

Инновационные проекты и программы в образовании

Журнал для педагогов и руководителей инновационных образовательных учреждений

Председатель редакционной коллегии

Александр Андреевич Кузнецов – доктор педагогических наук,
академик Российской академии образования, профессор, заслуженный деятель науки РФ, Москва

Редакционная коллегия

Константин Игоревич Белоусов – доктор филологических наук, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания, ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь

Сергей Георгиевич Воровщиков – доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами, заведующий кафедрой, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва

Светлана Даниловна Ермакова – начальник отдела поддержки этнокультурных специальных и особых форм образования Департамента государственной политики в сфере общего образования Министерства образования и науки России

Гордана Зиндович – кандидат педагогических наук, консультант Комитета по образованию Национальной комиссии ЮНЕСКО, редактор журнала «Journal of education», Белград

Лаура Турлибековна Искакова – доктор педагогических наук, профессор, директор филиала акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Южно-Казахстанской области, Шымкент, Республика Казахстан

Норслу Казангаповна Кибатаева – кандидат педагогических наук, заместитель директора филиала

акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Актобинской области, Актобе, Республика Казахстан

Алла Геннадьевна Кузнецова – доктор педагогических наук, министр образования

Станислав Петрович Ломов – доктор педагогических наук, профессор, академик-секретарь Российской академии образования, Москва

Анатолий Викторович Мудрик – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», Москва

Марина Геннадьевна Синякова – кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, доцент, директор Института кадрового развития и менеджмента, профессор кафедры акмеологии и психологии управления, Екатеринбург

Наталья Григорьевна Тагильцева – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования института музыкального и художественного образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург

Светлана Леонидовна Фоменко – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой высшего педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург

№ 1 (49) • 2017

www.in-exp.ru

ISSN 2306-8310

Двухлетний импакт-фактор
РИНЦ – 0,938 (2015 год)

Журнал индексируется в ERIH PLUS», 2016
«The journal is indexed by ERIH PLUS», 2016

журнал включен в Ulrich's Periodicals
Directory: <http://www.ulrichsweb.com>

Зарегистрирован Комитетом
Российской Федерации по печати.
Свидетельство о регистрации
средств массовой информации
ПИ №ФС77 – 28489 от 01.07.2007

Главный редактор

Алла Сиденко

Зам. главного редактора

Елена Сиденко

Ответственный секретарь

Андрей Бахтин

* * * * *

Компьютерная вёрстка

Е. Конобеева

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

Точка зрения редакции может не совпадать с точкой зрения авторов.
Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.
За авторство публикуемых материалов редакция ответственности не несет.



«Журнал издается при информационной поддержке ФГАУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»

Учредители журнала:

ООО «Инновации и эксперимент в образовании»

Адрес редакции:

140135, Московская обл., п. Никоновское,
до востребования Сиденко А.С.

Электронный адрес редакции: sidenko@in-exp.ru

Подписано в печать 28.02.2017. Формат бумаги 60x84/8.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Тираж 500 экз.

Отпечатано в АО Первая Образцовая типография

Филиал Чеховский Печатный Двор

142300, Московская область, г. Чехов, ул. Полиграфистов, д. 1

© Сиденко А.С., Сиденко Е.А.

Инновационные проекты и программы в образовании 2017. № 1

АВТОРЫ НОМЕРА

Акимова Ольга Борисовна — Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия. E-mail: akimova_olga@isnet.ru

Антонова Светлана Николаевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ). E-mail: svetarussia@mail.ru

Белозерова Наталья Николаевна — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой английского языка Тюменского государственного университета, Тюмень (РФ). E-mail: natnicbel@gmail.com

Болотина Татьяна Владимировна — к.п.н., зав.кафедрой методики преподавания истории, социально-политических дисциплин и права ФГАОУ ДПО АПК и ППРО г. Москва. E-mail: bolotina@apkpro.ru

Васильева Татьяна Виталиевна — кандидат педагогических наук, руководитель отдела лицензирования и аккредитации Московского государственного университета технологий и управления имени К. Г. Разумовского г. Москва, Россия. E-mail: bercan_t@mail.ru

Данилов Сергей Вячеславович — кандидат психологических наук, доцент, директор центра образовательных перспектив и инноваций ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия. danilovnic@rambler.ru

Жаркова Елена Николаевна — к.п.н., доцент, директор Центра развития образования Консалтинговой группы «Инновационные решения», г. Барнаул. E-mail: zhen14@mail.ru

Калашникова Наталья Григорьевна — д.п.н., профессор, ведущий научный консультант Консалтинговой группы «Инновационные решения», г. Барнаул. E-mail: natgrig038@yandex.ru

Малеванов Евгений Юрьевич — к.п.н., ректор ФГАОУ ДПО АПК и ППРО г. Москва. E-mail: malevanov@apkpro.ru

Мардахаев Лев Владимирович — доктор педагогических наук, профессор, Почетный работник высшей школы РФ,

заведующий кафедрой социальной педагогики, Российский государственный социальный университет, г. Москва, Россия. E-mail: mantissa-m@mail.ru

Москвина Юлия Александровна — Уральский государственный университет путей сообщения, Екатеринбург, Россия. E-mail: moskvina_yuliya@bk.ru

Никитина Наталья Ивановна — доктор педагогических наук, профессор, Отличник народного просвещения РФ, профессор кафедры социальной педагогики, Российский государственный социальный университет, г. Москва, Россия. E-mail: nn0803@mail.ru

Прилипко Елена Викторовна — Национальный Исследовательский университет — Высшая школа экономики, Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Москва. E-mail: prilipko.elena@gmail.com

Сибирев Валерий Вадимович — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики естественнонаучного образования и информационных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Российская Федерация. E-mail: bbccbb@rambler.ru

Таканова Ольга Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева, г. Москва, Россия. E-mail: olgatakanova@yandex.ru

Филатова Марина Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания и дополнительного образования, ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования», г. Москва, Россия. E-mail: filatova_mn@mail.ru

Шустова Любовь Порфирьевна — кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела перспективных исследований и проектов ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия. E-mail: lp_shustova@mail.ru

Innovative projects and programs in education

2017. № 1

AUTHORS

Akimova O. B. — Russian State Vocational Professional University, Yekaterinburg, Russia. akimova_olga@isnet.ru

Antonova Svetlana N. — candidate of philological Sciences, associate Professor, English language Department, Tyumen state University, Tyumen (RF). E-mail: svetarussia@mail.ru

Belozerova Natalia N. — doctor of Philology, Professor, head of English language Department, Tyumen state University, Tyumen (RF). E-mail: natnicbel@gmail.com

Bolotina T. V. — Ph.D., Head of Department of methodology of teaching history, social-political disciplines and law, Academy of Professional Development and Re-Training of Educators Moscow. bolotina@apkpro.ru

Danilov Sergey — Ph.D., Associate Professor, Director of the Center for Educational Innovation and prospects FGBOU IN «UIG-PU them. IN Ulyanov», Ulyanovsk, Russia. danilovnic@rambler.ru

Filatova Marina N. — PhD in pedagogy Research fellow of the chair of education and supplementary school State autonomous educational institution of higher education, Moscow Institute of Open Education, Moscow, Russia. E-mail: filatova_mn@mail.ru

Kalashnikova N. G. — Ph.D., professor, leading scientific consultant of consulting group «Innovative solutions», Barnaul, Russia. nat-grig038@yandex.ru

Malevanov E. — Ph.D., Rector Academy of Professional Development and Re-Training of Educators Moscow. malevanov@apkpro.ru

Mardahaev Lev V. — doctor of pedagogical Sciences, Professor, Honorary worker of higher school of Russia, head of the Department of social pedagogy, Russian State Social University, Moscow, Russia. mantissa-m@mail.ru

Moskvina Y. A. — Ural State University of Railway Transport, Yekaterinburg, Russia. moskvina_yuliya@bk.ru

Nikitina Natalya I. — doctor of pedagogical Sciences, Professor, Excellent student of national education of the Russian Federation, Professor, Department of social pedagogy, Russian State Social University, Moscow, Russia. nn0803@mail.ru

Prilipko Elena — National Research University — Higher School of Economics; Academy of professional development of educators Moscow. prilipko.elena@gmail.com

Shustova Love — Ph.D., Associate Professor, Head of Advanced Research and Projects FGBOU IN «UIGPU them. IN Ulyanov», Ulyanovsk, Russia. lp_shustova@mail.ru

Sibirev Valery V. — candidate of pedagogics, head of department «Teaching method of natural-science education and information technologies», Ulyanovsk state pedagogical university, Russian Federation, Ulyanovsk. bbccbb@rambler.ru

Takanova O. V. — Candidate of pedagogical sciences Associate Professor, Department of Foreign Languages Russian State Agrarian University-MAA named after K. A. Timiriazev, Moscow, Russia. olgatakanova@yandex.ru

Vasilyeva Tatyana V. — the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of pedagogy and psychology of professional education K.G. Razumovsky Moscow State University of technologies and management (FCU), Moscow, Russia. bercan_t@mail.ru

Zharkova E. N. — Ph.D., Associate Professor, Director of the Center for Educational Development of consulting group «Innovative solutions», Barnaul, Russia. zhen14@mail.ru

Инновационные проекты и программы в образовании 2017. № 1

СОДЕРЖАНИЕ

Теория инновационной деятельности

- Е. Ю. Малеванов, Н. Г. Калашникова, Т. В. Болотина, Е. Н. Жаркова*
Новые оценочные процедуры в национальной системе учительского роста на основе учета оценок выпускников прошлых лет 6
- Л. В. Мардахаев, Н. И. Никитина, Т. В. Васильева*
Культура проектной деятельности специалистов социэкономического («помогающего») профиля: контекст развития в системе рекуррентного образования 18
- Е. В. Прилипко*
Оценочная деятельность преподавателя в компетентностной парадигме: формирование осознанной компетентности 30

Теория и методика профессионального образования

- О. В. Таканова*
Исследование эффективности профессионально ориентирующего содержания дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе 36
- Н. Н. Белозерова, С. Н. Антонова*
Функции когнитивных доминант «смежность» и «замещение (селекция)» при усвоении иностранных языков в ходе учебного процесса 41
- М. Н. Филатова*
Создание единого образовательного пространства социокультурного развития учащихся средствами интеграции общего и дополнительного образования 48

Инновации в образовательных организациях

- В. В. Сибирев*
Эксперимент по изучению динамики инновации «Внедрение информационно-коммуникационных технологий образовательными организациями Ульяновской области» 60
- С. В. Данилов, Л. П. Шустова*
Инновационная деятельность образовательных организаций региона в контексте современных научных подходов 68
- О. Б. Акимова, Ю. А. Москвина*
Мультимедийные интеллектуальные карты в работе преподавателя английского языка 76

Innovative projects and programs in education 2017. № 1

CONTENTS

The theory of innovation

- E. Malevanov, N. G. Kalashnikova, T. V. Bolotina, E. N. Zharkova*
New evaluation procedures in the national system of teacher growth on the basis of accounting estimates graduates of past years 6
- Lev V. Mardahaev, Natalya I. Nikitina, Tatyana V. Vasilyeva*
Culture project activities specialists socionomic («help») profile: the context of the development of the system of recurrent education 18
- Elena Prilipko*
Assessment in competence-based education: building teacher's conscious competence 30

Theory and methodology of professional education

- O. V. Takanova*
Research in efficiency of professionally orienting content of foreign language training at non-linguistic university 36
- N. N. Belozeroва, S. N. Antonova*
Functions of cognitive dominants «contiguity» and «substitution (selection)» in mastering foreign languages in the academic process 41
- Marina N. Filatova*
Creation of the unified educational space for sociocultural development of schoolchildren by means of the integration of general and supplementary education 48

Innovations in educational institutions

- Valery V. Sibirev*
Experiment to study the dynamics of innovation «introduction of information and communication technologies by the educational organizations of the Ulyanovsk region» 60
- Sergey Danilov, Love Shustova*
Innovative educational activity organizations in the region in the context of modern scientific approaches 68
- O. B. Akimova, Y. A. Moskvina*
Multimedia mind-maps in the English teacher's job 76

Е. Ю. Малеванов, Н. Г. Калашникова, Т. В. Болотина, Е. Н. Жаркова

Новые оценочные процедуры в национальной системе учительского роста на основе учета оценок выпускников прошлых лет

Аннотация

Одной из стратегических задач школ является стимулирование педагогических работников к профессиональному развитию на основе усиления объективности, открытости и публичности оценки их труда. Статья раскрывает новые подходы к оценочным процедурам в системе учительского роста на основе учета оценок выпускников школ. Авторами представлен материал, подготовленный в рамках реализации мероприятий ФЦПРО, задачи «Развитие современных механизмов и технологий общего образования».

Цель: разработка и внедрение технологии учета результатов персонифицированной оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет.

Методология и методики исследования: в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов общего образования систематизированы комплексные показатели и критерии оценивания педагогических работников; описаны ключевые процедуры экспертных оценок.

Результаты: описаны сущность и назначение технологии, ее цели, задачи, критерии, показатели, основные модели персонифицированной оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет, способы учета и использования результатов этой оценки.

Научная новизна: разработана методика включения в национальную систему учительского роста новых оценочных процедур, в основу которых положен учет результатов персонифицированной оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет.

Практическая значимость: пошагово описана методика применения технологии учета результатов оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет в общеобразовательных организациях. Технология позволяет выстраивать общественные рейтинги школьных учителей на основе оценок выпускников прошлых лет, принимать обоснованные решения о стимулировании, вознаграждении педагогических работников, поощрении, повышении в должности, направлении на обучение (повышение квалификации по конкретной программе, обеспечивающей устранение выявленных профессиональных дефицитов), планировании программ индивидуального профессионального развития педагогических работников.

Ключевые слова: учительский рост, персонифицированная оценка деятельности педагога, выпускники школ, модель учительского роста, весовой коэффициент, рейтинговая система, критерии, показатели.

