормативных документах не описаны механизмы достижения поставленных обобщенных целей; учебные планы построены по дисциплинарному принципу, что делает приоритетным в целеположении изучения дисциплины формирование конкретных знаний (компетенций) и «размывает» ответственность и контроль за достижение общих целей;

- критерии достижения образовательных целей, связанных с освоением конкретной учебной дисциплины, весьма расплывчаты и неоднозначны, а измерители нетехнологичны; методы итогового контроля (например ЕГЭ) формальны и не ориентированы на выявление и оценку указанных выше качеств.

Бесспорно, назрела необходимость и пришло время устранения перечисленных недостатков. Однако надо сознавать, что подобное реформирование не может быть произведено быстро: даже если будет принято решение о его начале – оно займет несколько десятилетий. Означает ли это, что при организации учебного процесса учебные заведения и отдельные преподаватели обречены на использование традиционной модели обучения? Такое мнение было бы эквивалентно откладыванию на неопределенный срок использования современных образовательных моделей и технологий, потребность в которых ощущается все острее.

Компромиссным представляется вариант, при котором цели и содержание образования будут соответствовать установленным стандартам, но модель обучения станет постепенно меняться таким образом, чтобы в ней в максимальной на текущий момент степени использовались возможности современных технологий транспортировки, обработки и представления информации и при этом учитывались бы интересы обучаемого. Назовем такую модель информационно-технологической и далее будем применять обозначение *ИТ-модель обучения*.

Принципы построения учебного процесса в ИТ-модели обучения

В ИТ-модели можно выделить общие и наиболее значимые требования к результатам обучения любой теоретической дисциплине:

- полное усвоение обязательного минимума всеми обучаемыми;
- развитие самостоятельности, активизация учебно-познавательной деятельности, развитие исследовательских и творческих способностей обучаемых;
- максимальная для заданных условий индивидуальная результативность обучения;
- предельно комфортные с психологической и физиологической точек зрения условия обучения.

Перечисленные требования обуславливают принципы реализации учебного процесса на основе ИТ-модели.

1. *Полное усвоение базовой учебной информации (когнитивной составляющей государственного образовательного стандарта (ГОС)), что означает:*

- введение понятия *базовая учебная информация* (базовый минимум – БМ) по дисциплине, которая должна быть освоена полностью всеми обучаемыми за время, не превышающее установленного учебным планом;
- объем и содержание БМ определяется преподавателем либо (что предпочтительнее) оценкой реальной нагрузки учащегося по схеме Европейской системы перевода и накопления кредитов (ECTS)¹;
- освоение БМ фиксируется по дихотомической шкале «усвоено» – «не усвоено», без градаций успешности (степени) усвоения;
- полное освоение каждым учащимся базового минимума, который является условием его дальнейшего обучения по индивидуальной траектории.

2. *Индивидуализация обучения:*

- вариативность форм представления информации с целью учета психофизиологических особенностей и возможностей обучаемого (обеспечение «информационной гуманности» [6, с. 96]);

¹ Этому вопросу будет посвящена следующая статья автора в журнале «Образование и наука».

- индивидуальное время освоения базовой части;
- индивидуальные траектории обучения после освоения базовой части (индивидуальное содержание);
- использование организационных схем смешанного обучения (blended learning);
- обеспечение учебной активности каждого учащегося.

3. *Временная эффективность обучения:*

- минимизация времени усвоения БМ;
- использование обобщенных приемов работы с информацией при изложении и обучении;
- полнота учебно-методического обеспечения для освоения БМ;
- приоритет визуального представления учебной информации по отношению к вербальному.

4. *Постоянство управления обучением:*

- непрерывность измерения успешности освоения учебной информации каждым учащимся (постоянный текущий контроль);
- оперативная обратная связь преподавателя и учащихся в процессе аудиторной и самостоятельной работы;
- полнота методов управления (дистанционных, очных);
- априорно разработанные методы управления, адекватные педагогической ситуации.

Исходные принципы, на которых строится учебный процесс в ИТ-модели, справедливы для любой ступени, формы или вида образования. Однако на различных образовательных уровнях с учетом их специфики должны быть обозначены свои приоритеты и сформулировано более развернутое содержание тех или иных положений. Отличительные особенности средней общеобразовательной и высшей школы, существенные для реализации ИТ-модели, представлены в таблице.

Сравнение специфики разных уровней образования позволяет определить приоритеты в отборе содержания и предпочтении организационных форм учебного процесса, основанного на ИТ-модели:

- *в средней школе* – индивидуализация обучения, повышение мотивации и познавательного интереса, освоение методов самообразования;

• в высшей школе – обеспечение доступа к разнообразным информационным ресурсам и оперативная коммуникация субъектов учебного процесса, развитие самостоятельности и креативности будущих специалистов, формирование профессиональных качеств.

Сопоставление специфики средней общеобразовательной и высшей школы при реализации ИТ-модели

Категория	Средняя школа	Высшая школа
Цели обучения	Освоение основ наук и практик, профессиональная ориентация, личностное развитие	Профессиональная подготовка специалиста, компетентного в некоторой области знания (деятельности)
Навыки самостоятельной работы с информацией (поиск, обработка, усвоение)	Изначально отсутствуют, формируются в процессе обучения	Сформированы на уровне, достаточном для обучения в высшей школе
Мотивация к обучению	В основном внешняя (педагоги, родители); внутренняя возможна к отдельным дисциплинам	Внутренняя – связана с желанием обучаемого получить на хорошем уровне определенную профессию
Условия реализации и управления учебным процессом	Значительная регламентация организационных форм (преимущественно в рамках классно-урочной схемы), содержания, способов деятельности учителя и учащихся, управления процессом обучения	Относительная свобода преподавателя и студента в выборе формы и методов обучения; отсутствие ограничений на предметное содержание за пределами образовательных стандартов, значительная свобода в выборе методов управления учебным процессом со стороны преподавателя
Адаптация процесса обучения к индивидуальным особенностям учащегося	Внешняя – учитель выявляет уровень подготовки и особенности освоения дисциплины учащимся, выбирает и рекомендует учебные задания, осуществляет контроль и принимает меры коррекции	В значительной степени внутренняя – студент может самостоятельно выбирать наиболее удобную ему содержание и форму представления учебной информации

К сказанному необходимо сделать ряд уточнений:

- во-первых, модель предполагает комплексное применение информационных технологий в процессе обучения и управления обучением, т. е. за рамками рассмотрения остаются ситуации фрагментарного использования ИКТ для решения отдельных (частных) дидактических задач (обучение, тренаж, контроль и пр.);

- во-вторых, модель охватывает только технологические и организационные аспекты учебного процесса – в этом усматривается определенная ее ограниченность, поскольку важнейшими факторами повышения результативности и качества образования является оптимизация его целей и содержания; модель не предусматривает оценки целесообразности включения той или иной дисциплины в учебный план, ее содержания и объема – именно по указанной причине базовый минимум усвоения дисциплины связывается с требованиями государственного образовательного стандарта или программами учебных дисциплин, однако при появлении каких-то иных подходов к формированию целей и содержания образования принцип выделения базового содержания остается неизменным;

- в-третьих, не затрагивая содержания, модель, вместе с тем, предусматривает существенные изменения методов обучения и управления учебным процессом (по сравнению с принятыми в традиционной схеме), в частности, их использование должно оцениваться с точки зрения соответствия требованиям когнитивной психологии и результатов обучения;

- в-четвертых, в связи с различием приоритетов обучения и когнитивных возможностей обучаемых, методы обучения в средней и высшей школе должны различаться;

- в-пятых, обеспечение достижения всеми обучаемыми уровня базового минимума при освоении дисциплины означает, что приемлемыми схемами организации учебного процесса оказываются только такие, которые обеспечивают технологический уровень решения поставленных дидактических задач;

- в-шестых, дисциплинарная ориентация ИТ-модели позволяет использовать ее в преподавании отдельной дисциплины (цикла дисциплин) независимо от способов преподавания остальных;

● в-седьмых, основанная, по сути, на полном усвоении знаний, ИТ-модель не предусматривает жесткого администрирования со стороны преподавателя учебной работы учащихся (как это делается в «безкомпьютерных» реализациях – разбиение материала на модули, обязательный входной контроль и контроль освоения модуля и пр.), учебные задания выдаются в принятой в данной дисциплине постановке, а контроль производится, в первую очередь, по отчетам о выполнении заданий.

Далее будет рассмотрен вариант построения ИТ-модели обучения в вузе, поскольку наличие гораздо большей академической свободы, нежели в системе среднего общего образования, дает возможность для более полной и эффективной реализации предлагаемой модели даже при том, что содержание и набор изучаемых дисциплин определяется плохо обоснованными (с научной точки зрения и потребностей рынка труда) государственными образовательными стандартами.

Организация обучения в рамках вузовской ИТ-модели

Поскольку, как неоднократно указывалось, учебный план подготовки специалиста в вузе составляется по дисциплинарному принципу, представляется более корректным вести речь о ИТ-модели обучения для отдельной дисциплины. При этом целями ее применения являются:

- полное усвоение всеми студентами базового содержания дисциплины;
- индивидуализация обучения:
 - по объему и содержанию индивидуальной учебной траектории после освоения базового содержания;
 - выбору модели смешанного обучения;
 - желаемому уровню освоения дисциплины;
- формирование и развитие профессиональных качеств;
- развитие способностей к самообразованию.

Учебный процесс строится в соответствии со следующими положениями.

1. Базовое содержание дисциплины, которое обязаны освоить все студенты, определяется преподавателем на основе требований

ГОС (ФГОС) для дисциплин федеральной составляющей; для остальных дисциплин – учебной программой. Устанавливаются критерии достижения студентом базового минимума (БМ), а также методы и средства контроля, позволяющие однозначно проверить его соответствие критериям.

2. Совместное (синхронное) обучение, связанное с освоением БМ, занимает только часть учебного времени семестра (50–60%). Форма обучения – очная (аудиторная), дистанционная, смешанная – выбирается студентом, причем объем БМ и критерии его освоения не зависят от формы обучения.

3. Для освоения БМ студенту предоставляются учебные материалы (в электронных форматах с обеспечением оперативного доступа к ним), охватывающие все виды учебной деятельности и инвариантные относительно выбранной формы обучения.

4. В процессе освоения БМ осуществляется регулярный контроль и самоконтроль успешности выполнения текущих учебных заданий; количество «точек» текущего контроля должно быть достаточно большим (8–15 за семестр), чтобы можно было выявить статистические закономерности работы каждого обучаемого.

5. Оценка учебной деятельности производится по аддитивной схеме; из максимального количества оценочных баллов выделяются обязательные баллы, связанные с усвоением БМ, и баллы за освоение индивидуального содержания.

6. Итоговое контрольное мероприятие, предусмотренное учебным планом (зачет, экзамен), проводится в рамках БМ.

7. Если фактически набранная студентом сумма баллов равна или превышает уровень БМ, студент получает минимальную положительную оценку «удовлетворительно», независимо от того, насколько фактическая сумма оказывается выше уровня БМ.

8. После достижения уровня БМ студент при желании может продолжить освоение дисциплины по индивидуальной траектории; индивидуальное содержание определяется совместно с преподавателем и предполагает удовлетворение познавательных интересов студента относительно изучаемой дисциплины. Оценки «хорошо» и «отлично» выставляются преподавателем за качество освоения ин-

дивидуального содержания; при этом критерии оценивания должны быть установлены и доведены до студентов заранее. Информационные материалы для выполнения индивидуального задания студент находит в основном самостоятельно (возможны рекомендации преподавателя).

9. Студенты, не усвоившие БМ, продолжают в самостоятельном режиме выполнение текущих и дополнительных учебных заданий, проходят повторно итоговое контрольное мероприятие – цикл продолжается до тех пор, пока БМ не будет освоен. Количество попыток сдачи студентом БМ ограничивается только сроками окончания семестра.

10. Действия преподавателя: на этапе освоения БМ – проведение интерактивных учебных занятий, управление процессом освоения; после завершения совместного этапа обучения и проведения итогового контрольного мероприятия – индивидуальные консультации по БМ (для не сдавших) и по выполнению индивидуальных заданий для преодолевших уровень БМ.

Сочетание синхронного (общего) и асинхронного (индивидуального) обучения в рамках ИТ-модели может быть проиллюстрировано схемой, представленной на рисунке.

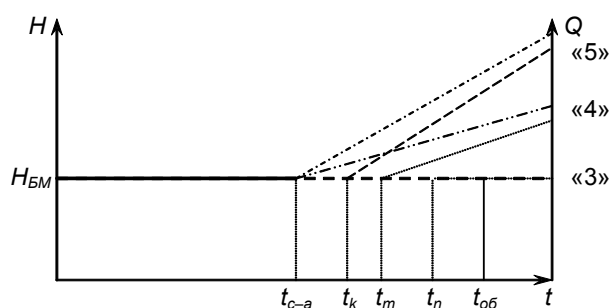


Схема организации учебного процесса
в вузовской ИТ-модели обучения

Горизонтальная ось – ось времени: t_{c-a} – время окончания синхронного освоения БМ и перехода к асинхронному обучению; $t_{об}$ – время окончания семестра (продолжительность освоения дисциплины).