E. Malevanov, N.G. Kalashnikova, T. V. Bolotina, E. N. Zharkova

New evaluation procedures in the national system of teacher growth on the basis of accounting estimates graduates of past years

Abstract

One of strategic tasks of schools is stimulation of pedagogical workers to professional development on the basis of strengthening of objectivity, openness and transparency of evaluation of their work. Article opens new approaches to estimated procedures in system of teacher's growth on the basis of the accounting school graduates evaluation system of teacher growth. Authors presented the material prepared within realization of actions of Federal target program of development of education (FTPDE), a task «Development of modern mechanisms and technologies of the general education».

Purpose: development and implementation of technology accounting of results of the personalized assessment teaching staff graduates of last years.

Methodology and techniques of a research: according to requirements of the professional standard of the teacher and federal state educational standards of the general education complex indicators and criteria of evaluation of pedagogical workers are systematized; describe the key procedures of expert assessments.

Results: the essence and purpose of technology, its purpose, task, criteria, indicators, the main models of the personalized assessment of pedagogical workers by graduates of last years, ways of the account and use of results of this assessment are described.

Scientific novelty: a technique developed by the inclusion in the national system of teacher's growth of new assessment procedures, which are based on records of the results a personalized assessment of teachers graduates of last years.

Practical significance: steps described technique of use technology accounting teaching staff evaluation of the graduates of last years in the general education organizations. The technology allows you to build public ratings of school teachers on the basis of estimates of graduates of last years, to make reasonable decisions on stimulation, the direction on training (professional development according to the specific program providing elimination of the revealed professional deficiencies), and program planning individual professional development of teachers.

Keywords: teacher growth, personalized evaluation of activity of the teacher, high school graduates, the teacher's model of growth, the weighting factor, rating system, criteria, indicators.

Система объективной и комплексной оценки деятельности педагогических работников является одним из основных инструментов кадровой работы, главным условием повышения качества образовательных результатов обучающихся, воспитанников, результатов деятельности образовательной организации, повышения удовлетворенности граждан качеством образовательных услуг.

В складывающейся системе учительского роста методика оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет является одной из новых оценочных процедур, которая требует не только проведения качественного оценивания, но, прежде всего, понимания ее назначения в общей системе оценки педагога, целей, особенностей конечного продукта и условий его использования.

Подобные подходы являются новациями в российской системе образования: до этого оценка педагогов выпускниками носила преимущественно несистематизированный и разовый характер, вместе с тем в проанализированных научных работах [5,6,10,17,20] отмечена востребованность, своевременность и актуальность оптимального сочетания объективных и субъективных оценочных форм по деятельности педагога в школе и образовательных организациях других уровней. В то же время есть риски субъективизма и негативизации последствий оценок педагогов выпускниками, что предполагает необходимость аккуратного и взвешенного подхода ко всем оценочным процедурам.

Подготовленные нами ниже материалы представляют собой подробное описание методик оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет.

Сущность методики оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет позволяет определить ее как совокупность ряда методов, обеспечивающих разработку и проверку идей, замыслов, предположений и проектов, обеспечивающих подготовку и качественный сбор информации об оценке педагогов выпускниками прошлых лет.

Методика, являясь частью методического инструментария по внедрению общенациональной системы профессионального роста учителей, описывает сокращенный порядок проведения оценки деятельности учителя его выпускниками, «тех, кто уже вошёл во взрослую жизнь и уже с высоты каких-то прожитых лет, времени может дать действительно заслуженную, справедливую оценку своим школьным наставникам»¹.

Важнейшим основанием для построения методики проведения оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет являются принципы, определяющие проведение процедур оценки [1,3,4,7,15,18,19].

Принцип деятельностного подхода, который требует реализации разностороннего подхода к оценке педагогической деятельности.

Принцип критериальной ясности, предполагающий четкое определение содержания и предмета оценивания. В соответствии с профессиональным стандартом педагогической деятельности в качестве критериев для оценки

¹ Стенограмма выступления Президента России В.В. Путина на заседании Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования 23 декабря 2015. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/51001>

деятельности педагога выпускниками школ выступают базовые компетенции педагогической деятельности: компетентность в области личностных качеств; компетентность в мотивировании обучающихся; компетентность в организации педагогической деятельности, коммуникативная компетентность.

Принцип уважения к личности педагога, предполагающий гуманное отношение к педагогу, недопустимость некорректных вопросов, заданий при организации оценки деятельности педагога

Принцип ориентации на повышение качества педагогических кадров, который предполагает, что оценка их деятельности выпускниками школ является одним из важнейших механизмов управления качеством педагогической деятельности. Оценка деятельности позволяет увидеть зоны развития для каждого из педагогов и разработать индивидуальную программу профессионального развития.

Принцип объективной и адекватной оценки. Оцениваются только профессиональные качества педагога и черты его личности, влияющие на выпускников. Его собственные религиозные, идейные и иные предубеждения и идеалы всегда должны оставаться за рамками исследования.

Принцип соблюдения законодательства о персональных данных. Персональные данные и аналитические выводы доводятся до субъекта — их реципиента, и только, в дальнейшем для аналитических и статистических целей информация используется в обезличенном виде.

Методика учитывает существующее законодательство, регламентирующее процедуру оценки педагогических работников:

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Федеральная целевая программа развития образования 2015–2020 г.;
- Приказ Минобрнауки России от 07.04.2014 № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность»;
- Профессиональный стандарт педагога (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н).

Методика учитывает разработанные типовые комплексные модели учительского роста, ориентированные на поддержку школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных социальных условиях.

Назначение методики оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет состоит в усилении объективности, открытости и публичности оценочных процедур на основе выявления оценок, взглядов, суждений о работе педагогов выпускников школ.

Итак, общими целями оценки педагогических работников в школьной системе учительского роста являются:

- установление соответствия деятельности педагогического работника требованиям к трудовым действиям, знаниям и умениям, необходимому уровню профессионального образования, занимаемой должности;
- определение соответствия уровня профессионализма педагога, его должностных обязанностей и условий оплаты труда результатам профессиональной деятельности (эффективный контракт);

- выявление потенциальных возможностей педагогического работника и определение его карьерных перспектив;
- выявление зоны ближайшего развития профессиональных компетенций педагогических работников;
- мотивация личностно-профессионального саморазвития педагогических работников;
- создание программ индивидуального развития;
- повышение эффективности и качества педагогической деятельности;
- планирование системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов в соответствии с настоящими и перспективными запросами.

Цель организации опросов выпускников прошлых лет заключается в выявлении общественных оценок (в формализованной количественной и качественной формах) работы педагогов школы непосредственными потребителями образовательных услуг в отсроченной временной перспективе. В то же время полученные результаты становятся отправным пунктом для последующей работы школы по формированию комплексной оценки работы педагога в рамках системы учительского роста.

Задачи организации опросов выпускников прошлых лет:

1. Изучение, обобщение и систематизация типичных затруднений и успехов педагогов для повышения качества их профессиональной деятельности.
2. Выявление лучших учителей школы по оценкам выпускников.
3. Выявление у лучших учителей наличия и интенсивности проявления качеств, востребованных особенностями школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных социальных условиях, по оценкам выпускников.
4. Определение комплекса мероприятий, направленных на профессионально-личностный рост педагога за счет получения внешней оценки.
5. Повышение трудовой мотивации педагога с низкими результатами на непрерывное повышение квалификации и профессионально-личностное развитие.
6. Повышение степени удовлетворенности выпускников образовательных организации и их родителей качеством образования.
7. Формирование условий для систематического мониторинга результатов опросов выпускников, сравнения и сопоставления с новыми опросами.

Разрабатывая методику оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет, нами учитывался тот факт, что Министерство образования и науки Российской Федерации, исполняя Поручения Президента Российской Федерации, планирует введение нового профессионального стандарта педагога, в котором предполагается наличие новых должностей для учителей: Ведущий учитель (учитель-наставник), Старший учитель (учитель-методист), Учитель, — а также создание Единой федеральной оценки (ЕФО) деятельности учителя [11, 12, 13].

Дифференцированные уровни квалификации рассматриваются нами как уровни профессионального развития педагога. Дифференциация уровней квалификации предполагает дифференциацию уровня сложности и качества решения профессиональных (функциональных) задач,

стоящих перед работником, зафиксированных в профессиональном стандарте педагога [2,8,9,14,16,21]. (Требования к знаниям: по предмету, методике, возрастной психологии и педагогике).

Как правило, в настоящее время оценка профессиональной деятельности педагогических работников осуществляется согласно Приказу Министерства образования № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность», утвержденному Минюстом 23 мая 2014 года России. Проведение профессиональной оценки деятельности учителя до последнего времени проводилось профессиональным сообществом с привлечением общественности, но на наш взгляд, важную роль в оценке работы учителя могут и должны играть выпускники образовательной организации. Возможны разнообразные модели учета результатов оценки деятельности педагогических работников выпускниками прошлых лет:

- модель учета оценки педагогов выпускниками прошлых лет на основе весового коэффициента профессиональной компетентности учителя;
- модель учета оценки педагогов выпускниками прошлых лет на основе участия выпускников в аттестации;
- модель учета оценки педагогов выпускниками прошлых лет на основе публичного открытого рейтингования по общим правилам.

Первая модель — основана на учете весовых коэффициентов оценки выпускниками прошлых лет. Весовой коэффициент устанавливается для вида профессиональной деятельности педагога, под которой понимается составная часть области профессиональной деятельности педагога, образованная целостным набором профессиональных функций и необходимых для их выполнения компетенций. Это позволяет исключить механическое сложение результатов оценки отдельных знаний или умений.

Вторая модель предполагает включение бывших учеников школы в состав аттестационных комиссий (форма участия — очно-заочная).

Третья модель рассчитана на публичное рейтингование, которое призвано обеспечить открытость деятельности образовательных организаций путем привлечения выпускников прошлых лет в качестве экспертов и улучшить эффективность работы школы, поскольку на основе анализа результатов оценки деятельности педагогов должны быть сделаны соответствующие выводы и разработаны направления повышения качества образования с учетом мнения выпускников.

Описание модели учета оценки педагогов выпускниками прошлых лет на основе весового коэффициента

Данная модель основана на учете веса оценки выпускниками прошлых лет:

- 1) той или иной компетентности педагогического работника;
- 2) в определении веса этой оценки в совокупности всех оценок (самооценки, независимой оценки профессиональным сообществом и общего балла оценивания выпускниками прошлых лет) при аттестации учителя.

Весовой коэффициент вида педагогической деятельности (или профессиональной компетентности) — это числовой коэффициент, отражающий значимость данного вида деятельности, компетентности педагога в данный момент времени и на конкретном уровне оценивания (региональном, образовательной организации). Выражается он запрограммированным весом отметки.

Использование весовых коэффициентов профессиональных компетентностей или вида деятельности, а также профессионализма учителя в целом позволяет:

- повысить значимость аттестационных оценок учителя;
- снизить роль случайных факторов при оценивании деятельности учителя;
- объективно оценить достижения педагога за аттестационный период.

Использование весовых коэффициентов способствует повышению доверия учителей к результатам оценивания, мотивации педагогов на учет результатов оценивания выпускниками прошлых лет при планировании своего профессионального роста, на освоение личностно-ориентированного по направленности и системно-деятельностного по сути типа обучения, достижение более высоких образовательных результатов.

В разрабатываемой новой системе аттестации — на основе единых контрольно-измерительных материалов — планируется оценивать такие компетенции, как: знание предмета, владение методиками преподавания с учетом психофизиологических особенностей развития ребенка и другое. В проекте единой федеральной оценки (ЕФО) предусматриваются испытания, которые включают соответственно три части: часть А — предмет; часть В — методика; часть С — детская психофизиология.

С учетом этого для установления весовых коэффициентов в описываемой технологии выделяются такие составляющие профессиональной деятельности учителя, как: *знаниевый, методический, психолого-педагогический, коммуникативный*.

Каждая из этих четырех составляющих оценивается по важности на данном уровне отбора. Для этого все составляющие оцениваем в 100%, а каждому конкретному компоненту определяем путем экспертных оценок его процентную долю. Например, в данный момент (зависит от целевых приоритетов школы, района, региона, реальных результатов самооценки и оценивания компетентности учителей) предлагаются следующие весовые коэффициенты (табл. 1).

Таблица 1

Весовые коэффициенты вида педагогической деятельности

п/п	Оцениваемые компоненты профессиональной деятельности учителя	Вес оценки	k расчета
1.	Знание преподаваемых предметов	20%	0,2
2.	Методическая компетентность	25%	0,25
3.	Психолого-педагогическая компетентность	30%	0,3
4.	Коммуникативная компетентность	25%	0,25

Приведенные данные являются примерными и «вес» каждого из выбранных компонентов профессионализма учителя может быть другой, в зависимости от того, что мы хотим улучшить в первую очередь (на что хотим повлиять,

чему отдаем приоритет) или от того, какой из выбранных компонентов оказывает более сильное влияние на развитие профессионализма в целом.

Оценка каждого из указанных выше компонентов осуществляется выпускниками прошлых лет по 10-балльной системе: чем ближе к идеалу, тем выше число баллов, при этом максимальная оценка равна десяти. Затем подсчитывается общая сумма баллов, полученных учителями, по которым производился опрос. Общая сумма баллов подсчитывается следующим образом: количество баллов, полученное за каждый из компонентов, умножается на удельный вес каждого из них, и результаты складываются.

Например, если учитель получил такие оценки выпускников прошлых лет:

Знание преподаваемых предметов — 6 б.

Методическая компетентность — 7 б.

Психолого-педагогическая компетентность — 6 б.

Коммуникативная компетентность — 8 б.,

то *общая оценка его компетентности* рассчитывается так:

$$6 \times 0,2 + 7 \times 0,25 + 6 \times 0,3 + 8 \times 0,25 = 6,75 \text{ б.}$$

В этом случае к общей оценке профессиональной компетентности педагога добавляется 6,75 балла (оценка выпускников).

В случае, если в методике оценки профессиональной компетентности при аттестации педагогических работников предусмотрено использование весовых коэффициентов оценок разными субъектами (самооценки, независимой оценки и оценки выпускниками прошлых лет), то полученный — 6,75 умножается на весовой коэффициент оценки выпускников прошлых лет.