лины); как указывалось выше, $t_{c-a} \approx (0,5 \div 0,6) t_{об}$; t_k и t_n – время достижения БМ студентами k и n .

Вертикальная ось H – объем усвоенной информации; $H_{БМ}$ – объем информации, связанный с освоением БМ. Вертикальная ось справа (Q) – оценка освоения дисциплины; освоение БМ соответствует «3 – удовлетворительно». От уровня $H_{БМ}$ обучение осуществляется по индивидуальным траекториям и его результаты соответствующим образом оцениваются. Возьмем крайние варианты: студент k выполнил значительное по объему или нетривиальное по содержанию индивидуальное задание и получил максимальный балл «5»; или студент n не захотел выполнять индивидуальное задание и удовлетворился минимальной оценкой, получив, однако, свободное время до окончания семестра.

Из приведенной иллюстрации видно, что уровень БМ, в конце концов, достигается всеми студентами, однако различным оказывается затраченное для этого время. После преодоления уровня БМ студент может либо удовлетвориться минимальной положительной оценкой, либо повысить ее, выполняя индивидуальное задание (проект). Подобный подход позволяет сочетать, с одной стороны, обеспечение полного усвоения БМ всеми студентами, а с другой – учитывать их персональные познавательные интересы при изучении дисциплины.

Условия реализации учебного процесса на основе ИТ-модели

Итак, полное воплощение идей и продуктивное использование компьютерной дидактики невозможны в условиях классического классно-урочного обучения [подробно см. 7]. Возникает закономерный вопрос: какие же условия нужны, чтобы учебный процесс можно было бы организовать как информационно-технологический?

Исходя из целей обучения в ИТ-модели, перечисленных выше принципов, а также зарубежного и отечественного опыта применения средств ИКТ в процессе обучения, можно выделить несколько групп таких условий.

Технологические:

- наличие информационной образовательной среды (ИОС);
- свободный доступ обучающихся и преподавателей к информационным ресурсам и коммуникационным сервисам ИОС, ресурсам и сервисам Интернет;
- автоматизация контроля, тренажа;
- доступ студентов к специализированным программным средам, необходимым для изучения дисциплины.

Дидактические:

- наличие полного информационного обеспечения всех видов учебной деятельности по дисциплине в объеме БМ при любой форме обучения, выбранной учащимся;
- возможность адаптации учебных материалов по форме их представления к индивидуальным особенностям обучаемого; приоритет визуальной формы;
- наличие информационных ресурсов с записями интерактивных учебных занятий (лекций, семинаров);
- наличие ресурсов (средств) помощи – справочников, образцов решения (выполнения заданий), ответов на часто задаваемые вопросы и т. п.

Методические:

- технологический уровень достижения целей обучения;
- ориентация на методы обучения, активизирующие самостоятельную и исследовательскую учебную деятельность;
- использование схем оценивания текущей успеваемости, стимулирующих учебную деятельность.

Организационные:

- наличие системы управления ходом учебного процесса (*LMS – Learning Management System*);
- строгое и однозначное описание содержания обязательного минимума и условий его достижения;
- свобода выбора обучаемым уровня освоения дисциплины (сверх БМ) и оптимальной для него формы обучения;
- возможность построения индивидуальной траектории обучения после достижения установленного минимума;

- наличие четкого графика учебного процесса с указанием времени и формы контрольных точек;
- свобода преподавателя в выборе методов обучения (при обеспечении удобства обучаемому и результативности в соответствии критериями полного усвоения);
- готовность преподавателя к реализации ИТ-модели в преподавании его предмета.

Важно, чтобы данные условия выполнялись комплексно: частичное или выборочное соответствие им не обеспечит возможности реализации описанной ИТ-модели.

Заключение

В завершение статьи подчеркнем наиболее важные особенности ИТ-модели обучения:

- она затрагивает только организацию и методы обучения, а также методы управления учебным процессом; цели же и содержание обучения являются внешними по отношению к модели;
- призвана обеспечить сочетание общего и индивидуального обучения: освоение всеми обучаемыми установленного минимума учебной информации и в то же время удовлетворение их личных познавательных интересов;
- имеет дисциплинарную основу, и, следовательно, ее применение возможно при изучении отдельных учебных курсов, независимо от методов, применяемых при освоении других дисциплин;
- может быть реализована только при наличии информационной образовательной среды, полного контента по дисциплине, наличия средств оперативной коммуникации субъектов учебного процесса; при этом, вообще говоря, не требуется специализированного учебно-методического обеспечения – электронных учебников, компьютерных тренажеров и проч.; обязательными являются лишь требования полноты и доступности учебных материалов (это могут быть, например, электронные копии обычных учебников и пособий).

Несомненно, предложенная схема организации учебного процесса не соответствует некоторым принятым в высшей школе положениям и нормам. Например, преподаватель обязан провести

интерактивные занятия (аудиторные или дистанционные) в полном объеме согласно учебному плану, в синхронном режиме (одновременно для всех студентов) и в течение всего семестра. В предложенной схеме общий объем нагрузки преподавателя не меняется, однако происходит ее перераспределение – сокращается синхронная часть, за счет чего высвобождается время для индивидуальной работы со студентами при решении задач креативного уровня. Еще одна организационная проблема видится в имеющемся различии принципов построения графиков учебного процесса для очной и заочной форм обучения. Следует отметить также и обязательность готовности преподавателя отойти от привычного построения учебного процесса и освоить ряд информационных технологий, а также методы обучения и управления на их основе. Изменение организационной схемы построения учебного процесса, безусловно, требует изменения нормативной базы, но, с нашей точки зрения, это вполне решаемая проблема даже на уровне вуза, если ожидаемые результаты будут достигаться.

В предыдущей нашей статье «Настало ли время новой дидактики?» была обоснована необходимость перевода учебного процесса на информационно-технологическую основу. Здесь мы предложили к обсуждению вариант построения ИТ-модели процесса изучения дисциплины, предусматривающий решение выявленных ранее проблем. Логическим развитием работы является апробация предложенных идей – в настоящее время она осуществляется в условиях реального учебного процесса педагогического вуза.

Литература

1. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2012. № 4. С. 3–15.
2. Костюк В. Н. Информация как социальный и экономический ресурс. М.: Магистр, 1997. 48 с.
3. Норенков И. П. Информационные технологии в образовании. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://bigor.bmstu.ru/?cnt/?doc=Default/050_iteduc.cou.

4. Ракитов А. И. Философия компьютерной революции. М.: Политиздат, 1991. 287 с.

5. Смирнова Н. В. Социальные технологии реформирования образования в России // Социально-политический журнал. 1996. № 1. С. 57–69.

6. Стариченко Б. Е. Компьютерные технологии в вопросах оптимизации образовательных систем. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1998. 208 с.

7. Стариченко Б. Е. Настало ли время новой дидактики? // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2008. № 4 (52). С. 117–126.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 613

**Н. В. Третьякова,
В. А. Федоров**

КАЧЕСТВО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: ПОНЯТИЙНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Воспитание ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих – одна из приоритетных задач российской системы образования. В связи с устойчивой в последние годы тенденцией ухудшения здоровья детей и подростков необходимы более энергичные комплексные педагогические меры по улучшению самочувствия учащихся, которое напрямую отражается на результатах обучения. Однако для разработки научно-практических основ обеспечения здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях требуется, прежде всего, конкретизировать содержание ключевого понятия «качество здоровьесберегающей деятельности» и дать ему корректное определение. Как показал проведенный авторами статьи анализ существующих научных и документальных источников, пока это понятие не имеет четкой и однозначной формулировки.

В статье описаны существующие подходы к пониманию качества здоровьесбережения, последовательно рассмотрены все его составляющие. Особое внимание уделяется категории качества в образовании. Показаны взаимосвязь и взаимозависимость всех структурных элементов здоровьесберегающей деятельности.

Обобщение материалов и положений современных исследований позволяет вывести определение, которое, по мнению авторов, послужит основанием для последующих разработок в области теории и практики организации и управления качеством деятельности по охране здоровья детей, подростков и учащейся молодежи.

Ключевые слова: здоровьесберегающая деятельность, качество, качество образования, качество здоровьесберегающей деятельности.

Abstract. The paper deals with one of the priority tasks of Russian educational system – developing the health responsibility. The recent health deterioration trend among children and adolescents calls for the complex health care measures, equally affecting the learning outcomes. The authors argue that there is a need for proper definition and specification of the key term of health care quality. However, the analysis of the available scientific and documentary recourses demonstrates the absence of such unified definition.

The authors describe the existing approaches to defining the health care quality, and examine structural components of the health care activity, their interrelations and interdependence.

In authors' opinion, the synthesis of the available research materials provides the basis for further studies in the theory and practice of quality management activities regarding the health protection of children, adolescents and young adults in educational institutions.

Keywords: human health saving activities, quality, quality of education, quality of health care.

Устойчивая тенденция снижения уровня здоровья детей и подростков, которая приходится преимущественно на период обучения в образовательных учреждениях и во многом обусловлена влиянием учебных факторов риска, послужила основанием для законодательного возложения на сферу образования заботы о сохранении физического, психического и нравственного здоровья подрастающего поколения (Закон РФ «Об образовании»). Воспитание человека в духе ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих как наивысшей социальной ценности заявлено приоритетной задачей российской системы образования (Национальная доктрина развития образования; Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года). Образовательные учреждения теперь должны осуществлять деятельность по охране здоровья своих обучающихся и воспитанников в обязательном порядке. Диапазон данной деятельности достаточно широк [2, 3, 7, 12, 15 и др.].

Вопросам охраны здоровья учащихся посвящены многие современные психолого-педагогические исследования. В частности,

подходы к пониманию здоровья, причин и механизмов его формирования, сохранения и укрепления описаны в трудах Г. А. Апанасенко, И. И. Брехмана, Э. М. Казина, В. П. Казначеева и др. Проблемы формирования психического и нравственного здоровья детей и подростков представлены в работах Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Базарного, Е. П. Ильина, В. Е. Кагана, С. М. Громбаха и др. Изыскания по созданию индивидуальных программ обеспечения здоровья учащихся проводились Э. М. Казиным, Н. Г. Блиновой, Н. А. Литвиновой, Н. К. Смирновым и др. Теоретические аспекты формирования валеологической культуры, здоровьесозидающего поведения отражены Э. Н. Вайнером, Г. К. Зайцевым, В. В. Колбановым, А. Г. Маджугой, Н. Н. Малярчук, А. Г. Татарниковой и др. В. К. Бальсевич, М. М. Безруких, Г. И. Зайцев, Н. Н. Куинджи, А. И. Лубышева, Н. Н. Манжелей, Н. М. Полетаева, Т. М. Резер, Н. К. Смирнов, В. М. Чимаров и др. рассматривают особенности валеологического содержания образования, в том числе через физическую культуру, раскрывают практику внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательный процесс. На основе системного и комплексного подхода Г. И. Зайцевым, В. В. Колбановым, Н. К. Смирновым, Ф. Ф. Харисовым и др. анализируется организация здоровьесберегающей деятельности в учебных заведениях. А. А. Башариной, В. А. Вишневым, Н. А. Голиковым, Е. А. Деминим, М. Ю. Кирилловой, М. Г. Колесниковой, С. В. Ким, А. А. Коротаевой, Е. О. Школой и др. представлены направления здоровьесберегающей деятельности – валеологические службы, школы здоровья и т. д. Однако о целостной концепции организации и управления качеством такой деятельности в образовательных учреждениях говорить пока рано.

На современном этапе проблема качества здоровьесбережения – общая для всех видов образовательных учреждений (поскольку, как говорилось в начале, тенденция к ухудшению здоровья учащихся сохраняется), хотя степень ее актуальности и остроты зависит от специфики каждого отдельно взятого учебного заведения [15, с. 46–49].

Изучение данной проблемы тесно связано с разработкой научно-практических основ здоровьесбережения. Однако, как пока-

зал анализ специальной литературы и других источников, до сих пор не существует корректного определения понятия «качество здоровьесберегающей деятельности» и его описания в концентрированной логико-лингвистической форме. Поэтому мы предприняли попытку содержательно наполнить данное понятие и дать его определение.

Имеющиеся трактовки убеждают в недостаточной теоретико-педагогической разработанности и неоднозначности толкований даже его составляющих. Так, здоровьесберегающая деятельность образовательных учреждений отождествляется то с направленностью на решение задач сохранения, формирования и укрепления здоровья, то с определенным характером обучения, способным поддерживать наличный уровень здоровья субъектов образовательного процесса, то с отдельно рассматриваемыми принципами валеологизации в образовательных системах [2, 3, 7, 11, 12, 15 и др.]. Вопрос же о качестве данной деятельности в известных нам научно-исследовательских источниках практически не поднимается.

Рассмотрим этимологию каждого из трех компонентов «качества здоровьесберегающей деятельности».

Здоровьесберегающая деятельность, или ее синоним «здоровьесбережение», большинством исследователей понимается как целенаправленная работа по сохранению и укреплению здоровья субъектов образовательного процесса, предполагающая определенные преобразования, прежде всего интеллектуально-эмоциональных сфер личности, и направленная на повышение ценностного отношения как к собственному здоровью, так и к здоровью окружающих [2, 3, 7, 10, 12, 20 и др.]. Например, С. Г. Сериков представляет данный вид деятельности как единство педагогических мер, имеющих целью улучшение (неухудшение) здоровья учащихся и напрямую отражающихся на росте качества их образованности [11].

«Здоровьесбережение» – сбережение здоровья, т. е. его охрана и защита. Ряд авторов более приемлемым считает использование таких выражений, как «здоровьесозидание», «здоровьеформирование» и «здравотворчество», которые подразумевают достижение человеком более здорового состояния по сравнению с предыдущим

его самочувствием [2, 7, 8 и др.]. Но, учитывая неблагоприятную ситуацию, складывающуюся со здоровьем детей, подростков и юношества в период обучения, в качестве первоочередных задач, на наш взгляд, следует выдвинуть сохранение имеющегося уровня здоровья, создание условий и разработку мер, позволяющих остановить негативные процессы, а уже в дальнейшем оказывать содействие в улучшении самочувствия учащихся, которое, конечно же, большей частью будет зависеть от энергичности усилий самого человека, сформированности и позитивности его мотивационных и целевых установок [2, 7, 8, 10 и др.].

Теперь обратимся к лексеме «деятельность», которая есть «структурно и операционно-организованная активность любых систем для достижения определенных целей. Такая активность характерна для живых (органических) систем, но прежде всего для человека и различного рода социальных образований. Структура любой деятельности состоит из четырех основных элементов: предмета, средств, цели и результата, которые органически взаимосвязаны между собой в рамках определенного вида деятельности» [6, с. 195]. В педагогической науке выделяют такие виды деятельности (функции образования), как нормативная, регулирующая, воспитывающая, социализирующая и др. Среди главных функций указывается и здоровьесберегающая (В. А. Вишневский, Н. А. Голиков, В. И. Загвязинский, Н. Н. Малярчук, И. В. Манжелей, С. Г. Сериков, Н. К. Смирнов и др.).

Введение здоровьесбережения в структуру образовательной деятельности позволяет углубить научные представления о сущности образования как системы, обеспечивающей охрану здоровья обучающихся, и акцентировать ее роль в воспитании здоровьесберегающего поведения субъектов образовательного процесса. Подобный подход требует структурно-целостного осмысления всех компонентов этого процесса – воспитания, обучения и развития, выявления их специфики, а также связей между ними, так как они должны обеспечивать достижение проектируемого здоровьесберегающего эффекта в совокупности. Иначе говоря, деятельность учебных заведений по охране здоровья обучающихся должна по-

суть комплексный, планомерный, целенаправленный характер. Сущность данной деятельности заключается (по крайней мере, должна заключаться)

- в передаче субъектам образовательного процесса и закреплении у них опыта здоровьесберегающей деятельности;
- формировании мотивации к активному поиску оптимальных стратегий, направленных на актуализацию своего здоровьесберегающего потенциала;
- обучении организации здорового образа жизни;
- выработке здоровьесберегающей личностной позиции.

Для того чтобы справиться с перечисленными задачами, необходимо обосновать и разработать комплекс мер и конкретных действий, выбрать адекватные средства их осуществления, решить вопросы организации и управления здоровьесберегающей деятельностью (как системой и процессом), что в конечном счете обеспечит ее результат – качество.

Категория «качество» и вся традиция качественного подхода (квалитативизм) возникли для обозначения достоверных знаний о систематически организуемых процессах и смысле деятельности. С этой точки зрения, работа с качеством оказывается практической эпистемологией или эпистемотехникой как практикой разработки, определения и выверки статуса управленческих знаний и решений [18, с. 52].

В системе философских категорий «качество» занимает важное место и имеет большое значение для научного познания и решения большого круга практических задач. Учение о нем, его философско-методологическая база развивались со времен Аристотеля, который определил качество как существенную определенность объекта, в силу которого он является данным, а не другим объектом. В трудах Аристотеля, И. Канта, Ф. Гегеля приводятся анализ данного понятия, его сопоставление с понятием «количество» [16, 19 и др.].

Развитие структуры качества на современном этапе связано с квалитативной парадигмой А. И. Субетто [13]. Согласно его трактовке, качество есть сложная философская, экономическая, соци-

альная и одновременно общественная системная категория, полный смысл которой можно раскрыть через обобщающую систему суждений-определителей, характеризующих конкретные аспекты качества:

$$\text{kat (Качество)} = \langle A, Б, В, Г, Д, Е, Ж \rangle,$$

где А отражает аспект свойства (качество есть совокупность свойств);

Б – аспект структурности (качество – иерархическая система свойств или качеств частей объекта или процесса);

В – аспект динамичности (качество есть динамическая система свойств);

Г – аспект определенности (качество – это сущностная определенность объекта (процесса), внутренний момент, выражающийся в закономерной связи составляющих частей и определяющий закономерности развития объекта);

Д – аспект внешне-внутренней обусловленности (качество – основа существования объекта; оно имеет двоякую обусловленность, раскрывающуюся через систему моментов качества – свойство, структуру, систему, границу, целостность, определенность, устойчивость, изменчивость, количество);

Е – аспект упорядоченности (качество обуславливает единичность объекта, его специфичность, упорядоченность);

Ж – аспект ценности (качество создаваемых человеком объектов ценно, иначе: нет мотивов и не будет создания) [13, 16, 19].

Проводя анализ категории качества, мы разделили имеющиеся определители на две группы: отражающие структурно-содержательный аспект качества объекта и выражающие качество объекта в аспекте его социальной ценности, востребованности и функциональности [16].

Первая группа структурно-содержательных суждений характеризует качество с точки зрения его компонентов и их взаимосвязей. Качество объекта зависит от только ему присущих внутренних и внешних свойств и от особенностей организации

этих свойств. В определении качества как совокупности свойств объекта (продукта) отражен структурно-содержательный аспект этого понятия. В то же время качество объекта не является суммой его свойств, а представляет собой преобразованное целостное свойство, которое иногда выражают термином «интегральное качество».

Вторая группа определений качества объекта базируется на социальном контексте его понимания. Согласно такому пониманию, некоторый объект обладает качеством, если свойства этого объекта отвечают ожиданиям потребителя, пользователя, т. е. качество есть мера удовлетворения потребностей. Другими словами, качество есть совокупность характеристик объекта (продукции или процесса), относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности. Оценивая качество какого-либо объекта, мы тем самым оцениваем степень удовлетворения этим объектом соответствующей индивидуальной или общественной потребности. Причем от значимости этой потребности будет зависеть значимость качества объекта.

Данный подход находит отражение в определении качества в Международных стандартах ISO серии 8402:1994, где оно представлено как совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные или предполагаемые потребности. Это дает основания считать, что социальный контекст категории качества связан с понятиями социальной потребности, соответствия назначению (функции объекта), а также цели и результату человеческой деятельности. Следовательно, мы не можем дать характеристику какому-либо объекту качества (в том числе и качеству здоровьесберегающей деятельности), не раскрыв его цели и не показав итогового результата.

Для педагогической науки качество является относительно свежим понятием: в 90-е гг. XX столетия с формированием новых отношений образовательных учреждений с государством, обществом, гражданами, обретением ими большей самостоятельности возникает проблема качества образовательных услуг. Исследовате-

ли вводят термин «качество образования». На сегодняшний день многочисленные толкования понятия «качество образования» содержат широкий спектр его основных характеристик. Качество образования рассматривается следующим образом:

- как соответствие ожиданиям и потребностям личности и общества, определяющееся показателями результативности и состояния процесса образования (В. А. Кальней, А. И. Моисеев, М. М. Поташник, С. Е. Шишов, Е. В. Яковлев и др.);
- сформированный уровень знаний, умений, навыков и социально значимых качеств личности (Е. В. Бондаревская, Л. Л. Редько, Л. А. Санкин, Е. П. Тонконогая и др.);
- соответствие совокупности свойств образовательного процесса и его результатов требованиям стандарта, социальным нормам общества, личности (Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, В. П. Панасюк и др.);
- соответствие результата целям образования, спрогнозированным на зону потенциального развития личности (А. П. Крахмалев, М. М. Поташник, В. М. Полонский и др.);
- способность образовательного учреждения удовлетворять установленные и прогнозируемые потребности (Г. А. Бордовский, Г. Е. Володина, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова и др.).

Понятие «качество образования» может быть определено с позиций философии как комплексная категория, обозначающая некие образовательные систему, модель, практику, обладающие совокупностью свойств, признаков, существующих в единстве, неотделимых от них и проявляющихся во взаимодействии с другими объектами, явлениями, системами. Учитывая, что в философии эта категория не носит оценочного характера, образование, по сути, и есть создание качества, а именно: совокупности характеристик, не плохих, не хороших, а разных [19, с. 41–42].

А. И. Субетто под качеством образования понимает единство его качеств: в узком смысле – это качество передачи знаний, обучения (формирования навыков, умений, компетенций, готовности к соответствующим видам деятельности) и воспитания; в широком

смысле – отражение качества образования в качестве человека [14, с. 733]. Ученый предлагает модель качества человека, состоящую из нескольких «сфер»:

1) «внутренняя сфера», которая представляет собой целостность главных составляющих качеств человека:

- системно-социального качества;
- ценностно-мировоззренческого качества;
- психолого-мотивационного качества;
- эмоционально-чувственного качества;
- духовно-нравственного качества;
- качества физического развития;
- качества интеллектуального развития;
- общеобразовательной подготовки;
- профессиональной (специализированной) подготовки;

2) сфера качества знаний;

3) сфера качества деятельности (деятельность определяет формы инструментализации знаний через умения и навыки, в том числе интеллектуальные, исследовательские, аналитические, навыки синтеза, систематизации или классификации, постановки проблем и задач и др.);

4) сфера качества культуры.

Особенность модели качества человека состоит в том, что все указанные сферы «пронизывают» друг друга, определяют «пути» воздействия образовательного и воспитательного процессов на становление и развитие качества индивида в образовательном пространстве [1, с. 769].

В зависимости от того, какими именно содержанием и системой требований «насыщаются» компоненты «структуры качества» человека, определяется модель качества человека, системообразующе воздействующая на потенциальное качество образования, на его содержание. И, наоборот, в образовательных программах, программах воспитания, выбранном приоритетном ряду ценностей, которые «образование» собирается воспитать в человеке, имплицитно отражена соответствующая модель качества человека [14, с. 733–734].

Подчеркнем, что понятие качества образования связано с соблюдением требований заинтересованных сторон. Качество определяется мерой (степенью) совпадения комплексного результата образования с условиями и требованиями стандартов, договоров, контрактов, уставов образовательных учреждений, а также с индивидуальными потребностями и запросами обучающихся и их родителей [19, с. 41–42]. То есть качество образования имеет оценочный смысл, и рассматривается с экономических позиций как качество продукции или оказываемых услуг.

Г. А. Шапоренкова выделяет три подхода к обеспечению качества образования, один из которых как раз апеллирует к экономике:

- первый подход основан исключительно на использовании педагогических знаний;
- второй предполагает заимствование (копирование) положений теории управления качеством и опору на технические знания о качестве, сложившиеся в сфере экономики и производства;
- третий – политеоретический – является чем-то средним между вторым и первым: он подразумевает адаптацию промышленного качества к специфике образовательной деятельности [18, с. 53].

В этой связи перед исследователями была поставлена задача теоретического осмысления опыта работы по обеспечению качества в сфере производства и услуг, изучения возможности его использования в области образования с учетом его особенностей [5, 9, 16 и др.]. Одним из результатов решения данной задачи стало внедрение в образование «систем управления качеством», построенных на основе теории Total Quality Management (TQM) – Всеобщего управления качеством, систем, ориентированных на результат.

В России результатом (продуктом) образовательного процесса считается качество подготовки выпускника, которое определяется, главным образом, содержанием государственных образовательных стандартов, регулирующих деятельность учебных учреждений. Содержание образования конкретного уровня и направления определяется программами учебных дисциплин предметов или их циклов.