Критериально-уровневый подход к интерпретации суммарного рейтингового балла позволит определить качественную характеристику — уровень сформированности профессиональной компетентности учителя — и соотнести его с планируемыми к введению должностями: Ведущий учитель (учитель-наставник), Старший учитель (учитель-методист), Учитель.

Таблица 2

Соотношение рейтингового балла и уровня сформированности профессиональной компетентности

Уровень профессиональной компетентности педагогического работника	Значение рейтингового балла (в % от максимально возможного)
Продвинутый	81–100%
Достаточный	61–80%
Минимально допустимый	31–60%
Недостаточный	0–30%

Описание модели учета оценки педагогов выпускниками прошлых лет на основе участия выпускников в аттестации

Поскольку в оценке педагогов школы участвуют выпускники *прошлых лет*, т.е. те, кто окончил школу четыре и более лет назад, очень важен и становится возможным при использовании настоящей технологии учет их мнения с позиции рефлексивного осознания влияния конкретных учителей на жизненное, личностное, профессиональное самоопределение выпускников и построение ими индивидуальных траекторий после школы.

Включение мнения выпускника школы в обсуждение и оценку уровня профессиональной компетентности педагога должно осуществляться в строгом соответствии с действующим Порядком аттестации педагогических работников, региональными регламентами и локальными актами школы, регулирующими правила оценки педагогов.

При аттестации педагогических работников в целях подтверждения соответствия их занимаемым должностям школа самостоятельно формирует аттестационную комиссию из числа ее работников, в том числе входящих в состав коллегиальных органов управления, предусмотренных уставом школы. В состав аттестационной комиссии школы в обязательном порядке включается представитель выборного органа соответствующей первичной профсоюзной организации (при наличии такого органа). Данная норма обусловлена требованиями части 3 статьи 82 ТК РФ, так как результаты аттестации могут послужить основанием для увольнения работников в соответствии с пунктом 3 части 1 статьи 81 ТК РФ.

Для проведения аттестации на каждого педагогического работника работодатель вносит в аттестационную комиссию организации представление. Педагогический работник по желанию может представить в аттестационную комиссию организации дополнительные сведения, характеризующие его профессиональную деятельность.

Аттестация проводится на заседании аттестационной комиссии с участием педагогического работника. Результаты аттестации педагогического работника заносятся в Протокол, подписываемый председателем, заместителем председателя, секретарем и членами аттестационной комиссии организации, присутствовавшими на заседании, который хранится с представлениями, дополнительными сведениями, представленными самими педагогическими работниками, характеризующими их профессиональную деятельность (в случае их наличия), у работодателя.

Участие выпускников прошлых лет в работе аттестационной комиссии школы может быть организовано как в очной форме (приглашение выпускника на заседание аттестационной комиссии), так и в режиме удаленного доступа (например, по скайпу). В любой приемлемой для выпускника форме участия он готовит на заседание аттестационной комиссии короткое выступление по конкретным вопросам предложенной анкеты или интервью и резюмирует свое выступление итоговой оценкой педагога по 10-балльной шкале. Учет этой оценки производится на основе ее занесения в Протокол заседания аттестационной комиссии, в раздел «Рекомендации». Суть рекомендаций зависит от самой оценки: это могут быть рекомендации по созданию наставничества, стажерской площадки, распространения опыта аттестующегося учителя (в случае подтверждения выпускником высокой оценки педагога другими субъектами оценивания) или, напротив, рекомендации по направлению на обучение (в случае подтверждения выпускником низкой оценки педагога другими субъектами оценивания). В случае существенного расхождения оценки педагога выпускником и другими субъектами оценивания аттестационной комиссией при принятии решения учитывается вес оценки различных субъектов оценивания.

Для апробации модели включения выпускников прошлых лет в работу аттестационной комиссии школы необ-

ходимо в обязательном порядке утверждение приказами директора школы соответствующих дополнений в локальные нормативные акты школы, регулирующие правила оценки деятельности педагога. В этих дополнениях необходимо прописать: подход к отбору выпускников прошлых лет для участия в работе аттестационной комиссии; вопросы, на которые отвечает в своем выступлении приглашенный выпускник; процедуру учета оценки педагога выпускником в случаях совпадения оценок и в случаях несовпадения оценок различными субъектами оценивания.

При аттестации педагогических работников на установление квалификационной (первой/высшей) категории работу выполняет главная (региональная) аттестационная комиссия. Процедура и формы учета мнения выпускников прошлых лет в этом случае аналогичны описанным выше. Но изменяется состав документов, в которые необходимо внести дополнения.

Если для участия выпускников прошлых лет в аттестации педагогов в целях подтверждения соответствия их занимаемым должностям достаточно издания приказов директора школы, то для участия выпускников прошлых лет в аттестации педагогических работников на установление квалификационной (первой/высшей) категории необходимо внести изменения в документы регионального уровня.

Описание модели учета оценки педагогов выпускниками прошлых лет на основе публичного рейтингования

Для психолого-педагогических исследований, к которым относится изучение и оценка качества педагогической деятельности учителя, не существует эталонов, которые могут быть приняты за единицу измерения. Более того, большинство психолого-педагогических параметров (признаки, качества, свойства, факторы) являются скрытыми (латентными), о которых можно судить лишь косвенно, по их проявлениям, т.е. весьма приближенно.

Педагогическое измерение — это операция присвоения чисел объектам и их свойствам в соответствии с определенными правилами.

В педагогических исследованиях профессионализма учителя чаще всего используется *косвенное измерение*. Уровень знаний учителя, его готовность к саморазвитию, профессиональная компетентность, ее составляющие могут быть измерены только косвенно, на основе работ учителя, решения им профессиональных задач, выполнения кейсов, на основе разных проявлений в поведении, поступках.

Качеством какого-либо объекта (процесса) считают его существенные, устойчивые свойства, благодаря которым он этим объектом и является. Таким образом, *качественная информация* об объекте выражает его сущность и содержание и совершенно необходима для его характеристики.

Качественными характеристиками (параметрами) описываются в педагогике все процессы и результаты обучения и воспитания, все виды деятельности, взаимоотношений участников педагогического процесса, все достижения в развитии личностей и коллективов. Основные закономерности и принципы педагогики имеют качественную форму.

Количественная характеристика окружающего мира представляет более высокий уровень его познаний. *Количество* — это объективная определенность объекта познания, в силу которой его можно разделить на однородные части. *Количественные характеристики* позволяют гораздо глубже, чем описательно-логические проанализировать процессы, выявить наличие и оценить величину связи различных качеств, обнаружить закономерности. Количество и качество тесно связаны: они диалектически взаимодействуют и превращаются друг в друга (закон перехода количества в качество). В любой качественной информации всегда содержится та или иная степень количественной.

Однако, в оценивании учительского роста использование количественных методов затруднено, поскольку недостаточно разработаны адекватные методы и средства количественной оценки психолого-педагогических параметров и в связи со сложностью самой педагогической деятельности.

Вместе с тем, при оценивании учителя выпускниками прошлых лет могут использоваться следующие количественные методы: шкалирование, ранжирование, рейтингование.

Шкалирование — это операция упорядочивания исходных эмпирических данных путем перевода их в шкальные оценки. Шкала дает возможность упорядочить наблюдаемые явления, при этом каждое из них получает количественную оценку (квантифицируется). Шкалирование помогает определить низшую и высшую ступени исследуемого явления.

Шкала — это средство фиксации результатов измерения свойств объектов путем упорядочивания их в определенную числовую систему, в которой отношение между отдельными результатами выражено в соответствующих числах. В процессе упорядочивания каждому элементу выборки ставится в соответствие определенный балл (шкальный индекс), устанавливающий положение наблюдаемого результата на шкале. Например, при исследовании умения учителя заинтересовать учеников мы устанавливаем их границы: умение вызвать очень большой интерес — умение вызвать очень слабый интерес. Между этими границами определяется ряд ступеней. В результате складывается следующая шкала умения учителя заинтересовать учеников: умение вызвать очень большой интерес (1); умение вызвать большой интерес (2); умение вызвать средний (3); умение вызвать слабый (4); умение вызвать очень слабый интерес (5).

Ранжирование. Изучаемые объекты располагаются в ряд (упорядочиваются) по степени выраженности какого-либо качества. Первое место в этом ряду занимает объект с наиболее высоким уровнем данного качества, и ему присваивается наивысший балл (числовое значение выбирается произвольно). Затем каждому объекту ранжированного ряда присваиваются более низкие оценки, соответствующие занимаемым местам.

Группировка всей совокупности объектов наблюдения в несколько рангов, достаточно ясно отличающихся друг от друга по степени измеряемого признака. Пример: учителя высшей, первой квалификационной категории.

В рамках проведения аттестации педагогических кадров возможно провести открытый публичный рейтинг

выпускниками образовательных организаций. При этом рейтингование аттестующихся учителей выпускниками прошлых лет является одним из способов оценивания деятельности учителя.

Ранжирование служит эффективным средством получения информации для сравнения и лучшего понимания ситуации с учителями в школах, находящихся в сложных условиях. Но оно не должно быть основным или единственным методом оценки профессиональной компетентности учителя. Наряду с рейтингами существуют другие процедуры и способы получения информации о качестве кадрового ресурса, которые также необходимо использовать для получения целостной характеристики ситуации в образовательной организации.

Цели и задачи рейтингования выпускниками прошлых лет учителей в процессе их аттестации заключаются:

- 1) в обеспечении направленности на развитие учителей, повышении качества образования в образовательной организации;
- 2) в ясном определении методики рейтинга для выпускников прошлых лет (не ранее, чем 4 года) и учете особенности школ, работающих в сложных условиях и школ, показывающих низкие результаты обучения;
- 3) в обеспечении автоматической обработки оценок выпускников и формирования рейтинга аттестующихся учителей;
- 4) в создании документа (Положение о рейтинговой оценке профессиональной деятельности учителя выпускниками прошлых лет), описывающего цели и задачи, показатели, индикаторы и их весовые значения, принципы расчета (определения) индикаторов и их весов, методику сбора и обработки информации, механизмы использования результатов ранжирования.

Рейтингование призвано обеспечить открытость деятельности образовательных организаций путем привлечения выпускников прошлых лет в качестве экспертов и улучшить эффективность работы школы, поскольку на основе анализа результатов оценки деятельности педагогов должны быть сделаны соответствующие выводы и разработаны направления повышения качества образования, направления внутришкольного развития учителей с учетом мнения выпускников.

Рейтинг — это **метод оценки** определенных свойств, качеств человека или процесса компетентными экспертами-специалистами. В рамках рассматриваемой модели рейтингование представляет собой процедуру индивидуальной оценки **удовлетворенности** выпускниками прошлых лет качеством деятельности, отношений, результатов своих учителей. При рейтинге учителей используются следующие характеристики: личностные качества, профессиональная компетентность, педагогические умения, педагогические способности, характеристика знаний, умений и навыков в области учебной работы с учащимися; характеристика умений и навыков воспитательной работы с учащимися; результаты педагогической деятельности.

Эксперты, проводящие рейтинг, должны обладать компетентностью, креативностью (наличием творческих способностей), положительным отношением к экспертизе, конструктивностью мышления, объективностью, аналитичностью и широтой мышления, самокритичностью, у них должна отсутствовать склонность к конформизму (чрезмерному следованию авторитетам в профессии). Хотя в каждом конкретном случае при подборе экспер-

тов из числа выпускников прошлых лет не всегда удастся в полной мере выдержать весь широкий спектр требований, стремление к этому неизменно способствует повышению качества экспертизы.

Рейтингование носит открытый (публичный) характер. Показатели рейтингования и способ расчета рейтинга открыты. Чтобы рейтинги пользовались доверием, лица, ответственные за сбор и обработку данных и их проверку, должны сохранять объективность и беспристрастность. Процедуры проведения публичного рейтингования должны быть закреплены нормативными актами образовательной организации.

Показателями рейтингования и оценочных процедур могут быть:

- Количество корректно заполненных анкет выпускниками прошлых лет. Весовое значение — 5.
- Доля выпускников, высоко оценивших уровень полученных от учителя знаний от общего числа участвующих в опросе. Весовое значение — 20.

Доля выпускников, высоко оценивших уровень методической компетентности учителя от общего числа участвующих в опросе. Весовое значение — 25.

Доля выпускников, высоко оценивших уровень психолого-педагогической компетентности учителя от общего числа участвующих в опросе. Весовое значение — 30.

Доля выпускников, высоко оценивших уровень коммуникативной компетентности учителя от общего числа участвующих в опросе. Весовое значение — 20.

Весовое значение — от 10–100 б. может определяться в зависимости от должности и категории (учительского роста).

Порядок ведения рейтинга и подведения его итогов

Анкета (опросник) выпускника размещается на сайте школы. Выпускники, обучавшиеся у аттестующегося учителя более, чем 4 года назад, и вошедшие в выборку, получают доступ к программе и отвечают (отмечают) на вопросы. Подсчет рейтинга проводится автоматически.

Заполнение электронного рейтинга прекращается за 40 дней до проведения аттестации учителя.

Форма представления результатов рейтинга аттестующихся учителей выпускниками прошлых лет должна обеспечивать ясность (понятность) представленных результатов, доступ ко всем инструментам рейтинга (методика, источники данных), а также наглядность полученных результатов и удобство их использования в процедурах аттестации учителя, определении его программы роста, стимулирующих выплат.

В презентации результатов рейтинга можно предусмотреть возможность для потребителя самому принять решение о том, какой удельный вес должны иметь различные индикаторы.

При принятии решения о публикации результатов рейтинга необходимо учитывать все риски их влияния на ситуацию в образовании и использовать методы минимизации возможных негативных последствий.

Результаты рейтингования должны использоваться только для тех целей, которые заявлены. Использование результатов в иных целях способно привести к массо-

вым искажениям не только в интерпретации результатов, но и в собираемых данных, а также оказать существенное негативное влияние на всю систему образования. Итоговые значения рейтинга могут публиковаться на сайте образовательной организации.