Эти программы должны обеспечивать достижение такой степени качества, которую предписывают государственные образовательные стандарты. Однако соблюдение стандартов полностью не гарантирует высокого качества. Современное обучение и воспитание ориентированы не только на усвоение определенной суммы знаний, но и на становление личностных характеристик учащихся, на развитие их познавательных и созидательных способностей, т. е. на формирование ключевых компетенций, наличие которых в итоге и определяет качество и результат образования.

Применительно к здоровьесберегающей деятельности учебных заведений результат выражается во владении выпускниками компетенцией, позволяющей обеспечить не только сохранность своего здоровья и здоровья окружающих, но и наращивать его, т. е. в готовности к здоровьесберегающей деятельности. Согласно А. Г. Маджуга, данную готовность составляют следующие структурные компоненты:

- когнитивный (уровень валеологических знаний и умений в соответствии с требованиями образовательной программы учебного заведения);
- ценностно-потребностный (уровень ценностных ориентаций);
- эмоционально-волевой (эмоциональный фон и волевые качества личности, отраженные в индивидуальном опыте здоровьесберегающей деятельности);
- деятельностно-практический (готовность и ведение здоровьесберегающей деятельности) [7].

Совокупность данных компонентов – система способностей личности выпускника учебного заведения, границы целостности которой определяются здоровьесберегающей деятельностью человека. Все составляющие этой деятельности взаимосвязаны и взаимообусловлены. В частности, ценностное отношение к здоровью стимулирует мотивацию, обеспечивающую здоровьесберегающую деятельность личности, влияет на формирование когнитивного компонента. Сформированная мотивация, в свою очередь, оказывает воздействие на развитие эмоционально-положительного отношения к самому процессу здоровьесберегающей деятельности, способст-

вует проявлению волевых усилий. Положительные эмоции, сопровождающие ситуации успеха, фиксируются в сознании и стимулируют развитие когнитивного, волевого и рефлексивного компонентов. Развитые рефлексивные способности позволяют адекватно оценивать свою активность с позиции здоровьесбережения, корригировать эмоционально-волевые проявления и влияют на формирование потребности в углублении и систематизации знаний [7].

Направление здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения и ее стратегию можно представить так: от овладения учащимися основными навыками образовательной деятельности, через самопознание, смыслотворчество и самосовершенствование, – к самоопределению в отношении к здоровью, выработке здоровьесберегающей личностной позиции и освоению индивидуальных технологий оздоровления.

Вернемся к качеству образования, которое может быть представлено

- во-первых, в виде комплексного результата образования, включающего знания и компетенции (результат обучения), способы поведения (результат воспитания), личностные качества (результат развития личности);
- во-вторых, как характеристика, определяющая соответствие знаний и компетенций, присвоенных каждому учащемуся, требованиям государственных образовательных стандартов; соответствие личностных качеств, ценностных установок образцам модели поведения и принятым в обществе нормам;
- в-третьих, в качестве совокупности образовательных достижений индивида, обуславливающей способность удовлетворять личные его потребности, а также потребности государства и общества.

Многие авторы (Э. С. Бука, В. С. Лазарев, В. В. Левшина, В. П. Панасюк, М. М. Поташник и др.), рассуждая о качестве образования, выделяют триаду – условия, процесс и результат образовательной деятельности. Каждая из составляющих триады тоже имеет свою структуру.

К условиям образовательного процесса относятся тип и вид образовательного учреждения, профессиональный уровень педаго-

гических кадров, учебно-методическое, нормативно-правовое, материально-техническое и финансовое обеспечение.

Реализация образовательного процесса осуществляется на основе образовательной программы учреждения, включающей цели образовательной деятельности, учебный план, учебные программы, используемые педагогические технологии и методы обучения, систему диагностики промежуточных и итоговых результатов, систему управления и др.

Результаты образовательного процесса – показатели текущей и итоговой аттестации, творческие достижения обучающихся, состояние их здоровья, степень удовлетворения образовательного заказа (потребностей обучающихся и родителей).

Достаточно четко компоненты качества образования систематизированы В. А. Качаловым. Его классификация включает качество

1) субъекта получения образовательных услуг (обучающегося);

2) объекта предоставления образовательных услуг (образовательного учреждения), в том числе:

- управления (назначение, цели, принципы, методы, структуры, организация планирования);

- проекта предоставления образовательных услуг (структура и содержание программ обучения);

- ресурсного обеспечения процесса предоставления образовательных услуг: материально-технического, методического, кадрового и т. д.;

3) процесса предоставления образовательных услуг:

- организации и реализации применяемых технологий предоставления образовательных услуг (структура взаимодействия субъектов, форма и содержание образовательного процесса, мотивационные факторы);

- контроля над процессом предоставления образовательных услуг;

- контроля результатов предоставления образовательных услуг [5].

Качество здоровьесбережения, будучи одним из элементов качества образования, а значит, системой более низкого порядка, вбирает в себя компоненты системы высшего порядка, отражая и преломляя их в соответствии со спецификой своих целей и результатов.

В структурном плане качество здоровьесберегающей деятельности можно охарактеризовать как совокупность элементов, обеспечивающих успешную реализацию данной деятельности. Пространство качества здоровьесберегающей деятельности включает цели и содержание образовательного процесса (валеологические программы), субъектов здоровьесбережения (обучающихся и их родителей, педагогических и социальных работников, психологов и т. п.), средства образовательного процесса (материально-техническую базу, информационные ресурсы и т. п.) и способы образовательных процессов (здоровьесберегающие методы и технологии). Кроме того, качество здоровьесберегающей деятельности складывается из качества нормативно-целевых документов и образовательных программ. Все названные элементы имеют свой состав свойств и качество (уровень) этих свойств, поэтому правомерно вести речь о сосуществовании разнообразных подсистем качества, имеющих в своей основе разную природу.

Повышение качества образования связано с развитием потенциала личности и способности системы удовлетворять имеющиеся и предполагаемые требования потребителей, в нашем случае в отношении здоровья учащихся. Однако качество образования, как и качество здоровьесберегающей деятельности, часто наполняется формализованным содержанием (квалификация педагогического персонала в вопросах здоровьесбережения, количество проведенных мероприятий, наличие валеологических программ и т. д.), что не может справедливо и в полной мере отражать конечный результат. Качество здоровьесберегающей деятельности состоит в совпадении результатов с целями этой деятельности, в готовности выпускника к здоровьесберегающей деятельности, обеспечивающей охрану его здоровья, или здоровьесбережение. Качество исполнения здоровьесберегающей функции можно рассмат-

ривать как интегральную характеристику деятельности образовательного учреждения в области охраны здоровья, личностного развития обучающегося и его готовности к здоровьесберегающей деятельности.

Говоря о готовности к здоровьесберегающей деятельности как системообразующем факторе здоровьесбережения, безусловно, необходимо обозначить критерии данной готовности. Для этого обратимся к Международным стандартам ISO серии 9000:2001, которые трактуют качество как «степень соответствия присущих характеристик требованиям» [4, с. 16]. Определение заметно отличается от других известных толкований: в нем отсутствует какое бы то ни было указание на носитель качества («объект», «продукция», «услуга»), а качество и требования связаны непосредственно. Все иные стандартные определения в том или ином виде содержат утверждение, что «совокупность характеристик» («свойств») или удовлетворяет, или не удовлетворяет потребителя и другие заинтересованные стороны. С нашей точки зрения, формулировка Международных стандартов ISO содержания термина «качество» позволяет наиболее адекватно описать неоднозначную оценку совокупности свойств.

В «Большом толковом словаре русского языка», составленном С. А. Кузнецовым, находим несколько значений используемого в стандартах ISO слова «степень» [1, с. 1267]. Среди них: сравнительная величина, характеризующая что-либо, мера чего-либо; мера, предел, отношение; разряд, категория, класс; уровень, ступень, на которой находится и которую достигает кто или что-либо. Кроме того, в словаре помещены грамматические формы прилагательных, выражающих качество предмета безотносительно к его мере – степени сравнения, – и приводятся примеры выражения крайних степеней: «в высшей степени» и «ни в малейшей степени» [1, с. 1267]. Нетрудно заметить, что указанные значения слова «степень» как раз выражают тот смысл, который обычно вкладывается в понятие «качество». Качество, в обычном понимании, не связывается с альтернативой, поскольку уровень, на котором находится совокупность характеристик, в общем случае и с точки зрения любого

субъекта, непрерывно изменяется от «наличия в высшей степени» до «отсутствия хотя бы в малейшей степени». Поэтому применительно к теме наших рассуждений правомерно говорить о степени готовности выпускника к здравотворческой деятельности как о достаточной или недостаточной, обозначив дополнительно планки промежуточных вариаций.

А. Д. Шадрин показывает, как можно практически оценить качество с использованием графиков распределения вероятностей случайных величин (оценок качества), когда оценка качества даже единичного объекта производится таким же образом, каким традиционно оценивается качество массовых объектов, имеющих количественное измерение [17]. Ключевым здесь является именно слово «степень», которое означает сравнительную величину, меру, уровень – т. е. число, причем случайное. Достоинство оценки качества с помощью распределения состоит в том, что кривая распределения касается оси абсцисс в бесконечности, что означает отсутствие предела качества как в отрицательном, так и в положительном смысле. И если «бесконечно плохое» качество, возможно, представляет только теоретический интерес, то предел «положительного» качества, находящийся в бесконечности, вполне совпадает с известным интуитивным расхожим представлением, что предела совершенству нет [17].

Описанный подход к оценке качества имеет несколько благоприятных следствий для теории и практики измерения качества здоровьесберегающей деятельности:

- во-первых, оценка качества здоровьесберегающей деятельности получает соответствующее международному стандарту визуальное отображение;
- во-вторых, применение универсального подхода к оценке качества любых объектов «вбирает в себя» многообразие потребностей и различие взглядов субъектов, проводящих оценку качества здоровьесберегающей деятельности;
- в-третьих, достаточно хорошо отработанные в теоретическом и практическом плане оценки качества с помощью статистических методов, а также методы оптимизации процессов, резуль-

тат которых описывается с помощью распределений характеристик, обеспечивают возможность их эффективного практического применения в оценке и управлении качеством здоровьесберегающей деятельности.

Обобщим вышеизложенное, уточнив, по возможности полно и вместе с тем лаконично, все аспекты понятия «качество здоровьесберегающей деятельности»:

- аспект свойства: качество здоровьесберегающей деятельности есть степень готовности выпускника образовательного учреждения к здоровьесберегающей деятельности, определяемая совокупностью его личностных свойств, соответствующих заданным целям здоровьесбережения;

- внешне-внутренняя обусловленность качества: совокупность личностных свойств выпускника, готового к здоровьесберегающей деятельности, представляет собой единство взаимообусловленных, взаимовлияющих и взаимодействующих внутренних и внешних характеристик;

- структурность, иерархичность и динамичность качества: свойства личности учащегося, объекта или процесса определенным образом структурированы, динамичны, подвержены изменениям и развитию;

- отражение качества процессов в качестве результатов: степень готовности выпускника образовательного учреждения к здоровьесберегающей деятельности определяется качеством процессов формирования и развития его личностных свойств;

- аспект определенности: качество здоровьесберегающей деятельности (как процесс и система) определяется качеством частей, элементов, его составляющих.

Таким образом, понятие «качество здоровьесберегающей деятельности» относится к категории качества образования и отражает адекватность содержания образования потребностям социума и личности. Оно представляет собой сложную многоуровневую, динамическую систему качеств, которые в интегральной форме ориентированы на обеспечение итогового качества – готовности выпускника образовательного учреждения к здоровьесберегающей деятельности.

Исходя из сделанных уточнений можно вывести следующее определение: качество здоровьесберегающей деятельности есть степень сформированности личностных способностей выпускника образовательного учреждения на уровне, необходимом и достаточном для реализации здравотворческих целей и функций, обеспеченном качеством процессов здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения, а также качеством составляющих данную деятельность элементов, их организации и управления.

Определение качества здоровьесберегающей деятельности позволяет более активно применять данную категорию как критерий при анализе и интерпретации различных явлений и аспектов педагогической деятельности. Мы надеемся, что оно будет востребовано как для теоретических исследований, так и для практики организации и управления качеством здоровьесберегающей деятельности в образовательных учреждениях, проектирование и реализацию которой следует осуществлять в соответствии с теорией управления качеством образования, принципами теории социального управления, на основе системного и процессного подходов, положений теории всеобщего управления качеством и квалитологии. Применение теории управления качеством отвечает современной ситуации инновационного процесса перехода от знаниевого образования к системно-деятельностному и компетентностному.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и глав. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
2. Бутакова О. А. Теория и дидактика непрерывного здоровьесформирующего образования в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2010. 48 с.
3. Голиков Н. А. Педагогика оздоровления в условиях полифункционального образовательного учреждения: моногр. Тюмень: Тюм. гос. ун-т, 2006. 232 с.
4. ГОСТ Р ИСО 9000–2001 Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. М.: ИПК издательство стандартов, 2001. 61 с.

5. Качалов В. А. Проблемы управления качеством в вузах. Заметки менеджера по качеству. Ч. 7. Вузы России и современные методы менеджмента качества, простое признание или активное внедрение // Стандарты и качество. 2000. № 12. С. 82–87.

6. Лебедев С. А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). М.: Академический проект, 2008. 692 с.

7. Маджуга А. Г. Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Владимир, 2011. 49 с.

8. Малярчук Н. Н. Здоровьесозидающая деятельность педагога в условиях современного социокультурного информационного общества // Человек и образование. Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. № 3 (28). 2011. С. 28–31.

9. Панасюк В. П. Школа и качество: выбор будущего. СПб.: Каро, 2003. 384 с.

10. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. 352 с.

11. Сериков С. Г. Здоровьесберегающее образование: паритет здоровья и образованности учащихся: моногр. Челябинск: ЧелГНОЦ УРО РАО, 2002. 226 с.

12. Смирнов Н. К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования. М.: АРКТИ, 2008. 288 с.

13. Субетто А. И. Системологические основы образовательных систем: в 2 ч. М.: Исследовательский центр, 1994. 321 с.

14. Субетто А. И. Сочинения. Ноосферизм. Т. 5. Кн. 2. Ноосферное или Неклассическое обществоведение: поиск оснований / под ред. А. А. Зеленова. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007. 1136 с.

15. Третьякова Н. В. Основы организации здоровьесберегающей деятельности в учебном заведении: моногр. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2009. 176 с.

16. Федоров В. А. Качество профессионально-педагогического образования // Образование и наука. № 2 (2). 1999. С. 189–198.
17. Шадрин А. Д. Качество как степень // Методы менеджмента качества. 2002. № 8. С. 47–48.
18. Шапоренкова Г. А. Интегративно-целевое управление качеством образования: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2010. 410 с.
19. Шишов С. Е. Качество образования как объект мониторинга в информационном обществе // Образование и наука. Изв. УрО РАО. № 5 (53). 2008. С. 33–44.
20. Югова Е. А. Анализ структуры и содержания здоровьесберегающей компетенции студентов педагогического вуза // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. № 3. 2011. С. 213–218.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 378.013.83

М. Г. Гордиенко

ВЗРОСЛЫЕ СТУДЕНТЫ В ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме открытости и доступности высшего образования для широких масс населения, независимо от их возраста и социального статуса. Анализ образовательной политики Евросоюза в целом и отдельных стран, его членов, свидетельствует, что проблема обучения взрослых на высшей ступени образования стала одной из приоритетных на европейском пространстве. На пополнение и обновление знаний на протяжении всей жизни нацелены реформы в рамках Болонского соглашения, которые призваны обеспечить каждому возможность возвращения к той или другой форме или уровню образования после нескольких лет профессиональной деятельности и устранить все препятствия к получению любых требующихся видов образовательных услуг.

К основным причинам, обусловившим пристальное внимание к образованию взрослых и расширение возрастного диапазона студентов на территории государств Европейского Союза, относятся изменение требований к образовательному уровню современного человека, необходимость его мобильности и гибкости на рынке труда; сложившаяся демографическая ситуация, которая привела к «старению» профессиональных кадров; перераспределение образовательных интересов молодежи; увеличившаяся продолжительность программ среднего образования в некоторых странах; ставшее распространенным превышение нормативных сроков обучения в университетах и др. Подробно рассмотрено содержание понятия «взрослый студент», показаны различные подходы к толкованию его смысла. Представлены классификации взрослых студентов в зависимости от их мотивации и социального статуса.

Ключевые слова: высшее образование, взрослый студент, образование взрослых, Европейский союз.

Abstract. The paper considers the issue of accessibility of higher education for adults – the people of various ages and social status. The author analyzes the educational policy of the European Union and its different members,

and demonstrates the priority of the given issue. The Bologna agreement involves the reforms aimed at guaranteeing the lifelong education at any level.

The interest to the adults education in the European Union results from the rising education requirements in the labor market; tough demographic situation and aging of professionals; redistribution of young people's educational preferences; prolonged educational programs; flexible and consistent adult education policies in the European Union. Various approaches to interpreting a definition of the adult student are analyzed; classification according to students' motivation and social status is given.

Keywords: higher education, adult student, adult education, the European Union.

Начиная с конца XX столетия высшее образование в странах Европейского союза стало более открытым и доступным для широких масс населения, независимо от их возраста и социального статуса. Из небольшого элитного сектора, который насчитывал 5% от общего количества выпускников общеобразовательных школ, высшее образование превратилось в массовое производство [9, с. 6].

По статистическим данным Евростата в странах ЕС-27 в 2009 г. в высших учебных заведениях обучались 19,5 млн студентов. В пяти государствах: Германии, Великобритании, Франции, Польше и Италии – их численность составляла более чем по 2 млн. Вместе с Испанией на эти страны приходится две трети студенчества Евросоюза [16].

Показательно, что если раньше общепринятая норма студенческого возраста составляла 18–25 лет, то сейчас возрастная планка заметно сдвинулась: значительную долю данной категории учащихся (около 15%) представляют люди от 25 лет и старше [6]. Этих студентов принято называть взрослыми.

Поскольку обучение в высших учебных учреждениях тех, кто перешагнул порог молодости, приобретает все более массовый характер, это явление все чаще становится темой публикаций многих европейских исследователей. На проблемы расширения возрастного диапазона студентов на европейском пространстве обращают пристальное внимание, в частности, Й. Бреннан, Ф. Вол-

тер, М. Вудроу, П. Девис, Б. Литтл, Й. Ортеги, М. Осборн, Д. Торнхилл и др.

Выросший в Европе спрос на получение высшего образования взрослыми гражданами обусловлен несколькими причинами:

- во-первых, вследствие трансформации мировой экономики и стремительного развития технологий за несколько последних десятилетий появились новые требования к образовательному уровню человека, его мобильности и гибкости на рынке труда;

- во-вторых, демографические тенденции обусловили «старение» европейского рынка труда;

- в-третьих, перераспределение образовательных интересов молодежи привело к недостаточному «омоложению» трудовых ресурсов в высокоинтеллектуальных отраслях экономики, а также в сельском хозяйстве и собственно в образовании;

- в-четвертых, благодаря гибкой и последовательной политике государств Евросоюза в области образования возникли различные разнообразные формы обучения взрослых и в определенном смысле упростилась процедура их зачисления в высшие учебные заведения.

- в-пятых, наконец, на «взросление» студенчества влияют, с одной стороны, увеличившаяся продолжительность программ среднего образования в некоторых странах и ставшее распространенным превышение нормативных сроков обучения в университетах. Так, финансовые трудности заставляют многих делать перерыв, а потом снова возвращаться к обучению. С другой стороны, введение двухуровневой квалификационной структуры образования позволяет овладеть профессиональной квалификацией «бакалавр» в течение трех лет, т. е. сокращает продолжительность обучения в вузах и делает привлекательным такое образование для взрослых.

Для обозначения категории взрослых студентов в английском языке используется два термина: *mature students* – студенты зрелого возраста; *adult students* – взрослые студенты. С нашей точки зрения, это синонимы, поэтому далее мы будем подразумевать под понятием «взрослый студент» всех взрослых учащихся зрелого воз-

раста. Однако некоторые пояснения, какой смысл вкладывается в это понятие в разных странах и разными авторами, сделать все же стоит.

Для этих пояснений мы обратимся к работам М. Боула, П. Девиса, С. Макнейра, М. Мерфи, М. Осборна, Д. Ричардсона, Т. Флеминга, Ф. Финнегана, Д. Уильямса и др.

В системе высшего образования взрослые студенты всегда составляли значительную группу, но их место и статус оставались долгое время неопределенными. Некоторые исследователи считают, что «все студенты в рамках высшего образования взрослые», поскольку они в момент поступления в вуз в подавляющем большинстве уже достигли совершеннолетия, установленного законом, и могут участвовать в избирательных кампаниях [8, с. 165]. Однако к более старшим учащимся, которые уже, как правило, имеют опыт определенной профессиональной деятельности и получают образование более осознанно и мотивированно, всегда относились как к отдельной категории, функционирующей по особым правилам. Более того, в последние десятилетия отношение к ним серьезным образом трансформировалось, прежде всего под влиянием двух факторов:

1) масштабы высшего образования в целом и охват им населения значительно выросли. В 1989 г. взрослые студенты впервые стали составлять абсолютное большинство среди всех принятых в вузы, и с того времени их число постоянно увеличивалось;

2) в высшей школе произошли существенные преобразования в связи с принятием ряда мер, направленных на появление и стимуляцию заинтересованности взрослых в продолжении образования.

Очевидно, что взрослые студенты представляют собой социально-возрастную группу, которой довольно тяжело дать точное определение. По крайней мере, у европейцев не существует общепринятой четкой дефиниции, обозначающей данную категорию. Ведь взрослые студенты при поверхностном взгляде мало чем отличаются от традиционных: они также могут учиться на дневных или вечерних отделениях, принимать участие в программах дистанционного обучения.

В Википедии взрослые студенты университетов либо колледжей классифицируются как учащиеся, которым на начало обучения исполнилось 21–23 года и которые после получения среднего образования не учились как минимум два года. К взрослым могут быть отнесены и те, кто находился вне системы образования в течение десятилетий, или те, кто не имеет среднего образования. К этой категории студентов принадлежат и магистранты, и аспиранты [15].

Концепции обучения взрослых в разных странах Европейского Союза имеют свои особенности, и категория взрослых студентов определяется в зависимости от конкретных стратегий привлечения различных слоев и социально-возрастных групп к высшему образованию. Особенно внесение ясности в понятие «взрослый студент» важно в первую очередь для государств, которые включают эту категорию граждан в национальную статистику, таких как, например, Великобритания.

В Англии и Уэльсе, хотя взрослым теоретически считают любого студента, возвращающегося в любом возрасте к обучению после завершения обязательного среднего образования, этот термин чаще всего применяется к тем, кто старше 19 лет [11].

В Бельгии и Испании нижняя возрастная планка для взрослых студентов – 25 лет.

В Швеции сочетание «взрослый студент» вообще малоупотребляемое из-за того, что принято думать, что большинство людей поступают в высшие учебные заведения во взрослом возрасте.

Финские исследователи Ю. Раутопуру и П. Вайсанена полагают, что к взрослым следует отнести тех из студентов, кому больше 23 или 25 лет на момент поступления в высшее учебное заведение [13].

Более приемлемой для определения отсчета возраста взрослых студентов из официально существующих трактовок мы считаем позицию Агентства статистики высшего образования Великобритании, которое к данной категории относит тех, кому исполнился 21 год на момент зачисления в высшее учебное заведение [5].

Общим все же является положение, что взрослые – это студенты, приступающие к обучению в возрасте старше традиционных абитуриентов (по обыкновению, в Европе в высших учебных заведениях начинают учиться молодые люди 18–20 лет) и повторно присоединившиеся к формальному образованию после определенного перерыва [4].

Взрослых студентов от традиционных отличает большая мотивация обретения знаний, большие ожидания, потребности и жизненный опыт. Но даже в этом смысле их нельзя представлять как единую гомогенную общность. В документах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР, 1987) взрослые студенты разделены на четыре группы в зависимости от мотивации. При этом отмечается, что некоторые из них могут иметь несколько мотивов для получения образования.

К первой группе (Second Chance Students) относятся те, кто поступает в вуз впервые во взрослом возрасте для того, чтобы стать обладателем диплома бакалавра. Эти люди не имели шанса по разным – социальным, финансовым или культурным – причинам поступить в высшее учебное заведение сразу после окончания средней школы. Среди них много тех, кто намерен продвигаться по службе, безработных, домохозяек.

Во вторую группу (Update Re-enter) входят граждане, уже учившиеся в высшем учебном заведении, но желающие пройти курс повторно, обновить свои профессиональные знания и получить дополнительную квалификацию для карьеры. Эта категория студентов включает в себя тех, кто успешно интегрировался на рынке труда и имеет стабильное место работы; имеет временную работу и/или занят неполный рабочий день; работает дома (в основном женщины); является в данное время безработным.

К третьей группе (Work-related Courses) принадлежат люди, поступающие в вуз по профессиональной необходимости, независимо от наличия другого высшего образования. Особенно среди них пользуются популярностью краткосрочные профессионально-ориентированные курсы. Это могут быть представители разных уровней организационной структуры предприятия.

Четвертая группа (Personal Fulfilment) состоит из тех, для кого основной мотив образования – личностное саморазвитие [7].