Результаты рейтинга по согласованию с муниципальными органами образования и администрацией образовательной организации имеют весовые значения.

Рейтинговая методика аттестации предусматривает оценивание по каждому из параметров (знаниевый компонент, методическая компетентность, психолого-педагогическая и коммуникативная). Эксперты выставляют балл по шкале оценивания. Данные заносятся в оценочный лист, а затем числовые значения подставляются в формулу:

$$P_n = \frac{P_c + 4P_m + 3P_p + 2P_v}{10}, \text{ где}$$

P_n — рейтинг по параметру

P_c — самооценка

P_m — рейтинг профессиональным сообществом (методического объединения)

P_p — рейтинг руководителей школы

P_v — рейтинг выпускников прошлых лет.

По каждому параметру определяются среднеарифметические баллы, которые вносятся в интегративную формулу, позволяющую определить степень притязания учителя на конкретную из квалификационных категорий (в будущем — должностей):

$$P_o = 2 ZH + 25 MK + 30 ПП + 25 КК, \text{ где}$$

P_o — общий рейтинг

ZH — знаниевый компонент (1 параметр)

MK — методическая компетентность (2 параметр)

ПП — психолого-педагогическая компетентность (3 параметр)

КК — коммуникативная компетентность (4 параметр)

Уровневые балльные интервалы категорийной аттестации

850–1000 учитель высшей квалификационной категории

700–850 учитель первой квалификационной категории

550–700 учитель соответствует занимаемой должности

В то же время при проведении процедуры оценки деятельности педагога выпускниками прошлых лет необходимо учитывать такие важные факторы, как: критерии оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет и перечень показателей оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет.

Отметим, что разработка критериев оценки требует статистической достоверности (для массовых исследований) и корректности в формулировке вопросов, показателей и критериев исследования [22].

Статистическая информация обладает рядом качеств, делающих ее незаменимой при анализе любой социальной системы, а именно:

- точность и измеримость,
- обязательность ежегодного сбора данных,
- горизонтальная сопоставимость на различных уровнях (от муниципального до международного),
- динамическая сопоставимость (по некоторым статданным сферы образования есть динамические ряды в несколько десятилетий),

- возможность анализа контекстных показателей (социально-экономические, демографические, финансовые и другие показатели).

При этом необходимо, чтобы показатели, рассчитанные на вновь привлеченных данных, в максимально возможной степени соответствовали следующим требованиям:

- адекватность: показатель (группы показателей) должен очевидным образом характеризовать качество образовательных услуг;
- точность: погрешности измерения не должны приводить к искаженному представлению о результатах деятельности образовательных систем на региональном и муниципальном уровнях;
- объективность: не допускается использование показателей, улучшение отчетных значений которых возможно при ухудшении реального положения дел, используемые показатели должны в наименьшей степени создавать стимулы для органов управления к искажению результатов их деятельности;
- достоверность: способ сбора и обработки исходной информации должен допускать возможность проверки точности полученных данных в процессе независимого мониторинга;
- однозначность: определение показателя должно обеспечивать одинаковое понимание существа измеряемой одной характеристики специалистами разных регионов и уровней, для чего следует избегать излишне сложных показателей;
- экономичность: получение отчетных данных должно производиться с минимально возможными затратами, применяемые показатели должны в максимальной степени основываться на уже существующих программах сбора информации;
- сопоставимость: выбор показателей следует осуществлять, исходя из необходимости непрерывного накопления данных и обеспечения их сопоставимости за отдельные периоды и с показателями, используемыми для оценки прогресса в решении сходных (смежных) задач, а также с показателями, используемыми в международной практике;
- уникальность: показатели достижения цели не должны представлять собой объединение нескольких показателей, описывающих одну и ту же характеристику.

В соответствии с Комплексной программой повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций внедрение профессионального стандарта педагога направлено не просто на повышение эффективности работы педагога, но на создание принципиально новых механизмов организации профессиональной деятельности педагога с опорой на профессиональный стандарт.

К системе показателей и индикаторов выдвигаются следующие требования [15,19]:

- необходимость и достаточность (показатели и индикаторы не должны дублировать друг друга, но должны обеспечивать в совокупности получение объективной и полной информации по всем блокам мониторинга);
- непротиворечивость: одни и те же показатели должны иметь одинаковую формулировку и механизмы расчета;
- однозначность интерпретации значений показателей (информация, которую обеспечивают показатели, не должна допускать возможности многозначного ее толкования);
- соответствие сформулированным базовым критериям;
- технологичность и оперативность (система показателей и индикаторов должна обеспечивать быстрый сбор информации и/или ее перенаправление из других доступных информационных баз);

– прозрачность — открытость и понятность системы показателей мониторинга для пользователей, открытость итоговых материалов к критике и обсуждению;

– универсальность (система индикаторов должна быть инвариантной относительно отраслевых и индивидуальных особенностей объектов исследования в целях технологического обеспечения сравнительного анализа мониторинговой информации);

– экономическая целесообразность (процесс измерения и расчета показателей/индикаторов должен быть относительно дешевым по трудозатратам).

В процессе применения профессионального стандарта педагога руководители школ предусматривают изменения в организации труда педагогов на конкретных рабочих местах, в организации повышения квалификации педагогических кадров, в оценке и оплате труда педагогических работников, процедурах аттестации и сертификации квалификаций, базирующихся на содержании и требованиях профессионального стандарта педагога, модернизации форм трудовых отношений на основе эффективного контракта. Важно, чтобы все организуемые на основе профессионального стандарта «Педагог» оценочные процедуры были увязаны между собой и не вступали в противоречие друг с другом.

Нужно отметить, что в проекте новой системы учительских должностей предлагается не только дифференциация обобщенных трудовых функций: учитель, старший учитель, ведущий учитель, но и испытание на знания и умения: предмет, методика, детская психофизиология. Таким образом, оценка педагогических работников выпускниками школ может осуществляться по пяти основным критериям:

1. Профессионально-значимые личностные качества педагога.
2. Отношение педагога к учебному предмету.
3. Мотивация учебной деятельности обучающихся.
4. Отношение педагога к ученикам.
5. Результативность деятельности педагога.

Отдельно можно выделить блок качественных критериев, связанных с тем, как повлиял на выпускника личный пример учителя, его влияние на выбор профессии, формирование личностных качеств, жизненных приоритетов и установок.

Предлагаемый перечень показателей раскрывает содержание заявленных критериев оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет

1. Профессионально-значимые личностные качества педагога

- 1.1. Культура педагога, проявляющаяся в многосторонности, эрудиции во многих областях, высоком духовном развитии, в потребности общения с искусством, людьми, в культуре мышления, труда и т.д.
- 1.2. Открытость к принятию других позиций, точек зрения.
- 1.3. Эмоциональная устойчивость.

2. Отношение педагога к учебному предмету

- 2.1. Хорошее знание своего предмета.
- 2.2. Владение большим спектром материалов и заданий, способных вызвать интерес обучающихся к различным темам преподаваемого предмета.
- 2.3. Организация на учебных занятиях различной деятельности обучающихся: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.

3. Мотивация учебной деятельности

- 3.1. Умение обеспечить успех в учебной деятельности.
- 3.2. Объективная оценка знаний, обучающихся в соответствии с реальными учебными возможностями детей.
- 3.3. Умение находить положительные стороны у каждого обучающегося, строить образовательный процесс с опорой на эти стороны, поддерживать позитивные силы развития.

4. Отношение педагога к ученикам

- 4.1. Умение общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их.
- 4.2. Умение оказать помощь любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья.
- 4.3. Умение учитывать индивидуальные способности обучающихся.

5. Результативность деятельности педагога

- 5.1. Достижение учениками высокого уровня знаний по предмету.
- 5.2. Остаток знаний через некоторый промежуток времени.
- 5.3. Возможность практическое применение изученного учебного материала.

6. «Качественные критерии»

- 6.1. Уровень влияния педагога на выпускника за счет личного примера (в чем педагог стал примером, ориентиром для выпускника?).
- 6.2. Влияние педагога на последующий выбор профессии (было ли влияние определяющим).
- 6.3. Влияние педагога на формирование личностных качеств, жизненных приоритетов и установок (какие качества, приоритеты и установки сформировались у выпускника).

Надо отметить, что учет результатов оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет реализуется по четырем направлениям: административному, информационному, мотивационному и плановому.

а. Административное направление включает изучение необходимости и целесообразности изменения статуса педагога школы (понижение, повышение в должности, перевод на другую работу), пролонгирование или прекращение трудового договора с педагогом. Кроме того, может быть выявлена необходимость направления на повышение квалификации в том или ином виде.

Каждая организация должна осуществлять оценку труда своего персонала для принятия административных решений. Использование оценки деятельности педагога может способствовать продвижению работника по должностям единой федеральной оценки (ЕФО). Она помогает педагогам, удовлетворяя их стремление к успеху и профессиональным достижениям. Однако при принятии решений о продвижении руководство должно поощрять только тех, кто имеет способности для эффективного исполнения обязанностей в новой должности. К сожалению, иногда повышают тех работников, которые хорошо исполняют свои нынешние обязанности, но не располагают потенциалом для эффективной работы в новой должности. В тех случаях, когда работнику сообщили оценку результатов его труда и предложили достаточные возможности для ее улучшения, но он не хочет или не может работать по стандартам организации, трудовой договор с ним должен

быть расторгнут. Какова бы ни была административная ситуация, ясно, что без эффективного метода оценки результатов деятельности невозможно принять обоснованное решение.

б. Информационное направление оценки деятельности педагогов необходимо для того, чтобы осуществлять постоянное освещение относительного уровня качества работы учителей, что позволяет выработать направления личностно-профессионального развития педагогов.

с. Мотивационное направление включает моральные и материальные поощрения, стимулирующие высокие результаты труда (систематическое положительное подкрепление поведения, ассоциирующегося с высокой производительностью, должно вести к аналогичному поведению и в будущем), а также мотивирование педагога с низкими результатами на постоянное повышение квалификации и профессионально-личностное развитие.

д. Плановое направление. На основании обобщения индивидуальных количественных и качественных оценок учителей возможно планирование и создание специализированных образовательных программ, тренинговых курсов под конкретные проблемы и запросы на территории — исходя из анализа контингента педагогов.

Результаты оценки могут учитываться на разных уровнях управления образованием: муниципальными органами управления образованием, руководителем образовательной организации. Например, муниципальными органами управления образованием при:

- разработке структуры содержания деятельности муниципальной методической службы по работе школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных условиях;
- выстраивании сетевого взаимодействия педагогов на муниципальном уровне всех образовательных организаций;
- разработке и реализации муниципальных образовательных проектов по выравниванию возможностей работе школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в сложных условиях.

На основе результатов оценки будут определяться дефициты педагогов и разрабатываться программы повышения квалификации, направленные на их устранение [10].

Результаты оценки могут учитываться и руководителем образовательной организации при:

- разработке и реализации программы развития, как внутреннего ресурса повышения качества образования в школе;
- участии школы в образовательных и социальных проектах повышение квалификации, внутрифирменное обучение и др.
- планировании курсовой подготовки педагогов школы для проектирования шагов повышения квалификации и профессионально-личностного развития педагога;
- сетевой реализации образовательных программ при дефиците кадрового ресурса;
- выборе обучающимся и его родителями уровня и форм получения образования.

Результаты оценки могут учитываться руководителем образовательной организации для принятия кадровых решений при:

- проведении организационно-штатных мероприятий;
- определении размеров стимулирующих выплат к должностному окладу;

- организации работы с кадровым резервом;
- распределении нагрузки между педагогами;
- делегировании учителю управленческих полномочий.

Результаты оценки могут учитываться на федеральном уровне — при выявлении массовых проблемных мест и пробелов в подготовке, разработке соответствующих корректирующих действий, инструкций и методических рекомендаций по изменению ситуации.

В то же время надо иметь в виду, что при использовании предложений по учету результатов оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет возможны следующие риски:

Индивидуально-личностные риски:

- недостаточен уровень компетентности выпускников по проведению, оценки деятельности;
- необъективность оценки (выпускник обижен на учителя и сводит счеты);
- повышенная тревожность учителя на оценку выпускниками школ;
- неудовлетворенность учителя оценкой выпускников;
- психологические срывы, вызванные разницей в оценке у педагогов.

Профессионально-личностные риски:

- недостаточен уровень компетентности руководителей образовательной организации по вопросам проведения оценки деятельности учителя выпускниками школ;
- формальное отношение к проведению оценки педагогических работников выпускниками прошлых лет и использования предложений по учету результатов оценки.
- Организационно-средовые риски:
- образовательная организация может потерять имеющиеся кадры при отсутствии их собственной мотивации на повышение профессионального уровня;
- возникновение конфликтной ситуации на разных уровнях (между педагогическим работником и администрацией школы, между членами педагогического коллектива; с муниципальными органами управления образованием).

Информационные риски:

- Возникновение конфликтной ситуации с использованием СМИ — неадекватная интерпретация и трактовка;
- Подтасовка и искажение результатов оценки педагогов в том числе и рейтинга.

Заключение

Результаты независимой оценки педагогов выпускниками прошлых лет позволяют определить зоны, требующие приоритетного внимания со стороны администрации школ, сформировать перечень мероприятий по повышению результативности деятельности педагогических работников, в том числе обоснованно использовать материальные или моральные поощрения, стимулирующие высокую самоотдачу в труде, а также выявить педагогов, имеющих высокий общественный рейтинг и признание выпускников школы, для распространения лучших практик, обеспечивающих повышение качества образовательных результатов.

Все указания носят рекомендательный характер и допускают определенную долю самостоятельности участвующих в апробации образовательных организаций в применении данной технологии с учетом особенностей школы.