Более подробно классифицирует категории взрослых студентов шотландский исследователь М. Осборн. Он принимает во внимание не только мотивацию, но и социальный статус студентов, которые

- поступают в вуз через несколько лет после получения среднего образования (delayed traditional students);
- претерпели жизненные неурядицы, например сокращение на работе или развод, и нуждаются в «новом старте» (late starters);
- являются одинокими родителями (single parents);
- в данное время имеют работу и хотят повысить квалификацию для карьерного роста (careerists);
- в новой квалификации усматривают шанс сменить перспективную должность на перспективную (escapees);
- приобретают образование ради личного саморазвития (personal growers) [10].

О том, что взрослые студенты – группа далеко не однородная, свидетельствуют и исследования Академии высшего образования Великобритании. Студенты связаны между собой только желанием и решением получить высшее образование на более позднем этапе жизни и часто значительно отличаются между собой демографическими характеристиками, такими как возраст, статус занятости, социальный класс и т. п. В некоторых государствах введены меры, которые учитывают это разнообразие. Например, в Ирландии и Шотландии проводятся конкретные специальные мероприятия по привлечению взрослых безработных к обучению в высших учебных заведениях. Испанской политикой предусмотрен альтернативный доступ к высшему образованию с дифференциацией студентов зрелого возраста на три возрастные группы: старше 25, 40 и 45 лет.

Содействует расширению возрастных границ контингента университетов и реформа высшего образования, которая проводится в рамках Болонского процесса: обществу предлагается модель непрерывного обучения, предусматривающая возможность

возвращения к той или иной форме либо уровню образования после нескольких лет профессиональной деятельности.

Доступности образования способствуют также меры по поддержке и развитию академической мобильности, т. е. устранение препятствий к получению всех видов образовательных услуг студентами любого возраста в любой стране Европейского союза.

Таким образом, политика и предпринимаемые шаги Евросоюза относительно высшей профессиональной школы демонстрируют намерения всячески стимулировать качественное обучение взрослого населения. В 1991 г. Меморандум о высшем образовании призвал высшие учебные заведения поддерживать основанную на знаниях экономику, внести свой вклад в единый рынок труда высококвалифицированными кадрами и расширить доступ к высшему образованию. В документе отмечалось, что вузы должны предлагать варианты для постоянного возобновления и восстановления квалификаций, активно сотрудничая для этого с экономической сферой [2].

В преамбуле Амстердамского договора 1997 г. речь идет о необходимости содействия получению образования наивысшего уровня благодаря широкому доступу к образованию и постоянному обновлению знаний. В Лиссабонской декларации снова подчеркивается важность достижения высоких квалификаций гражданами Европы для дальнейшего экономического развития и социальной интеграции. В сообщении Европейской комиссии «Преобразование европейского пространства непрерывного обучения в реальность» 2001 г. указывается важность непрерывного обучения для всех. В 2006 г. та же комиссия на фоне все увеличивающегося среднего возраста участников рынка труда заслушала доклад «Образование взрослых: никогда не поздно учиться» и приняла соответствующий план действий. Сегодня, когда в период экономического кризиса многие потеряли работу и нуждаются в новой профессиональной подготовке и переподготовке, значение этих документов только возросло. Можно констатировать: проблема непрерывного обучения стала важным пунктом политики Европейского союза [12].

План Европейской комиссии, касающийся популяризации и продвижения высшего образования, предусматривает следующие действия:

- увеличение информации об этой сфере;
- легализацию неформального и информального обучения в высшей школе;
- создание финансовых механизмов поддержки, которые пользовались бы спросом у населения (индивидуальные учебные счета, налоговые льготы, займы и т. п.) [3].

В последние годы большинство высших учебных заведений ведет поиск более гибких и эффективных, по сравнению с прежними, методов обучения и организации учебного процесса. Новые технологии, совершенствование модульной системы позволяют предоставлять требуемый, весьма весомый объем знаний за меньшую стоимость. Получила распространение подготовка на рабочих местах: либо по вузовским программам, связанным с рабочей деятельностью студентов, либо путем обучения непосредственно на рабочем месте.

Среди государств, целенаправленно занимающихся обсуждаемой проблемой, постановкой конкретных задач и энергичным их решением выделяются Эстония и Ирландия.

В Эстонии стратегия развития высшего образования на 2006–2015 гг. и план ее реализации включают увеличение в первом и втором циклах обучения доли тридцатилетних студентов и тех, кто старше, до 25%. Причем темпы роста численности таких учащихся с самого начала были заданы стремительные: в 2007 г. – 22,0%, в 2009 г. – 23,0%.

В Ирландии, где взрослыми студентами в высших учебных заведениях считают учащихся в возрасте от 23 лет и старше, в Национальном плане в части равного доступа к высшему образованию на 2008–2013 гг. поставлена цель увеличения количества данной категории людей с 13% до 20% [1].

Итак, анализ образовательной политики Евросоюза в целом и отдельных стран, его членов, свидетельствует, что проблема обучения взрослых на высшей ступени образования стала одной из

приоритетных на европейском пространстве. На пополнение и обновление знаний на протяжении всей жизни нацелены реформы в рамках Болонского соглашения, которые призваны обеспечить каждому возможность возвращения к той или другой форме или уровню образования после нескольких лет профессиональной деятельности и устранить все препятствия к получению любых требующихся видов образовательных услуг.

Литература

1. Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe. European Commission, 2011 [Электрон. ресурс]. URL: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
2. Davies P. Widening participation and the European Union: direct action – indirect policy? // European Journal of Education. 2003. Vol. 38 (1). P. 99–116.
3. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Action Plan on Adult Learning. Brussels 27.09.2007. European Commission, 2007.
4. Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process. European Commission, 2010 [Электрон. ресурс]. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf.
5. Higher Education Statistic Agency. Definitions. Age marker. [Электрон. ресурс]. URL: www.hesa.ac.uk/index.php?option=com_content&task=view&id=2379&Itemid=141.
6. Key Data on Education in Europe 2012 [Электрон. ресурс]. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/978-92-9201-242-7/EN/978-92-9201-242-7-EN.PDF.
7. Lynch K. A Profile of Mature Students in Higher Education and An Analysis of Equality Issues [Электрон. ресурс]. URL: http://www.ucc.ie/publications/heeu/Mature/mature_8.htm.
8. McNair S. The invisible majority: adult learners in English higher education // Higher education quart. 1998. Oxford: N. Y., Vol. 52, № 2. P. 162–178.

9. Osborne M. Increasing or Widening Participation in Higher Education? – A European Overview // *European Journal of Education*. 2003. № 38 (1). P. 5–24.

10. Osborne M., Marks A. and Turner E. Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education // *Higher Education*. 2004. Vol. 48, № 3. P. 291–315.

11. Powell R., Smith R., Reakes A. Defining common issues across Europe for adult education. Report National Foundation for Educational Research. London, 2003. 115 p.

12. Pre-study on the role of higher education institutions as providers of continuous professional learning and adult education [Электрон. ресурс]. URL: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2011/higher_en.pdf.

13. Rautopuro J. and Vaisanen P. Non-traditional students at university: a follow-up study of young and adult students' orientations, satisfaction and learning outcomes. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lille, 5–8 September 2001 [Электрон. ресурс]. URL: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001880.htm>.

14. Richardson J., King E. Adult students in higher education: Burden or Boon? // *Journal of higher education*. Columbus. 1998. Vol. 69, № 1. P. 65–88.

15. Student. Mature Student [Электрон. ресурс]. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Student#Mature_students.

16. Tertiary education statistics. Eurostat [Электрон. ресурс]. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Tertiary_education_statistics.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.881.161.1

Л. В. Никонова

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКОНА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетенции младших подростков на уроках русского языка в средней школе. Залогом успешного решения этой проблемы, с точки зрения автора, является развитие у учащихся словарного состава их речи, обеспечивающего понимание и продуцирование устных и письменных высказываний. В теоретической части статьи обозначены разнообразные функции и свойства слова: номинативность, коммуникативность, способность к текстообразованию и смыслообразованию. Отмечена зависимость становления лексико-семантической системы от уровня развития мышления. Описаны возрастные особенности младшего подростка: увеличивающийся интерес к разнообразным сферам жизни и деятельности, появление способности к формулированию суждений, рост самосознания, формирование системы ценностей. Усложнение взаимоотношений с окружающими людьми и со всем миром стимулирует расширение словарного запаса в 10–12 лет, однако этот процесс требует педагогического сопровождения.

Проведенный автором мониторинг речевого развития школьников показывает необходимость организации целенаправленной работы по формированию коммуникативной компетенции учащихся 5–6-х классов, развитию у них речемыслительных навыков. Представлена модель формирования коммуникативной компетенции и результаты ее апробации.

Ключевые слова: подросток, мышление, речь.

Abstract. The article deals with the communicative competence formation of young adolescents in the secondary school at the Russian language lessons. The author maintains that the key element of the above problem is the vocabulary development guaranteeing both comprehension and verbal

expression formation – oral and written. The theoretical part of the research explores different word functions: nominal, communicative, text generating and semantic. The correlation between the mental development level and lexical semantic system formation is emphasized. The age specific features of junior teens are listed: rising interest to various life spheres and activities, capability of formulating opinions and judgments, self-awareness, formation of values. The relationship complexity stimulates vocabulary development of 10 to 12 year-old children; however, the process requires pedagogical facilitation.

The monitoring of speech development proves the necessity of communicative competence formation of the fifth- and sixth-year pupils. The paper presents the model of communicative competence development and its approbation results received for the junior adolescents.

Keywords: teenager, thinking, speech.

Как известно, в основе успешной коммуникации лежат речемыслительные процессы, а непременным условием результативного общения и обмена информацией является богатство лексического строя речи. Умение вести диалог, пользуясь адекватными языковыми средствами в соответствии с ситуацией и обстановкой, становится одним из главных качеств современных людей. Навыки построения эффективных высказываний – серьезный залог успешности человека.

Однако, как показывает практика, в частности результаты ЕГЭ, выпускники средних общеобразовательных школ испытывают трудности в изложении как в устной, так и в письменной речи. При кажущемся владении языком подростки не могут подобрать нужные слова и грамотно сформулировать мысли. В связи с этим формирование словаря школьников требует внимательного рассмотрения и изучения с точки зрения системности данного процесса. Проблемы описания и преподавания русской лексики рассматривала, в частности, И. П. Слесарева, предложившая для изучения лексики использование ассоциативной системы, учитывающей особенности мышления [5].

Человеческое сознание опосредуется с помощью языка и речи, главной единицей которых, влияющей, в свою очередь, на смысловое

сознание, является слово [3]. «Словом мы выражаем свою мысль, впечатления, чувства, знание и многое другое» [6, с. 21].

Одной из важных характеристик речи является ее персонализированность. Но при создании речевого высказывания говорящий или пишущий используют языковые средства выражения коммуникативного намерения, в том числе и прежде всего лексические (метафоры, олицетворения, эпитеты, фразеологизмы и др.), которые отражают опыт не только конкретного человека, но и целого народа, а то и всего человечества.

Речь всегда подразумевает обязательное наличие ее адресата. Отбор языковых средств в коммуникативных актах необходимо производить сообразно с тем, что они (средства) должны быть доступны для понимания аудитории, к которой обращена речь, и соответствовать ее опыту, возрасту, интересам.

Восприятие смысла речевого высказывания напрямую зависит от понимания лексического значения слов. Категорией понимания интересовались не только лингвисты и психологи, но и философы (Х.-Г. Гадамер, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер), которыми установлено, что для уяснения сказанного (написанного) важно обладание пресуппозиционными знаниями по теме высказывания, поскольку обработка и накопление новой информации возможны только на основе имеющегося опыта. Проводником смысла, позволяющим передавать мысли и опыт другим людям, последующим поколениям, является слово с его определенным лексическим значением.

Обладая номинативностью, слово дает имя предмету, названию действию, признаку или свойству. Оно несет информацию о мире, имеет когнитивное содержание, которое складывается из контенционала (совокупности признаков значения, отраженных в структуре) и экстенционала (объема значений). Контенционал и экстенционал у одного и того же слова бывают различны, так как зависят от контекста, в котором и раскрываются коммуникативные свойства слова, т. е. лексическое значение конкретизируется в определенном контексте и ситуации.

Лексические средства среди прочего выполняют текстообразующую функцию – участвуют в организации текста (элементарный пример – лексические повторы: *Вокруг города по низким холмам раскинулись **леса**, могучие, нетронутые. **В лесах** попадались большие луговины и глухие озера с огромными старыми соснами по берегам.*).

Все сказанное следует учитывать и использовать при развитии и обогащении лексического строя речи на уроках русского языка в школе. Данную работу нужно проводить не только не упуская из виду перечисленные известные теоретические положения о языке в целом и о лексике в частности, но и исходя из возрастных особенностей учащихся и уровня сформированности их речемыслительных навыков.