Литература

1. *Афанасьева Т. П., Новикова Г. П.* Факторы, определяющие различия в готовности учителей к управлению развитием школы. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 5. С. 30–38.
2. *Болотов В. А.* Действия педагога и ученика в различных образовательных системах // педагогика. 2013. № 4, с. 50–57.
3. *Болотова Е. Л.* Профессиональная сертификация и аттестация педагогов // Народное образование. 2014. № 5. С. 46–51.
4. *Бреслав Е. П.* Практика независимой оценки и сертификации квалификаций «как есть» // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2014. № 6–7 (12). С. 59–64.
5. Вызовы и перспективы формирования общенациональной системы профессионального роста и развития учителя // Бюллетень о сфере образования. 2016. № 7. 28 с. ac.gov.ru
6. *Горикова О. В.* Профессиональные стандарты, сертификация персонала, общественно-профессиональная аккредитация: место и роль в развитии кадрового потенциала страны // Власть и управление на Востоке России. 2012. № 3. С. 98–104.
7. *Горьковенко Н. А.* Институт сертификации квалификаций в системе оценки и формирования специализированных профессиональных компетенций работника // Научное обозрение. 2013. № 2. С. 189–193.
8. *Дружилов С. А.* Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. 2005. № 8. С. 26–44.
9. *Жаркова Е. Н., Калашикова Н. Г.* Применение нормативных актов, регламентирующих социально-трудовые отношения в организации, с учетом внедрения профессионального стандарта. Методические рекомендации. Барнаул, 2015. 86 с.
10. *Жаркова Е. Н., Калашикова Н. Г.* Формирование индивидуальных технических заданий на повышение квалификации учителей (воспитателей) с учетом выявленных в ходе оценки квалификации дефицитов компетенций (с позиции требований профессионального стандарта). Методические рекомендации. — Барнаул, 2015. 45 с.
11. *Забродин Ю. М.* Профессиональные стандарты работников социальной сферы, имеющие межведомственный характер — их роль в повышении качества профессионального труда // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 119–129.
12. *Доронин А. В.* Развитие профессиональной компетентности учителей-лидеров образования в условиях стажировочной площадки // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 6. С. 17–23.
13. *Забродин Ю. М., Сергоманов П. А., Гаязова Л. А., Леонова О. И.* Построение системы дифференциации уровней квалификации Профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 65–76.
14. *Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.* Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82.
15. *Карпов А. В., Кузнецова И. В., Кузнецова М. Д., Шадринков В. Д.* Профессионализм современного педагога. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников. Монография. Москва, 2011.
16. *Кутняк С. В.* Исследование возможностей карьерного роста современного учителя // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2009. № 1.
17. *Майоров А. Н.* Мониторинг в образовании: Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Изд-во, 2004.
18. *Мамонтова М. Ю.* Рейтинговая оценка качества результатов обучения: выбор модели // Педагогическое образование в России. 2015. № 7, с. 91–98 (<http://journals.uspu.ru/attachments/article/941/13.pdf>)
19. *Решетникова О. А.* Назначение технологии в системе оценки качества образования и основные принципы организации процедур оценивания // Управление образованием: теория и практика. 2012. № 3(7), с. 72–81.
20. *Сиденко А. С.* Новые функции учителя в условиях введения ФГОС и типы педагогических разработок // Эксперимент и инновации в школе. 2016. № 4. С. 56–61.
21. Словарь-справочник современного российского профессионального образования/ авторы-составители: *Блинов В. И., Волошина И. А., Есенина Е. Ю., Лейбовиг А. Н., Новиков П. Н.* Выпуск 1. М.: ФИРО, 2010.
22. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности: учеб. пособие / В. А. Ядов. 4-е изд. Стер. М. Издательство «Омега-Л», 2009. 567с., С. 43.

References

1. *Afanas'eva T. P., Novikova G. P.* Factors determining the differences in the willingness of teachers to manage the development of the school. // *Innovative projects and programs in education*. 2016. No. 5. P. 30–38.
2. *Bolotov V. A.* Actions of the teacher and student in the various educational systems // *pedagogy*. 2013. No. 4, Page 50–57
3. *Bolotova E. L.* Professional certification and certification of teachers // *National education*. 2014. No. 5. Page 46–51
4. *Breslav E. P.* Practice of independent assessment and certification of qualifications «as is» // *Additional professional education in the country and the world*. 2014. No. 6–7 (12). Page 59–64
5. Challenges and prospects for the formation of a national system of professional growth and development of the teacher // *the Bulletin about education*. 2016. No. 7. 28 pages of ac.gov.ru
6. *Gorshkova O. V.* Professional standards, certification of personnel, public and professional accreditation: the place and a role in development of personnel capacity of the country // *the Power and management in the east of Russia*. 2012. No. 3. Page 98–104
7. *Gorkovenko N. A.* Institute of certification of qualifications in system of assessment and formation of specialized professional competences of the worker // *Scientific Review*. 2013. No. 2. Page 189–193
8. *Druzhilov S. A.* Professional competence and professionalism of the teacher: psychological approach // *Siberia. Philosophy. Education*. 2005. No. 8. — Page 26–44
9. *Zharkova E. N., Kalashnikova N. G.* Application of normative acts regulating social and labor relations in the organization taking into account introduction of the professional standard. Methodical recommendations. Barnaul, 2015. Page –86.
10. *Zharkova E. N., Kalashnikova N. G.* Formation of individual specifications on professional development of teachers (tutors) taking into account the deficiencies of competences revealed during assessment of qualification (from a position of requirements of the professional standard). Methodical recommendations. — Barnaul, 2015. Page –45
11. *Zabrodin Yu. M.* The professional standards of workers of the social sphere having interdepartmental character — their role in improvement of quality of professional work // *Psychological Science and Education*. 2016. T. 21. № 1. Page 119–129
12. *Doronin A. V.* Development of professional competence of teachers-the leaders of education in the conditions of the probation area // *Municipal education: innovation and experiment*. 2016. No. 6. Pp. 17–23.
13. *Zabrodin Yu. M., Sergomanov P. A., Gayazova L. A., Leonova O. I.* Creation of system of differentiation of skill levels of the Professional standard of the teacher // *Psychological science and education*. 2015. T. 20. No. 5. — Page 65–76.
14. *Zeer E. F., E. E. Cimanuk* Individual educational trajectory in the system of continuous education // *Pedagogical education in Russia*. 2014. No. 3. P. 74–82.
15. *Karpov A. V.* Reflexivity as mental property and technique of its diagnostics // *Psychological magazine*. 2003. T. 24. No. 5. Page 45–57
16. *Kutnyak S. V.* Research of opportunities of career development of the modern teacher // *News of higher education institutions. Volga region. Humanitarian sciences*. 2009. No. 1
17. *Mayorov A. N.* Monitoring in education: Prod. the 3rd, revised edition and additional M.: Publishing house, 2004
18. *Mamontova M. Yu.* Rating assessment of quality of results of training: the choice of model // *Pedagogical education in Russia*. 2015. No. 7, Page 91–98 (<http://journals.uspu.ru/attachments/article/941/13.pdf>)
19. *Reshetnikova O. A.* Purpose of technology in system of assessment of quality of education and the basic principles of the organization of procedures of estimation // *Management of education: theory and practice*. 2012. No. 3(7), Page 72–81
20. *Sidenko A. S.* New teacher functions in the conditions of introduction of the GEF and the types of educational development // *experiment and innovation in the school*. 2016. № 4. Page 56–61.
21. *Dictionary of Modern Russian professional education / compilers-authors: Blinov V. I., Voloshin I. A., Yesenina E. Y., Leibowitz A. N., Novikov P. N.* Issue 1. M.: FIRO, 2010.
22. *The strategy of sociological research: description, explanation, understanding of social reality: studies. grant/ V. A. Yadov.* 4 prod. erased. M. Omega-L publishing house, 2009. 567 pages, Page 43

Л.В. Мардахаев, Н.И. Никитина, Т.В. Васильева

Культура проектной деятельности специалистов социально-экономического («помогающего») профиля: контекст развития в системе рекуррентного образования¹

Аннотация

Цель статьи — определить теоретические и методические основы процесса развития в системе «ссуз — вуз — дополнительное профобразование» культуры проектной деятельности специалистов социально-экономического профиля (социальных педагогов, психологов, социальных работников, юристов социальных служб, и др.).

Методологическую основу исследования, материалы которого представлены в данной статье, составили: методология педагогического проектирования образовательных процессов и систем; методология социального проектирования и управления проектами; культурологический подход к развитию рекуррентного профобразования. Методика исследования включала в себя: а) анализ содержания нормативно-правовых документов, которые регулируют непрерывное профобразование специалистов социально-экономического профиля, а также их профессиональную деятельность (в частности, национальные профстандарты «Психолог в социальной сфере», «Специалист по социальной работе» и др.); б) многофакторный анализ (с применением математических методов) эмпирических материалов, полученных в результате многолетней экспериментальной работы; в) использование методики формирующего эксперимента, методики проведения отсроченного контроля для валидации полученных данных.

Результаты. Для обоснования сущности культуры проектной деятельности специалистов социально-экономического профиля рассмотрены профессиографические требования к их профессиональной культуре, специфика социального проектирования, проанализирован зарубежный и российский опыт в сфере развития данной культуры в системе рекуррентного образования. Приведены характеристики видов социальных проектов, к разработке и реализации которых необходимо готовить обучающихся социально-экономическим профессиям.

Научная новизна. Разработаны характеристики структурных компонентов (мотивационно-волевой, когнитивно-синкретический, деятельностно-операциональный, рефлексивно-акмеологический) культуры проектной деятельности специалистов социально-экономического профиля, функций данной культуры (ценностно-онтологическая, интегративно-информационная, профессионально-адаптационная, преобразовательно-продуктивная, аналитико-конструктивная).

Практическая значимость. Значение результатов для практики подтверждается тем, что с 2006 г. по 2016 г. в системе рекуррентного профобразования было апробировано разработанное авторами статьи содержательно-методическое обеспечение процесса развития культуры проектной деятельности специалистов «помогающих» профессий. Материалы статьи могут быть использованы ссузами, вузами, организация дополнительного профобразования для совершенствования процесса развития культуры проектной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: культура проектной деятельности, специалисты социально-экономического («помогающего») профиля, рекуррентное образование, социальные проекты

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ №2014/601, код проекта 3106, тема НИР: «Квалитативное управление на основе полидисциплинарного подхода процессами непрерывного многоуровневого профессионального образования специалистов социально-экономических профессий»

Lev V. Mardahaev, Natalya I. Nikitina, Tatyana V. Vasilyeva

Culture project activities specialists socioeconomic («help») profile: the context of the development of the system of recurrent education¹

Abstract

The purpose of this article is to define theoretical and methodological foundations of the development process in system «College — University — additional vocational training» the culture of project work of specialists «help» profile (social pedagogues, psychologists, social workers, lawyers, social services, etc.).

The methodological basis of research is presented in this article are as follows: the methodology is pedagogical design of educational processes and systems; methodology of social planning and project management; cultural studies approach to the development of recurrent vocational training. Research methodology included: analysis of the content of normative legal documents that regulate the continuous professional education of specialists «help» profile and their professional activities (in particular, the national standards «the Psychologist in the social sphere», «social work Specialist», etc.); multivariate analysis (using mathematical methods) empirical materials obtained in the result of many years of experimental work; using the methodology of a formative experiment, the methods of the deferred control to volitalization the received data.

Results. To substantiate the essence of the culture of the project activity specialists «help» profile personnel profile analysis considered the requirements of their professional culture, the specifics of social engineering, analyzes the international and Russian experience in the sphere of development of this culture in the system of recurrent education. Given the characteristics of social projects for the development and implementation of which is necessary to prepare students «help» professions.

Scientific novelty. Developed characteristics of the structural components (motivational and volitional, cognitive, eclectic, activity-operational and reflexive-acmeological) culture project activities specialists «help» profile, functions of the culture (value-ontological, integrative information, professional-adaptive, transformative, productive, analytical and constructive).

Practical significance. The value of these results for practice is confirmed by the fact that from 2006–2016 in the recurrent system of vocational education was approved developed by the authors of the informative and methodological support of the process of culture development project activities of the specialists of «helping» professions. The article can be used by colleges, universities, organization of additional professional education for the improvement of the process of culture development project activities of students.

■ **Keywords:** culture project activities, specialists «help» profile, recurrent education, social projects

¹ The article was prepared within the framework of the state task of the Ministry of education and science of the Russian Federation No. 2014/601, code of project 3106, research theme: «Quality management is based on a multidisciplinary approach, the processes of continuous multilevel professional education of specialists»help « professions»

1. Постановка проблемы (введение в проблематику статьи)

В современной России развитие национальной системы рекуррентного (непрерывного) профессионального образования специалистов «помогающего» профиля (психологов, социальных педагогов и социальных работников, юристов и медицинских работников социальных служб, организаторов работы с молодежью, геронтологов, и др.) следует считать одной из стратегических областей социально-экономического развития страны, поскольку именно эти высококвалифицированные специалисты (обладающие высоким уровнем профессиональной и личностной культуры) позволяют оперативно и рационально решать (предупреждать, профилактировать) локальные и региональные социальные проблемы, решать задачи социальной стабилизации в условиях серьезных (и, к сожалению, негативных) изменений, связанных с кризисными явлениями.

Можно утверждать, что высококвалифицированная профессиональная деятельность специалистов социоэкономического («помогающего») профиля является базой для позитивных изменений в социально-психологическом, социально-валеологическом, социально-реабилитационном, социокультурном, социально-адаптационном и многих других аспектах жизнедеятельности конкретного человека и общества в целом.

Многообразие и сложность социокультурного развития современного российского общества требуют новых подходов к изучению, осмыслению и разрешению социальных проблем, что, в свою очередь, обуславливает усиление профессионально-культурной функции рекуррентного образования кадров социального профиля в системе «ссуз (колледж) — вуз — повышение квалификации и профпереподготовка — дополнительное профобразование (ДПО)». На сегодняшний день функциональные обязанности специалиста «помогающего» профиля (социального педагога и социального работника, педагога-психолога, юриста социальной службы и др.) требуют от него квалифицированного решения ряда задач, напрямую связанных с *проектной деятельностью*: от проектирования процесса оптимизации собственной трудовой деятельности по выполнению должностного функционала до проектирования новых социальных, психологических, юридических (правозащитных, консультативно-правовых) услуг, а также проектирования новых моделей, способов взаимодействия с клиентскими системами, новых технологий управления социальной службой и ее структурными звеньями.

В документе федерального уровня «Основные направления деятельности Правительства РФ на период до 2018 года (утв. Председателем Правительства РФ 31.01.2013)» отмечается, что для создания и устойчивого функционирования новой модели экономического и социального развития российского общества необходимо значительно повысить качество, доступность социальных услуг для различных категорий граждан с целью полного и эффективного удовлетворения социальных потребностей, социокультурных интересов людей. Для достижения этой цели следует систематически реализовывать *социальные проекты и программы*, ориентированные на предупрежде-

ние и решение социальных проблем, соответствующие актуальным и перспективным запросам граждан в сфере улучшения качества социальных услуг, удовлетворяющие потребности различных групп населения по защите их прав, поддержки социальных инициатив. Все вышесказанное обуславливает необходимость изучения проблемы развития в системе рекуррентного образования культуры проектной деятельности специалистов социоэкономического («помогающего») профиля для решения ими общественно и государственно важных задач по разработке и реализации социальных проектов. Кроме этого, важно отметить, что в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) среднего профессионального образования по специальностям «Социальная работа», «Педагогика дополнительного образования», «Право и социальное обеспечение», ФГОС высшего образования по направлениям подготовки бакалавров и магистров «Социальная работа», «Психолого-педагогическое образование», «Психология», «Педагогическое образование» зафиксированы компетенции, отражающие готовность и способность выпускников ссузов, вузов осуществлять те или иные виды проектной деятельности (в частности, компетенции в сфере разработки и реализации социальных проектов).

2. Анализ разработанности проблематики статьи в научных исследованиях.

В настоящий момент имеется достаточно солидный теоретико-методологический фундамент для дальнейшей научно-исследовательской разработки (для последующего научного осмысления) избранной для нашего исследования проблематики. Так, в трудах Н. Ф. Басова [3], С. И. Григорьева [8], В. А. Никитина, М. В. Фирсова, Е. И. Холостовой [21], J. Korprowska [26], L. Parrott [30], P. Welbourne [32], раскрыты концептуальные основы теории культуроцентричности профессионального образования специалистов социоэкономического профиля.

В работах М. И. Алдошиной, Е. В. Бондаревской [4], Л. В. Мардахаева [14], А. К. Марковой, Н. И. Никитиной, В. А. Сластенина, Н. Б. Шмелевой [24], J. Lishman [27], F. G. Reamer [31] изложены теоретико-методологические основы феноменологии профессиональной культуры специалиста социально-гуманитарного (в том числе и «помогающего») профиля. В работах В. И. Курбатова [12], В. А. Лукова [13], Ж. Т. Тощенко [20] раскрыты принципиальные положения методологии социального проектирования. В трудах В. М. Аньшина [1], В. И. Либерсона, И. И. Мазура, В. Д. Шапиро [23], К. Ф. Грея и Э. У. Ларсона [7] обоснован базис методологии управления проектами. Для научной разработки проблематики данной статьи принципиально важны и положения теории прогнозирования, проектирования и моделирования в социальной сфере (И. В. Бестужев-Лада, В. М. Сафронова [18], П. Д. Павленок, N. L. Wyers и др.), а также теории разработки и реализации социальных проектов (Л. С. Алексеева, Н. Г. Астафьева, У. Дж. Рид (W. J. Reid), А. Д. Смит (A. D. Smith), и др.). Немаловажную роль для разработки проблематики данной статьи играет и наличие в системе современного научного знания фундаментальных работ,

посвященных методологии культурологического подхода к развитию профессионально-образовательных систем (Б. З. Вульф, И. А. Зимняя, Н. Б. Крылова [11], и др.). В работах В. П. Бедерхановой, Н. В. Матяш, Е. С. Полат, В. Д. Симоненко и М. В. Ретивых [17], И. Д. Чечель [22], и др. изложены теоретико-методические основы проектного обучения. В трудах Г. М. Коджаспировой, И. А. Колесниковой, А. М. Кондакова, Г. С. Сухобской, В. Д. Шадрикова и др. раскрыты концептуальные основы моделирования и проектирования профессионально-образовательных процессов и систем, что важно для новых разработок моделей рекуррентного профобразования, которые ориентированы на развитие различных видов профессиональной культуры будущих специалистов «помогающих» профессий.

Анализ докторских и кандидатских диссертационных исследований последних лет, посвященных различным аспектам профессиональной подготовки в вузе будущих специалистов социально-гуманитарного (в том числе и социономического) профиля показал, что в значительной их части (в том или ином аспекте) рассматриваются: вопросы становления (формирования, развития) различных аспектов профессиональной культуры специалистов по социальной работе, социальных педагогов, психологов, педагогов-психологов, юристов социальных служб (Н. И. Агронина, Н. А. Бочарникова, Н. В. Долматова, Г. И. Золотова, Е. А. Куликова, М. Н. Курочкина, И. Н. Никишина, А. П. Поздняков, и др.); проблемы регионализации рекуррентного профобразования кадров социальной сферы (Т. С. Базарова, Т. Е. Лифанова, И. Г. Металова, Ф. Ш. Мухаметзянова, В. В. Сизикова и др.), вопросы рекуррентного профобразования специалистов социономического профиля в зарубежных странах (Л. М. Захарчук, Т. А. Кремнева, А. М. Чотчаева, Г. С. Сумская и др.). Однако, по данным проведенного анализа научных источников, можно утверждать, что недостаточно работ, в которых обосновывались бы теоретико-методологические и содержательно-технологические аспекты развития в системе рекуррентного образования культуры проектной деятельности специалистов социономического профиля.

Между тем необходимость указанного обоснования определяется наличием противоречия между объективной потребностью современного рынка труда в специалистах «помогающих» профессий с высоким уровнем сформированности культуры профессионально-проектной деятельности, — и недостаточной разработанностью теоретико-методических основ процессов формирования и развития в системе «ссуз — вуз — ДПО» данной культуры. Обозначенное противоречие определило проблему и цель данной статьи: определить теоретико-методические основы и содержательно-технологический базис процессов формирования и развития в системе «ссуз — вуз — ДПО» культуры профессионально-проектной деятельности (КППД) специалистов социономического профиля (ССП).

Теоретическим фундаментом (базисом) исследования, материалы которого кратко отражены в статье, стали: теории культуроцентричности непрерывного профессионального образования специалистов социономического профиля; теории формирования и развития базовой культуры личности; теории прогнозирования, проекти-

рования и моделирования в социальной сфере; теории разработки и реализации социальных проектов; теории феноменологии профессиональной культуры специалиста социально-гуманитарного профиля; психологические теории прогностической и проектной деятельности; теории педагогического проектирования и проектного обучения; теории профессионогенеза, поэтапного (постадийного) профессионального становления специалиста в процессе непрерывного обучения (А. А. Деркач, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков [17], В. Д. Шадриков и др.); теории проектирования образовательных систем на основе интегративного и междисциплинарного подходов (Э. Н. Гусинский, А. Я. Данилюк [9], Г. С. Жукова [10], Н. И. Никитина [28], А. Schelten, и др.); теории моделирования профессионально-образовательных процессов и систем.

3. Процедура обоснования (определения) содержательно-структурного базиса культуры проектно-профессиональной деятельности специалистов социономического профиля.

Современный рынок труда предъявляет высокие и разносторонние требования к содержательному наполнению и функциональному назначению культуры профессиональной деятельности специалистов социальных служб. Можно смело утверждать, что на сегодняшний день трудно найти какое-либо другое понятие, которое могло бы сравниться по количеству представленных в научной литературе различных интерпретаций и вариантных трактовок его содержательно-сущностных составляющих, с понятием «культура».

В данной статье с позиции социально-антропологического подхода [5], культура проектно-профессиональной деятельности (далее — КППД) специалиста социономического профиля (далее — СП) рассматривается как особый полиморфный конструкт, образовавшийся в результате эволюционного преобразования социальной жизнедеятельности человечества, транснаучного взаимодействия, взаимодополнения различных научных отраслей, «взаимопересечения» и взаимообогащения социальных, социокультурных, управленческих (менеджерских) практик, информационных технологий. В контексте социально-антропологического подхода КППД СП можно описать как синтез особых (идеальных) взаимообусловленных и взаимосвязанных конструкций, созданных мыследеятельностью специально подготовленного человека и направленных на перспективное улучшение качества отдельных составляющих социального благополучия отдельного человека или группы лиц.

Для обоснования структуры КППД СП следует кратко рассмотреть: а) профессиографические требования к КППД СП (профессиографические требования как научно-теоретические модели специалиста, структуры его профессиональной деятельности, в которых (в моделях) представлена совокупность необходимых профессиональных знаний, умений, навыков, а также профессионально важных и социально значимых личностных качеств); б) специфику феномена социального проектирования;

в) проанализировать зарубежный и отечественный опыт в сфере развития КППД в системе рекуррентного образования ССП.

А). Согласно точки зрения современной профессиологии, в структуре профессиональной деятельности специалиста социономического («помогающего») профиля можно выделить следующие взаимосвязанные компоненты: гностический, конструктивный, коммуникативный и организаторский. Данные компоненты значимы для понимания существа КППД ССП, а также для понимания содержательно-методического базиса процесса формирования данной культуры.

Гностический компонент профессиональной деятельности ССП предполагает, что специалист должен обладать определенной системой междисциплинарных знаний, которая включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний в предметной области. Гностическая деятельность ССП выражается в умении глубоко и всесторонне познавать окружающий мир и себя. В целом же, гностическая деятельность ССП по своей природе есть процесс решения неисчислимого множества задач, специфической особенностью которых является то, что их решение практически никогда не лежит на поверхности. Гностическая составляющая труда ССП требует напряженной работы его мысли, анализа множества факторов, условий и обстоятельств.

Конструктивный компонент в деятельности ССП включает отбор профессионально значимой, научной и иной информации, её переработку, проектирование процесса поиска необходимой для решения профессиональных задач новой информации, а также проектирование содержательно-методического базиса определенного вида занятий с клиентами (например, консультации индивидуальные и групповые, тренинговые занятия и др.).

Коммуникативный компонент отражает наличие у ССП коммуникативных способностей: способности адекватно воспринимать и понимать другого человека (клиента, партнера по общению, коллегу и др.); способности вызывать у него доверие; способности предвидеть и ликвидировать конфликты; способности воспринимать и учитывать конструктивную критику, перестраивая соответственно свое поведение и деятельность, способности устанавливать продуктивные личностно-деловые константы с коллегами, социальными партнерами и др.

Организаторский компонент деятельности ССП связан с реальным исполнением сформулированных целей и намеченных планов взаимодействия с клиентами. Организаторские способности ССП проявляются в его умениях организовать себя, свое время, индивидуальную, групповую, коллективную деятельность клиентов, сплотить вокруг разрешения профессиональной проблемы надежных помощников.

Одной из важнейших профессиографических характеристик трудовой деятельности ССП является ее творческий характер (что принципиально значимо для социального проектирования). Во многих профессиограммах ССП подчеркивается важность для качественной реализации трудовых функций проектных компетенций, умений специалиста.

Б) В современных условиях жизнедеятельности российского общества и функционирования учреждений социальной защиты, помощи, социального обеспечения населения для разрешения многообразных социальных проблем различных категорий граждан путем разработки и внедрения специализированных *социально-ориентированных проектов* (и программ) необходимо реализовывать комплексный и системный (полидисциплинарный, транснаучный, синергетический) подходы для объединения усилий различных субъектов социономической деятельности. В процессе создания и реализации социальных проектов в XXI веке изменяется роль самого объекта социальной поддержки (помощи, обеспечения), ради социального благополучия которого и реализуются многие проекты (социальные программы). В большинстве случаев объект социальной поддержки (отдельная личность или социальная группа, микро-группа) способен (готов, стремится) проявлять активность, сильное содействие в реализации значимого для него (его жизнедеятельности) социального проекта.

Еще одной особенностью социономической работы XXI века, значимой и существенно влияющей на процесс социального проектирования, является тот факт, что к настоящему моменту сформировалась разветвленная система вариативных социальных технологий, методов и приемов работы специалистов «помогающих» профессий, которые возможно применить для реализации того или иного социального проекта. Поэтому перед «проектировщиками» и «реализаторами» социального проекта стоит задача (проблема) обоснованного и оптимального выбора совокупности социальных методов и технологий, которые будут наиболее продуктивны (эффективны, результативны) в процессе реализации конкретного проекта. И еще одна позиция, значимая для социального проектирования, заключается в том, что в содержательном плане социальные проекты в настоящее время переориентируются с коррекционно-разрешающих проблему на превентивные, профилактические (т.е. на проекты, предупреждающие возникновение тех или иных проблем) [16].

В). С конца 80-х годов XX века практически во всех ведущих зарубежных университетах и колледжах, которые осуществляли профессиональную подготовку будущих специалистов «помогающих» профессий (различных профилей и специализаций), студенты изучали дисциплины, так или иначе связанные с проблемами разработки и реализации социальных проектов. В некоторой степени это определено тем обстоятельством, что во второй половине XX века в высокоразвитых странах мира учеными-исследователями и специалистами-практиками активно развивалась на междисциплинарной основе теория управления проектами (в том числе, и социальными проектами). В частности, в 1959 году специалистами NASA были опубликованы работы по, так называемому, системному подходу к жизненному циклам проекта. В 1969 году в США был основан РМИ (Институт управления проектами), который в 1987 году выпустил первую версию (первую редакцию) РМВОК (так называемую «методологию управления проектами», своеобразный стандарт профессиональной деятельности менеджера по управлению проектами). В этом же году

PMI рекомендует к изучению в университетах дисциплину «Управление проектами». На сегодняшний день отделения PMI (как международной профессиональной организации по управлению проектами, международного института управления проектами) есть в 170 странах мира. С начала 90-х годов XX века активно начинает работать Европейская ассоциация управления проектами, которая особое внимание в своей деятельности сконцентрировала на анализе имеющейся практики и распространении позитивного опыта управления проектами в социальной и культурной сферах жизнедеятельности современного общества.