В начальной школе приобретаются первые теоретические сведения о языке и речи, удваивается словарный запас – от 3600 слов в шестилетнем возрасте до 7000 к десяти годам. Спонтанное словотворчество, характерное для дошкольников, у младших подростков становится осознанным. Поэтому возраст 10–12 лет наиболее благоприятен для развития речемыслительных процессов и формирования коммуникативной компетенции.

К моменту перехода из начального в среднее звено развитие лексико-семантической системы продолжается по двум направлениям: увеличение объема словаря и качественное совершенствование его системы. Ребенок поднимается на новую качественную ступень в речевом развитии:

- овладевает системой грамматических моделей с элементами причастных и деепричастных оборотов, однородных членов;
- овладевает научной терминологией, усваивает абстрактные слова;
- благодаря становлению вербально-логического мышления начинает оперировать системой понятий.

Общеизвестно, что начало подросткового периода связано с половым созреванием, которое начинается, как правило, в 10–12 лет у девочек и в 12–14 лет у мальчиков. В это время школьники часто необузданны и капризны. При этом они стремятся к общению,

причем как с представителями своего пола, так и противоположного. У психологов нет единого мнения о влиянии общения подростка со сверстниками на развитие когнитивной сферы. Так, Р. Б. Зайонц не относит общение подростка с себе подобными к положительным факторам [2].

А Ж. Пиаже утверждал, что разногласия, которые возникают в процессе общения подростков, приводят к преодолению эгоцентризма в мышлении и этим способствуют развитию когнитивных операций. По мнению ученого, именно в процессе спора у подростков появляются предпосылки для возникновения критического мышления. И, наоборот, в диалоге со взрослыми подросток чаще прислушивается к мнению старших, что тормозит его развитие [4].

Л. С. Выготский же подчеркивал, что взрослый играет роль ведущего по отношению к подростку, и отводил образованию решающую роль в формировании мыслительных способностей и речевых навыков подростков [1].

Принято считать, что подростковый этап длится примерно до 17–18 лет, до самоопределения молодых людей, когда на смену жизнеотрицанию приходит жизнеутверждение. А пока подростки учатся преодолевать неурядицы, трудности, разрешать конфликты, в результате чего происходит формирование их личностей. Немецкий психолог Э. Шпрангер выделяет три типа развития подростка:

- через кризис, в результате которого рождается новое «Я»;
- постепенный, мягкий переход от детства к взрослой жизни без особых проблем;
- формирование собственной личности на основе жесткого самоконтроля.

В любом случае, главным новообразованием подросткового этапа ученый считает приобретение и осознание собственного «Я» с достаточно высоким уровнем рефлексии, которая является важным признаком сформировавшейся личности [7].

Для формирования личности большое значение имеет система ценностей, присваиваемых подростком. От того, какая цен-

ность для него становится главной, определяется тип его личности.

В. Штерн выделил шесть таких типов:

1) теоретический тип – все устремления личности направлены на постижение объективной реальности;

2) эстетический тип – индивиду чуждо объективное познание, он пытается познать единичные случаи всеми возможными средствами;

3) экономический тип – человек рассматривает выгодные для себя пути познания мира, стремится к достижению максимального результата с наименьшими затратами;

4) политический тип – добивается власти и влияния;

5) социальный тип – наиболее значимым считает общение с другими людьми;

6) религиозный тип – соотносит каждое единичное явление с общими законами мира и смыслом жизни [8].

Несмотря на различие типов, всех подростков объединяет желание познать окружающий мир, найти свое место в нем и выяснить, в чем смысл жизни.

Согласно Ж. Пиаже, в возрасте от 11–12 лет до 14–15 лет растущий человек отказывается от обычных для него привязанностей и начинает рассматривать окружающий мир с точки зрения его преобразования. Именно в этом возрасте происходят качественные изменения личности: развиваются потенциальные способности, в том числе мыслительные; происходит укрепление сознания и самосознания; формируются воображение, интуиция, умение формулировать суждения, в том числе относительно морали и нравственности. Благодаря становлению гипотикодедуктивного (формального) мышления подросток уже может спрогнозировать свои поступки и построить программу жизни. Пиаже также отмечает появление новой формы интеллектуальной деятельности – формального (операционального), абстрактного и умозрительного мышления, которое позволяет подростку демонстрировать новые способности:

- формулировать, проверять и оценивать гипотезы;
- работать не только с известными, однозначными, понятными фактами и событиями, но и с противоречивыми, запутанными;

- устанавливать связи между объектами;
- прогнозировать развитие ситуаций;
- объединять и разделять различные переменные для решения проблемы.

Все эти умения становятся реальными в связи с постепенным качественным преобразованием мышления. Однако для обретения формального операционального мышления необходимо, чтобы интеллект достиг определенного уровня. Большое значение имеют также культурные и социально-экономические факторы.

Одновременно с изменением системного строения сознания происходит становление лексико-семантической системы, т. е. параллельно с развитием мышления развиваются и способности к осознанию лексических значений слов. Если на ранних (дошкольном и начальном школьном) этапах какое-либо слово связано с конкретной ситуацией и, как правило, сопровождается определенными жестами, мимикой, интонацией, то впоследствии оно соотносится не только с предметом или явлением, но и используется для обозначения действия. При усложняющемся взаимодействии с предметным миром в сознании ребенка формируется обобщенное значение слова, приобретаются знания об обобщающих смыслах наименований.

Умение мыслить абстрактно позволяет строить словосочетания с относительным значением, смысл которых определяется не каждой лексической единицей в отдельности, а выводится из соотношений двух и более составляющих.

В подростковом возрасте речь приобретает когнитивный характер. Когнитивное развитие подростков сопровождается накоплением информации и ее последующей обработкой. Эти действия взаимосвязаны. Те учащиеся, у которых процедуры запоминания и хранения информации осуществляются лучше, имеют более полную базу знаний, которая постоянно пополняется за счет активизации интеллектуальных и моральных поисков. В среднем и старшем подростковом возрасте обычно усиливается интерес к социальным, политическим и моральным вопросам, вследствие чего складывается собственная целостная концепция общества и мира,

этические и эстетические принципы, появляется свое личное мнение по ряду вопросов. Постепенно формируются представления о гражданских правах и свободах, о религии. При этом подростки используют рациональный анализ ситуаций и проблем. Развитые когнитивные способности позволяют им строить планы на будущее, выбирать профессию.

Усложнение взаимоотношений с окружающими людьми и со всем миром в подростковый период стимулирует расширение словарного запаса. Начинает осознаваться метафорическое и идиоматическое богатство языка. В активный словарь входят образные выражения и фразеологизмы.

К сожалению, расширение лексики происходит не только за счет литературных образцов и норм. Стремление к свободе, характерное для подростков и являющееся одним из основных мотивов их деятельности, нередко проявляется в таких демонстративных формах независимости, как дерзость в общении, употребление жаргонизмов, вульгаризмов, эвфемизмов, бранных слов. В неформальных подростковых объединениях возникают своеобразные кодексы чести, регламентирующие среди прочего и вербальное поведение, а желание дистанцироваться от старших поколений порождает автономную групповую речь – подростковый и молодежный сленг.

Увы, но насыщение подростковой речи ненормативной, жаргонной лексикой происходит не только по причине отчужденности от взрослых. Часто подростки начинают употреблять словесные формы и выражения, которые «подсмотрели», «подслушали» именно у взрослых, ведь язык всегда отражает действительность.

Локальные сообщества (профессиональные, образованные по интересам, криминальные, возрастные) во все времена стремились к кодированию способов внутригрупповой коммуникации и конспиративной передаче информации. Но если раньше жаргон, арготизмы, сленг, «феня» были показателями принадлежности к конкретной социальной прослойке, общности, страте, то сегодня жаргонизмы буквально заполонили все сферы жизни и деятельности. Они стали общедоступными и общеупотребительными, оформились в единый,

заниженный стиль речи, который процветает в теле- и радиопередачах, в театральных постановках и фильмах, обнаруживается на страницах популярных газет, журналов, в литературных произведениях. И этот заниженный стиль впитывается подрастающим поколением, превращается в необходимый элемент его самовыражения.

Выбор лексики, ее деформации, изменения всегда являются одними из наиболее точных и ярких показателей степени благополучия/неблагополучия окружающей действительности, состояния и тенденций развития общества.

Чтобы выяснить, как современные реалии отражаются в словаре младших подростков, какими лексическими средствами они выражают свой взгляд на жизнь, нами был организован мониторинг речевого развития пятиклассников. Как первоочередные задачи проведения констатирующего эксперимента были обозначены:

- выявление степени и качества усвоения теоретических знаний по теме «Лексика»;
- определение уровня практического овладения понятиями по данной теме;
- определение умения пользоваться изобразительно-выразительными средствами языка.

В исследовании приняли участие 50 учащихся ГБОУ СОШ № 1028 Москвы. Диагностическая работа состояла из трех частей.

Часть «А» содержала задания с выбором ответа, которые позволяли проверить усвоение учебного материала на базовом уровне. Например, требовалось установить лексическое значение слова, определить его прямое и переносное значение, подобрать синонимы и антонимы.

В части «В» были представлены задания открытого типа с кратким ответом, обнаруживающие навыки лингвистического анализа текста.

Часть «С» состояла из творческих заданий. Учащимся предлагалось составить и записать собственное речевое высказывание на заданную тему.

В первой части испытаний хорошие результаты продемонстрировало большинство учащихся: верно установили лексическое значение слова 76%, правильно подобрали синонимы 83%, антонимы – 86%. Значительно хуже подростки выполнили задания, связанные с переносом знаний в практическую сферу (часть «В»): знание законов лексической сочетаемости слов показали 58%; умение подбирать ряд синонимов – 60%; с ранжированием синонимов справились 55%. Анализ работы творческого характера (часть «С») выявил, что школьники слабо владеют словом, допускают большое количество речевых ошибок, связанных с непониманием лексического значения слова и его стилистической окрашенности, с неумением сочетать слова. Очевидной была скудность речи испытуемых, речевые высказывания не отличались разнообразием моделей.

С целью совершенствования речевых навыков пятиклассников мы разработали модель коммуникативно-прагматического освоения лексики. Дидактическое содержание данной модели включает в себя лингвостилистический анализ художественного текста, выделение ключевых слов, поиск лучших способов выражения суждения с использованием слов в прямом и переносном значении.

Художественные тексты, предложенные для анализа, были сгруппированы по темам, при выборе которых учитывались возрастные особенности школьников. В числе наиболее актуальных можно назвать следующие тематические блоки: «Моя малая Родина», «Времена года», «Будни и праздники русского народа», «Красота Русской земли», «Человеческое в человеке».

Любой тематический блок включает пояснительную записку, входной контроль (выявление пресуппозиции), нескольких модулей и выходной контроль. Модули состоят из собственно аналитической работы с художественными текстами (лабораторные работы, различные виды анализа слова и текста); выходной контроль заключается в создании мини-текстов по итогам аналитической работы).

Рассмотрим структуру и содержание тематического блока «Времена года. Зима».

Пояснительная записка

Природа всегда оказывала влияние на человека. Это связано с особенностями человеческого восприятия. При восприятии картин природы у человека возникают разнообразные ощущения. Многочисленные объекты природы во все времена являлись источником незабываемых впечатлений. Природа вдохновляла поэтов, художников, музыкантов на создание бесценных шедевров. Задача учителя-словесника – научить не только подмечать красоту природы, но и считывать информацию, переданную нам писателями, глубоко понимать произведения словесности, самостоятельно строить текст на данную тему. Работа по данной модели продвигается от анализа авторского текста к построению собственного текста на основе лексической «копики», которая пополняется у учащихся в течение ряда уроков соответствующей лексикой.

Цель: сформировать способность детей к составлению речевых высказываний описательного характера, обогатить их словарный запас в ходе работы с текстами мастеров слова.

Учащиеся должны усвоить **знания** о типе речи «описание», художественном стиле речи, синонимах, антонимах, прямом и переносном значениях слов, эпитетах.

Учащиеся должны **уметь** находить образные средства выразительности, пользоваться различными видами словарей, подбирать синонимы и антонимы, составлять предложения и мини-тексты на заданную тему.

Общеучебные умения и навыки: разные виды чтения, выделение главной и второстепенной информации, анализ, сопоставление.

Проектируемый результат обучения: после работы с данным модулем учащиеся смогут составлять речевые высказывания по данной теме, адекватно используя образно-выразительные средства языка.

Данный тематический блок включает в себя модули «Снежинки», «Что умеет снег», «Описание свойств и признаков снега», «Снежные ассоциации», «Погодные явления, сопровождаемые снегом». Каждый из модулей содержит элементы аналитической, поисковой работы с текстами с целью создания обнаружения лучших

средств языковой выразительности с последующим их включением в собственное речевое высказывание. Приведем примеры лабораторных работ.