В университетах США, Канады, Великобритании, Франции, Германии, Австралии, Японии др. будущие специалисты социономического профиля (а также менеджеры социальных служб) изучают стандарт ANSI PMI PMBOK (ANSI/PMI 99-001-2008; PMBOK 2008), который включает в себя следующие разделы: «Project Score Management» («Управление содержанием проекта»), «Project Time Management» («Управление сроками проекта»), «Project Quality Management» («Управление качеством проекта»), «Project Cost Management» («Управление стоимостью проекта»), «Project Human Resource Management» («Управление человеческими ресурсами проекта»), «Project Communications Management» («Управление коммуникациями проекта»), «Project Risk Management» («Управление рисками проекта»). Так, например, будущие ССП в процессе изучения такого раздела стандарта ANSI PMI PMBOK как «Project Human Resource Management» («Управление человеческими ресурсами проекта») должны освоить принципы создания команды специалистов, которые будут на разных этапах проектной деятельности (опираясь на имеющуюся у них опыт, знания, компетенции) квалифицированно участвовать в генерировании идей проекта, в их экспертном анализе, в принятии окончательных решений по разработке и утверждению проектной документации, а затем участвовать и в реализации проектного содержательно-технологического базиса [25]. В процессе реализации требований раздела стандарта ANSI PMI PMBOK «Project Human Resource Management» («Управление человеческими ресурсами проекта») следует понимать (и принимать) тот факт, что участники проектной команды могут меняться (на различных этапах проектной деятельности). Однако очень важно (даже принципиально важно) то обстоятельство, чтобы все участники проектной команды (так называемый «проектный персонал» или «персонал проекта») были едины в осознании социальной значимости, целей и задач разрабатываемого проекта, умели нести ответственность за свои действия в процессе выполнения своей роли (своего функционала) в проектной деятельности. В этой позиции связано требование (зафиксированное в ANSI PMI PMBOK) о необходимости документации функционала всех «сотрудников проектной команды», их прав и обязанностей, о целесообразности (а отдельных случаях и о необходимости) документирования (протоколирования) сессий обсуждения «проектным персоналом» материалов проекта, проектной документации.

При изучении будущими специалистами социономического профиля такого раздела стандарта ANSI PMI PMBOK как «Project Risk Management» («Управление рисками

проекта») особое внимание обращается на тот момент, что среди руководителей проектной деятельности и среди «персонала проекта» в обязательном порядке должны быть высококвалифицированные специалисты (профессионалы «с большой буквы»), которые умеют идентифицировать актуальные (уже известные на момент «запуска» проекта) и потенциальные (возможные к возникновению в процессе реализации проекта) риски, умеют осуществлять качественный и количественный анализ различных рисков, а, главное, владеют технологиями адекватного управления рисками, методами снижения негативных последствий от непредвиденных рисков, приемами оптимальной коррекции проекта в условиях высокого возникновения рисков факторов, тактиками повышения благоприятных событий в процессе реализации проекта.

В России в 1996 г. вышли в печать две фундаментальные работы по управлению проектами (В. Д. Шапиро [23]) и социальному проектированию (Ж. Т. Тощенко [20]), которые стали «условной стартовой площадкой» для активизации и развития научного дискурса в сфере разработки и обоснования теоретико-методологических и содержательно-технологических основ социального проектирования, а также в области подготовки высококвалифицированных специалистов по созданию и реализации социальных проектов с учетом специфики и особенностей российского общества, которое активно трансформировалось (модифицировалось) в социально-политическом, духовно-нравственном, социокультурном, социально-психологическом и профессиональном аспектах.

Считаем целесообразным в данной статье привести результаты учебно-исследовательской работы студентов РГСУ, целью которой было выявить отношение представителей административных (в том числе и государственно-управленческих) органов г. Москвы к молодежным проектам (в частности, и к социальным проектам, разработанным и предлагаемым к реализации на территории Москвы студентами).

Студентами РГСУ было проанкетировано двадцать человек высококвалифицированных специалистов, которые имели опыт работы с молодежными проектными инициативами не менее 10 лет (среди респондентов были: депутаты Московской городской думы, тьюторы по работе с молодежными инициативами Молодежной общественной организации «Прогрессивная молодежь», специалисты «Школы бизнес-интуиции»). Каждый из респондентов отвечал на двадцать вопросов, среди которых был следующий: «Как Вы думаете, в ближайшие пять лет на территории г. Москвы (ответ можно расширить и до регионального уровня в масштабах РФ) какие проекты молодежи будут востребованы более всего: социальное проектирование, бизнес-проектирование, информационно-компьютерное проектирование (по-другому: интернет-проектирование). Ответ прокомментируйте, поясните».

Обработка полученных ответов показала, что, по мнению респондентов, более всего в ближайшие годы будут востребованы молодежные бизнес-проекты и информационно-компьютерные проекты (интернет-проекты), а социальные проекты по востребованности большинство респондентов поставили на третье место. Однако многие из респондентов отмечали тот момент, что некоторые

бизнес-проекты и интернет-проекты могут включать в себя и социальную составляющую. Также некоторые респонденты подчеркивали тот факт, что во многих вузах социально-гуманитарного профиля в настоящее время делается существенный акцент на разработку и реализацию студентами социальных проектов, однако через два-три года внимание молодых людей переключится на бизнес проектирование.

Перечислим основные виды социальных проектов, к разработке и реализации которых необходимо готовить ССП:

- проекты социально-реабилитационного профиля (это проекты, которые востребованы в профессиональной деятельности специалистами, которые осуществляют взаимодействие с лицами с ограниченными возможностями здоровья, и также востребованы специалистами, осуществляющими взаимодействие с детьми, оставшимися без попечения родителей, и с другими группами клиентов, которые нуждаются в достаточно широком спектре реабилитационных услуг);

- проекты социально-правового профиля: к данному виду проектов, в частности, могут быть отнесены социальные проекты для различных групп населения, ориентированные на повышение их правовой культуры (например, проекты по формированию и развитию правовой грамотности, правовой культуры, правовых компетенций несовершеннолетних, их родителей или лиц, их замещающих), проекты по созданию консультативно-юридических центров для пожилых граждан и др.;

- проекты социально-педагогического профиля: могут реализовываться как в учреждениях интернатного типа, детских домах, в социальных приютах для несовершеннолетних, так и в социально-геронтологических центрах, в центрах медико-психологической реабилитации детей и взрослых, в центрах социальной помощи семье и детям, в центрах профориентации молодежи и др. [29];

- проекты социально-медицинского профиля — это проекты, которые востребованы практически всеми ССП, которые так или иначе по роду своей профессиональной деятельности взаимодействуют с учреждениями здравоохранения, оказывают клиентам социальных служб социально-медицинские услуги и т.п.;

- социально-экономические проекты — эти проекты также востребованы практически всеми ССП, которые по роду своей деятельности оказывают клиентам социальных служб различные виды социально-экономической помощи; в эту группу проектов могут быть отнесены и проекты, связанные с развитием благотворительных форм помощи нуждающимся гражданам, а также проекты, ориентированные на создание групп взаимопомощи, например, специалисты Центра социальной помощи семье и детям могут на базе центра создать ассоциацию или клуб взаимопомощи многодетных семей и т.п.;

- проекты социально-психологического профиля: в эту группу включены проекты самого широкого диапазона оказания тех или иных видов социально-психологических услуг (например, начиная от создания служб «телефонов доверия», психологических консультативных кабинетов и до проектов, связанных с реализацией программ социально-психологических тренингов с различными группами клиентов социальных служб — тренинги по развитию у безработных навыков правильного поведения на собеседовании с потенциальным работодателем; тренинги по снижению агрессивности подростков, тренинги по развитию социально-педагогической культуры родителей, опекунов и др.).

4. Краткая характеристика структурных компонентов культуры проектно-профессиональной деятельности специалистов социологического профиля.

С учетом выше изложенного можно выделить следующие составляющие (компоненты) КППД ССП:

- мотивационно-волевой компонент (включает в себя такие индивидуально-личностные и субъектно-профессиональные характеристики ССП, как: осознание, принятие на интериоризированном (интериоризированном) уровне необходимости овладения теоретическими и профессионально-прикладными основами социального проектирования как одной из сфер (и в некотором смысле, технологических основ) профессиональной жизнедеятельности ССП; понимание значимости и важности социального проектирования для совершенствования качества жизни граждан страны, для эволюционного развития социальной инфраструктуры современного общества, владение техниками самонастраивания на кропотливую подготовительную к последующему проектированию аналитико-информационную и логико-дивергирующую работу, с одной стороны, и, на креативную деятельность по генерированию (продуцированию), обдумыванию идейного замысла возможного социального проекта, с другой; умения в процессе обсуждения с членами проектной команды «синопсиса» будущего социального проекта выслушивать, понимать мнения «проектного персонала», отличные от собственного, владения навыками самоконтроля и саморегуляции своих коммуникативных и поведенческих реакций в процессе «горячего» обсуждения спорных вопросов проектного замысла; осознание и принятие своей социально-психологической роли в проектной команде (данная роль, как правило, бывает обусловлена индивидуально-типологическими, психофизическими, личностно-деятельностными и другими особенностями человека); умение нести ответственность за свои действия в процессе выполнения своей роли (своего функционала) в проектной деятельности и др.);

- когнитивно-синкретический компонент (от лат. *syncretismus* — слитный, единый) включает в себя следующие содержательные характеристики: владение ССП теоретико-методологическими и научно-методическими междисциплинарными основами социального проектирования, прогнозирования, моделирования; достаточно высокий уровень развитости социального интеллекта (по Айзенку); развитость таких качественных характеристик профессионального мышления, как логичность, аналитичность, гибкость, критичность, дивергентность, системность, креативность, эвристичность; умения нестандартно «взглянуть» на привычную социальную проблему, владения методиками «мозговой атаки (мозгового штурма)», «древо идей», знание технологических основ методики развития критического мышления (И. С. Заир-Бек и И. В. Муштавинская [15]), владение приемами развития саногенного мышления (Ю. М. Орлов); владения методом иерархий (методом Саати), знание теоретических и прикладных основ теории решения изобретательских задач (Г. С. Альтшуллер [1]), владение информационно-компьютерными технологиями, программно-статистическими продуктами, системные знания в сфере математических методов обработки различных видов информации, значимой для социального проектирования и умения ее адекватно применять с учетом конкретных условий ситуации социального проектирования; знание типологии

различных видов рисков, которые могут препятствовать реализации социального проекта и умения их идентифицировать, дифференцировать; владеет системой междисциплинарных знаний в сфере методов, технологий и механизмов оценки качества выполнения, реализации проектных задач, в области инструментария социального мониторинга результатов внедрения социального проекта, и др.;

- деятельностно-операциональный компонент (включает в себя: умения осуществлять качественный и количественный анализ различных рисков, которые могут возникнуть в процессе реализации социального проекта; умения идентифицировать актуальные (известные на момент «запуска» проекта) и потенциальные (возможные к возникновению в процессе реализации проекта) риски; владение технологиями адекватного управления различными видами рисков, методами снижения негативных последствий от непредвиденных рисков, приемами оптимальной коррекции проекта в условиях высокого возникновения рисков факторов, тактиками повышения благоприятных событий в процессе реализации проекта; умения документировать (протоколировать) сессии обсуждения «проектным персоналом» материалов проекта, умения вести (оформлять) различные виды, формы необходимой проектной документации; владение умениями и навыками в сфере управления проектами; владение умениями и навыками в сфере информационного взаимодействия с различными социальными партнерами, оказывающими содействие в реализации проекта; умения провести многофакторный количественный и качественный анализ конкретных результатов внедрения социального проекта, владение методами социальной квалиметрии, экспертной оценки результатов внедрения социального проекта и др.);

- рефлексивно-акмеологический компонент (включает в себя: умения проводить, осуществлять самоанализ успешности (или не успешности) выполнения функционала своей роли в проектной команде, навыки адекватного и (по возможности) максимально объективного оценивания причин, приведших в негативным последствиям, сложностям в реализации проекта; умения выявлять свои сильные и слабые стороны как профессионала на различных этапах проектной деятельности; умения разрабатывать и в обязательном порядке реализовывать индивидуально-ориентированные программы формирования и развития компенсаторных механизмов своих «слабых звеньев»; умения извлекать уроки из собственных ошибок (и из ошибок коллег) в процессе реализации социального проекта; умения намечать, определять, проектировать и осуществлять (воплощать в жизнь) индивидуальный маршрут профессионально-личностного саморазвития, самообразования в сфере овладения новыми (по возможности) инновационными технологиями социального проектирования).

Таким образом, культура профессионально-проектной деятельности ССП представляет собой личностное образование, которое интегрирует в себе мотивационно-волевой, когнитивно-синкретический, деятельностно-операциональный, рефлексивно-акмеологический компоненты, отражает степень овладения специалистом системой индивидуально-своеобразных способов, приемов, технологий разработки и реализации социально-ориентированного проекта, стабильно проявляется в реалиях социальной практики при решении профессиональных задач.

5. Функциональное назначение культуры проектно-профессиональной деятельности специалистов социономического профиля.

Можно сформулировать следующие функции культуры проектно-профессиональной деятельности ССП: ценностно-онтологическая, интегративно-информационная, профессионально-адаптационная, преобразовательно-продуктивная, аналитико-конструктивная (ниже приведем краткие характеристики данных функций).

Разработанные функции КППД ССП имеют двойное (двойственное, дуальное) сущностно-смысловое наполнение: с одной стороны, каждая из функций поясняет: зачем культура профессионально-проектной деятельности нужна современному специалисту «помогающего» профиля, как проявления данной культуры в повседневных реалиях социальной практики влияют на трудовую адаптацию молодого специалиста, на его профессиональную успешность, продуктивность, результативность, а, с другой, — каким образом обозначенные функции КППД отражаются в особенностях теоретической и практической непрерывной профессиональной подготовки специалиста (в вузе, вузе, ДПО).