Лабораторная работа № 1

Задание. Прочитайте тексты и выполните задания.

А) На деревья, на аллеи
Снег летит муки белее,
Легкий-легкий, чистый-чистый,
Мягкий, хрупкий и пушистый.
Снег в руке сжимаем
И снежки кидаем.
Первый снег – светлый снег,
Как же радуется он всех.

(И. Мельничук)

Б) Снежок изрезан лыжами,
Как мел, скрипуч и сух.

(З. Александрова)

Какими признаками наделяют поэты снег? Заполните таблицу*:

Объект	Признаки
Снег	Белый (А), легкий (А), чистый (А), мягкий (А), хрупкий (А), пушистый (А), светлый (А), скрипучий (Б), сухой (Б)

* Здесь и далее в заданиях таблицы представлены в уже заполненном виде.

1. Всегда ли снег сухой (Б)? Какие погодные условия способствуют именно такому качеству снега?
2. Подберите антонимы к слову «сухой».
3. Подберите контекстные синонимы к словосочетанию «мокрый снег».
4. Сделайте вывод, какие прилагательные сочетаются со словом снег.

Лабораторная работа № 2

Задание. Попробуйте, пользуясь толковым словарем учебника («Русский язык для учащихся 5-го класса» под редакцией Н. М. Шанского), выяснить значения следующих слов: *молочный, лиловый, небесный, пепельный, жемчужный, лазурный, серебристый, опаловый, зеленый, бирюзовый, синий, фиолетовый* – и сгруппируйте их по главному тону:

Белый	Серый	Голубой	Сапфировый
Молочный	Пепельный	Небесный	Фиолетовый
Жемчужный		Лазурный	
Опаловый	Серебристый	Бирюзовый	Лиловый

Лабораторная работа № 3

Задание. Прочитайте тексты и ответьте на вопрос: с чем сравнивается снег?

А) И первый снег – он белый, чистый,
Кружась, как бабочка, порхал.
Одеялом белым и пушистым
Он тихо землю укрывал.
Покрыты мягкими снегами
Кусты, деревья и дома,
Как белоснежными шарфами,
Их всех укутала зима.

(Т. Петухова)

Б) Кто в пуховой шубке белой
Легкой поступью и смелой
Вышел в час утра?
На кудрях ее пушистых
Много блесков золотистых,
Много серебра.

(Л. Чарская)

В) Снова в заботах зима-рукодельница –
Пусть потеплее природа оденется.
Много зима заготовила пряжи,

Белые вещи без устали вяжет:
Сонным деревьям – пушистые шапки,
Елочкам – варежки вяжет на лапки.
(Е. Явецкая)

Г) Снег пуховою подушкой
Виснет на ветвях.
(А. Мецгер)

Д) Принесла Зима немало
Кружевного полотна,
И перину выбивала
Очень тщательно она.
(Т. Шатских)

Е) Куда бы ни взглянула,
Застлан бел ковер...
(Л. Чарская)

В результате работы над словом «снег» младшие школьники пополняют свою лексическую «копилку», которую тоже можно представить в табличном варианте:

Признаки, свойства снега	Действия	Метафоры	Ассоциации	Явления, сопровождаемые снегом
белый легкий чистый мягкий хрупкий пушистый светлый скрипучий сухой мокрый грязный серый тяжелый	порхает кружится заметает садится летает мажет покрывает	серебро огни блестки фата порошок жемчуг одеяло шарф шубка пряжа шапка варежки подушка кружево перина	красота чудеса волшебство сказка диво	метель вьюга буран поземка наст пурга завируха

Разработанная модель рассчитана на развитие личности, ее творческого потенциала, познавательных способностей, опирающихся на прочные знания, которые лежат в основе любого умения или навыка. В ходе апробации модели установлено, что развитие речи подростка идет, с одной стороны, за счет обогащения лексикона, с другой – за счет усвоения грамматических конструкций. Об этом говорят данные, полученные в ходе наблюдений за результатами сочинений, написанных учащимися 5-го класса в начале года и в конце (табл. 1).

Таблица 1

Динамика умения пятиклассников пользоваться изобразительно-выразительными средствами языка, %

Этапы мониторинга	Употребление средств выразительности			
	Сравнения	Эпитеты	Метафоры	Олицетворения
Начало 5-го класса	28	79	14	21
Конец 5-го класса	46	100	69	85

В качестве примера снова обратимся к тематическому блоку «Времена года. Зима». В начале эксперимента (в октябре) при описании первого снега учащиеся довольно скупо использовали лексические средства выразительности: *Снег искрится на полях и на лугах разными цветами; Зимой всегда идет снег; Первый снег очень красив!* В марте в сочинениях на тему «Волшебство снегопада» выглядели совсем иначе: *Целый рой снежинок кружится в веселом хороводе; Кругом лежат снежные одеяла, укрывающие поля и луга; Покрытые снегом ветви деревьев напоминают распущенные кудри.*

К концу учебного года произошел значительный скачок в речевом развитии пятиклассников. Они стали пользоваться разнообразными лексическими средствами выразительности: практически все освоили применение эпитетов, увеличилась доля употребления сравнений (на 18%), метафор (на 55%), олицетворений (на 64%).

Активное формирование в языковом сознании ассоциативных связей способствует расширению социального опыта школь-

ников, который, в свою очередь, преобразуется в цельную картину мира и в индивидуальный тезаурус. К тому же, у подростков вырабатывается собственный стиль речи. Они пробуют самостоятельно создавать полноценное речевое произведение, основанное на личностном восприятии. Формируется качественная письменная речь, с присущими ей грамматическими конструкциями, которые постепенно усложняются (табл. 2).

Таблица 2

Изменение употребления грамматических конструкций
в 5-м классе

Этапы мониторинга	Предложения простые	Предложения сложные	Предложения с однородными членами	Предложения с обособленными членами	Предложения с вводными конструкциями
Начало 5-го класса	84	16	100	14	0
Конец 5-го класса	71	29	100	85	38

К концу 5-го класса наблюдается увеличение количества сложных предложений и уменьшение количества простых предложений (на 13%). В речевых высказываниях можно наблюдать больше обособленных членов (на 71%), появляются предложения с вводными конструкциями.

Наблюдения показали, что в начале пятого года школьного обучения школьники легко составляют простые предложения, используют при изложении однородные члены: *Как сверкает и переливается снег на солнце! Зимнее время года приносит не только чувство спокойствия, но и дарит много незабываемых впечатлений. Зима – это снежное, морозное время года.* Некоторые употребляют и обособленные обороты (хотя они еще не изучаются на уроках русского языка на этой ступени общего среднего образования): *Гуляя по зимнему лесу, приятно слушать скрип снега под ногами.*

Таким образом, младший подростковый возраст характеризуется формированием не только абстрактного, но и образного

мышления. Новый вид мышления создает условия для речевого развития. Осознание лексического значения слов, формирование обобщенного значения наименований и использование слов с переносным значением – вот главные новообразования лексико-семантического направления в развитии речи подростка, позволяющие строить словосочетания с относительным значением, потенциально участвующие в построении речевого высказывания. Развитие мышления включает в себя как увеличение информации, так и развитие умений речевой обработки этой информации. А возрастающий интерес к социальным, политическим, моральным вопросам позволяет организовать коммуникативное пространство вокруг подростка с целью обогащения его лексикона.

Литература

1. Выготский А. С. Мышление и речь. Москва; Мидгард: АСТ; Хранитель, 2008. 672 с.
2. Зайонц Р. Б. Стили объяснения в социальной психологии // Социальная психология: саморефлексия маргинальности: хрестоматия / ред.-сост. Е. В. Якимова. М.: ИНИОН РАН, 1995. С. 94–119.
3. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: МГУ, 1979. 320 с.
4. Пиаже Ж. Речь и мышление. М.: Римис, 2008. 448 с.
5. Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. М.: Либроком, 2010. 176 с.
6. Ушакова Т. Н. Рождение слова: проблемы психологии речи и психолингвистики. М.: Институт психологии РАН, 2011. 524 с.
7. Шпрангер Э. Основные идеальные типы индивидуальности // Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. М.: МГУ, 1982. С. 55–59.
8. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста // История зарубежной психологии конца XIX – начала XX в.: хрестоматия / ред. Е. С. Минькова. М.: Флинта; МПСИ, 2009. С. 80–87.

АВТОРЫ НОМЕРА

Ваганова Наталья Октябревна – кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебной работе Новосибирского техникума железнодорожного транспорта, Новосибирск. E-mail: ntgt_ur@mail.ru

Волосникова Людмила Михайловна – кандидат исторических наук, и. о. первого проректора по учебной работе Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: volosnikova@yandex.ru

Гордиенко Майя Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Кременчугского национального университета им. Михаила Остроградского, Кременчуг (Украина). E-mail: maya_gordiyenko@mail.ru

Жуков Геннадий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, директор Кемеровского государственного профессионально-педагогического колледжа, заслуженный учитель РФ, Кемерово. E-mail: kipt@kuzbass.net

Журавлева Людмила Анатольевна – кандидат философских наук, профессор кафедры социологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: Zhuravleva@rsvpu.ru

Загвязинский Владимир Ильич – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: education@utmn.ru

Завьялова Надежда Викторовна – аспирант кафедры социологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: Zhuravleva@rsvpu.ru

Никонова Лариса Вячеславовна – учитель русского языка и литературы школы № 1028 г. Москва, соискатель кафедры прикладной лингвистики и образовательных технологий в филологии Московского городского педагогического университета, Москва. E-mail: nikonova_larisa@bk.ru

Плотников Леонид Дмитриевич – кандидат педагогических наук, директор Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, Тюмень. E-mail: LPlotnikov@list.ru

Сериков Геннадий Николаевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета, Челябинск. E-mail: pro_00@mail.ru

Силкина Надежда Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального обучения, педагогики и психологии Сибирского государственного университета путей сообщения, Новосибирск. E-mail: Silkina@stu.ru

Стариченко Борис Евгеньевич – доктор педагогических наук, проректор по информатизации Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: bes@uspu.ru

Третьякова Наталия Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории физической культуры и валеологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: tretjakovnat@mail.ru

Федоров Владимир Анатольевич – доктор педагогических наук, проректор по научной, инновационной политике и внешним связям Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: vladimir.fedorov@rsvpu.ru

Шихова Ольга Федоровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета им. М. Т. Калашникова, Ижевск. E-mail: olgashihova18@mail.ru

Шихов Юрий Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета им. М. Т. Калашникова, Ижевск. E-mail: shihov55@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука» является научным периодическим печатным изданием, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России, и распространяется на всей территории РФ.

В журнале размещаются материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии, информация о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования;
- Психологические исследования;
- Социологические исследования.

К сотрудничеству приглашаются ученые-исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом до 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, звание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: **www.edscience.ru**

ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
 для оформления подписки на журнал
 «Образование и наука»
 в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента и обратитесь для
 оформления подписки в Ваше почтовое отделение

Подписной индекс
 20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1	Министерство связи РФ											
	АБОНЕМЕНТ на	газету журнал										
	20462											
	«Образование и наука»											
	(наименование издания)	Количество комплектов										
	на 200__ год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Куда											
	(почтовый индекс)						(адрес)					
	Кому											
(фамилия, имя, отчество)												
Тел. №												
	ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА											
											газету журнал	
											20462	
	«Образование и наука»											
	(наименование издания)											
	Стои-мость	подписки									Кол-во комплек-тов	
		переадресовки										
	на 200__ год по месяцам											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда												
(почтовый индекс)						(адрес)						
Кому												
(фамилия, имя, отчество)										Тел.		

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал представляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается *аннотация* (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, *Аннотация* и *ключевые слова* на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются отдельным файлом в той программе, в которой выполнена графика.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.

5. Межбуквенный интервал – обычный.
 6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).
 7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом.**

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.edscience.ru**.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

Журнал теоретических
и прикладных исследований № 4 (103), 2013

Журнал зарегистрирован
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11– 0803 от 10 сентября 2001 года

В 2012 году журнал прошел перерегистрацию в Управлении Федеральной
службы по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых
коммуникаций по Свердловской области

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ТУ66-00857 от 03 февраля 2012 года

Учредитель: ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-
педагогический университет»
Адрес издателя и редакции:
620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
Тел. (343) 350-48-34; e-mail: editor@edscience.ru
Сайт издания www.edscience.ru

Журнал издается при поддержке ФГАУ «Федеральный институт
развития образования» Министерства образования и науки РФ

Подписано в печать 24.04.2013. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,8. Уч.-изд. л. 11,0. Тираж 500 экз. Заказ № ____.
Выход в свет 30.04.2013

Цена свободная