Краткие характеристики функций КППД ССП:

- ценностно-онтологическая функция (данная функция понимается нами следующим образом: развитость у специалиста данной культуры способствует гармонизации его личностных и профессиональных ценностных ориентаций, содействует комплексности, синтоничности его аксиологического мироощущения и, в определенной мере, синергетичности его профессионального и личностного мировоззрения; высокий уровень проявления в реалиях социально-профессиональной практики КППД способствует усилению значимости и важности социального проектирования для совершенствования качества жизни граждан страны, для повышения качества предоставления социальных услуг, таким образом, не на словах, а на деле реализуется принцип гуманистической ориентированности социальной работы. Кроме этого данная функция ориентирует ССП на признание ценности социального творчества и сотворчества, социальной инноватики, что, в той или иной степени, должно стимулировать его на приложении усилий для своего творческого саморазвития, активизировать стремления сделать первые шаги в профессионально-творческой самореализации, например, модифицировав (улучшив, усовершенствовав) отдельную составляющую своей профессиональной деятельности, а также активизировать стремления на саморазвитие у себя навыков командной работы. Данная функция ориентирует процесс профподготовки ССП на то, чтобы в ходе специализированной профессионально-проектной подготовки были созданы все условия для осознания, понимания им ценностных ориентиров социономической работы в современном обществе, а также значимости, самоценности процессов социального проектирования, прогнозирования, моделирования для цивилизованного развития социальной инфраструктуры общества. Кроме этого данная функция ориентирует процесс рекуррентного профобразования ССП на создание условий для проявления творческой инициативы, активности студентов в различных видах учебно-познавательной, учебно-профессиональной, практической, профессионально-воспитательной, волонтерской, учебно-исследовательской и научно-исследовательской видов деятельности);

- интегративно-информационная функция (понимается нами следующим образом: процесс формирования КППД должен обеспечить выпускнику ссуза, вуза, программой ДПО овладение системой междисциплинарных знаний в сфере теории, методологии, технологий, методов социального проектирования, прогнозирования, понимание причинно-следственных связей, которые существуют в социальных системах, процессах, явлениях и в окружающей действительности в целом. Кроме этого данная функция направлена на интеграцию достижений лучших традиционных и инновационных подходов к методам и технологиям реализации социэкономической деятельности. Данная функция постулирует тот факт, что сформированность у ССП КППД предопределяет наличие у него умений осуществлять синтез знаний из различных научных отраслей для качественного и многофакторного анализа социальной проблемной ситуации с тем, чтобы затем спроектировать процесс ее разрешения. В целом же, данная функция отражает единство, интеграцию в содержательно-процессуальной основе КППД междисциплинарных достижений научных теории и социокультурных, социально-профессиональных, психолого-педагогических практик, интеграцию и, если возможно так сказать, синергетическое взаимопроникновение и взаимообогащение философской, правовой, ээкономической, социально-медицинской, психолого-педагогической, социологической, культурологической, антропологической, специально-технологической подготовки ССП);

- профессионально-адаптационная функция (данная функция трактуется нами следующим образом: развитость у ССП КППД в определенной мере способствует успешности процесса его трудовой адаптации к условиям жизнедеятельности конкретной социальной службы, в которой по функционалу специалисту необходимо применять профессионально-проектные умения и навыки (например, проектировать процессы предоставления новых видов социальных услуг или улучшения качества уже имеющих). Данная функция ориентирует процесс рекуррентного профобразования ССП на то, чтобы в ходе специализированной профессионально-проектной подготовки у специалиста был сформирован полный комплекс требуемых нормативными документами профессиональных компетенций в сфере социального проектирования, прогнозирования, моделирования для успешного, квалифицированного применения их для решения профессиональных задач в социальных службах различного вида, типа),

- преобразовательно-продуктивная функция (сущностно-смысловое наполнение данной функции мы понимаем следующим образом: высокий уровень развития у ССП КППД позволяет ему рационально оптимизировать имеющиеся (уже действующие) системы социального обеспечения населения, разрабатывать, создавать и реализовывать новые социальные проекты, ориентированные на принципиально качественное улучшение социальной поддержки различных категорий граждан, разных групп клиентов социальных служб. Данная функция ориентирует процесс рекуррентного профобразования ССП на то, чтобы в ходе профессионально-проектной подготовки были созданы все необходимые условия для реализации отдельных студенческих социальных проектов (проектов, которые прошли экспертизу специалистов-практиков, администраторов социальных служб, были рекомендованы к реализации экспертами), с тем, чтобы будущие ССП видели конкретные, реальные результаты внедрения своих социально-проектных идей);

- аналитико-конструктивная функция (данная функция предполагает, что высокий уровень развитости (сформированности)

у ССП КППД отражает наличие у него умений и навыков в сфере применения на практике базовых положений научной организации труда, обеспечивает ему достаточно высокий уровень результативности процессов самоконтроля, саморегуляции своих профессиональных действий, самоанализа результатов своей профессиональной деятельности, особенно в части разработки и реализации социальных проектов, с последующим составлением индивидуализированного (лично-значимого) плана или программы саморазвития тех или иных составляющих КППД и профессиональной культуры специалиста социэкономического профиля в целом. Данная функция ориентирует процесс рекуррентного профобразования ССП на то, чтобы в период обучения они освоили необходимые составляющие базовых методов и технологий осуществления профессиональной рефлексии, научились адекватно оценивать результаты своей проектной деятельности, вычленили существенные и несущественные ошибки, овладели умениями и навыками в сфере разработки и реализации индивидуально-ориентированных программ развития/саморазвития компенсаторных механизмов своих «слабых звеньев» культуры проектно-профессиональной деятельности).

6. Примерный вариант структуры процесса формирования и развития в системе рекуррентного профобразования культуры проектно-профессиональной деятельности специалистов социэкономического профиля.

Приведем один из возможных вариантов структуры процесса формирования и развития в системе рекуррентного профобразования («ссуз — вуз — ДПО») культуры проектно-профессиональной деятельности ССП.

Первый этап (компонент) процесса — получение обучающимися (в рамках аудиторной и внеаудиторной работы) необходимой научно-теоретической и профессионально-прикладной информации в сфере социального проектирования, прогнозирования, моделирования, функционала специалиста «помогающего» профиля, а также необходимой информации в части требований к профессиональной культуре ССП, постановка учебной задачи перед обучающимися в области последовательного освоения новых знаний, умений проектно-профессиональной направленности, выполнения различных видов самостоятельной работы по их приобретению (активное использование методов проекта, эпизодическое участие студентов младших курсов в периоды волонтерской работы, учебной практики в реализации социально-ориентированных проектов, которые разработали специалисты баз практики, старшекурсники). Второй этап (компонент) — индивидуально-интериоризированное освоение информации, закрепление и систематическое применение знаний, умений и навыков в сфере социального проектирования на практике (в периоды волонтерской работы, различных видов учебной и производственной практики, стажировки для ДПО; участие в деятельности научного студенческого общества «Социальное проектирование: инновационные тенденции» или научного студенческого кружка «Культура проектной деятельности специалиста социэкономического профиля: взаимодействие теории и практики»). Третий этап (компонент) процесса — мониторинг сформированности отдельных составляющих КППД ССП у обучающихся

в системе рекуррентного образования на основе специально подобранных валидных диагностических методик, а также на основе применения метода экспертных оценок. Четвертый этап — индивидуально-ориентированная коррекция (в зависимости от результатов третьего этапа) процесса усвоения конкретным обучающимся системы междисциплинарных знаний, формирования проектных умений, компетенций в сфере применения их на практике.

Выводы и перспективы.

Можно констатировать, что современная система рекуррентного профобразования специалистов «помогающего» профиля представляет собой открытую информационно-социокультурную систему, динамично адаптирующуюся к качественным изменениям ситуации в обществе, готовую к инновациям и органически воспринимающую тенденции развития социальной среды, практик и технологий профессиональной социономической деятельности [6].

Культура проектно-профессиональной деятельности ССП представляет собой личностное образование, которое интегрирует в себе мотивационно-волевой, когнитивно-синкретический, деятельностно-операциональный, рефлексивно-акмеологический компоненты, отражает степень овладения специалистом системой индивидуально-своеобразных способов, приемов, технологий разработки и реализации социально-ориентированного проекта, стабильно проявляется в реалиях социальной практики при решении профессиональных задач.

По итогам проведенного многолетнего исследования (2003–2016 гг.) можно сделать следующие выводы: а) не существует так называемого «чуда возникновения» (сформированности, развитости) у выпускника ссуза, вуза (специалиста социономического профиля — ССП) культуры проектно-профессиональной деятельности (КППД), т.е. для того, чтобы у молодого специалиста были сформированы основы данной культуры необходимо целенаправленно и системно интегрировать колоссальные усилия всех субъектов целостного учебно-воспитательного процесса ссуза, вуза (и, в первую очередь, принципиально важны усилия, желания, стремления, мотивированная активность самого обучающегося в деле основания содержательного базиса профессиональной культуры ССП); б) процесс формирования в ссузе, вузе, ДПО данной культуры ССП имеет прямое и непосредственное отношение к людям, то есть к вопросам проявления инициативно-творческого подхода преподавателей (методистов и специалистов баз практики, кураторов студенческих групп, руководителей курсовых и дипломных работ и др.) к разнообразию форм, методов, приемов, технологий, которые они будут использовать в целостном профессионально-образовательном

процессе для становления КППД ССП конкретного обучающегося; в) необходимо систематически (например, в рамках корпоративных курсов повышения квалификации) проводить обучение всех преподавателей ссуза, вуза, ДПО (а, по возможности, методистов и специалистов баз практики, кураторов студенческих групп) теоретическим и прикладным (содержательно-методическим) основам процесса развития профессиональной культуры КППД ССП; г) руководителям структурных подразделений ссуза, вуза, ДПО необходимо использовать «командный подход» (в понимании Дж. Джурана) для непрерывного поиска наилучших путей (методик, технологий) повышения качества процессов формирования и развития в КППД ССП; д) для успешного достижения цели процесса развития КППД ССП (т.е. сформированности у всех выпускников ссуза, вуза, как минимум, базового уровня культуры, а, как максимум, — высокого уровня) данным процессом необходимо управлять, т.е. в ссузе, вузе, ДПО должны систематически коллегиально разрабатываться, обсуждаться, реализовываться, обновляться с учетом изменений жизнедеятельности образовательной организации вариативные программы по формированию и развитию КППД ССП, необходимо проведение мониторинговых процедур (т.е. уровень сформированности у обучающихся КППД ССП должен объективно оцениваться, диагностироваться) с целью в дальнейшем произвести корректировку действий всех субъектов учебно-воспитательного процесса по повышению качества формирования и развития данной культуры.

Перспективы дальнейших научных изысканий (работок) в области совершенствования процессов формирования и развития культуры проектно-профессиональной деятельности (КППД) специалистов социономического профиля (ССП) к системе рекуррентного профобразования могут быть связаны с поиском ответов на вопросы: а) каковы сущностные составляющие КППД ССП (выпускника ссуза, вуза, программы ДПО) конкретного направления подготовки; б) по каким конкретным параметрам (показателям), которые можно в той или иной форме диагностировать, можно судить о том, что эти сущностные составляющие КППД ССП у него сформированы (или не сформированы); в) насколько объективно можно сделать вывод о сформированности тех или иных составляющих КППД ССП на основе использования тестовых заданий, решения кейс-стади или качественного анализа результатов преддипломной практики, защиты выпускной квалификационной работы или же объективно оценить уровень сформированности отдельных составляющих КППД ССП можно только в процессе его самостоятельной трудовой деятельности по специальности, а не в процессе квази-профессиональной деятельности в период учебы даже на старших курсах?

Литература

1. *Альтишуллер Г. С., Злотин Б. Л.* Профессия — поиск нового. — Кишинев: Изд-во «Карта Молдовеняскэ», 1985.
2. *Аншин В. М., Ильина О. Н.* Управление проектами: фундаментальный курс. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013.
3. *Басов Н. Ф.* Инновационные подходы в профессионально-практической подготовке бакалавров социальной работы в вузе // *Человеческий капитал.* — 2010. — № 6(18). — С. 142–145.
4. *Бондаревская Е. В.* и др. Введение в педагогическую культуру. — Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ. — 1995.
5. *Буева Л. П.* К вопросу об определении антропологических оснований культуры // *Психология и психотехника.* — 2009. — № 12(15). — С. 14–23.
6. *Гребенникова В. М., Никитина Н. И.* Непрерывное образование как культурно-историческая проблема // *Вопросы философии.* 2014. № 4. С. 79–83.
7. *Грей К. Ф., Ларсон Э. У.* Управление проектами (практическое руководство) /. — М.: Изд-во «Дело и Сервис», 2003.
8. *Григорьев С. И., Гуслякова Л. Г.* Культуроцентричность и компетентность в современном социальном образовании: коллектив. монограф. — М.: Изд-во РГСУ, 2009.
9. *Данилюк А. Я.* Теория интеграции образования. — Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2000.
10. *Жукова Г. С., Никитина Н. И., Вольхин С. Н.* Рекуррентное образование специалистов социальной сферы: феноменология и контекст развития // *Ученые записки Российской государственного социального университета.* 2012. № 7 (107). С. 104–109.
11. *Крылова Н. Б.* Формирование культуры будущего специалиста. — М.: Высшая школа, 1990.
12. *Курбатов В. И.* Социальное проектирование. — Ростов-н/Д: Изд-во «Феникс», 2000.
13. *Луков В. А.* Социальное проектирование. — М.: Изд-во «Флинта», 2007.
14. *Мардахаев Л. В., Никитина Н. И.* Диверсификация непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в университетском комплексе // *Педагогическое образование и наука.* 2008. № 8. С. 52–59.
15. *Муштавинская И. В., Заур-Бек С. И.* Развитие критического мышления на уроке. — М.: Изд-во «Просвещение», 2011.
16. *Никишина И. Н., Васильева Т. В., Никитина Н. И.* Теоретико-методические основы формирования в вузе культуры профессионально-проектной деятельности специалистов социологического профиля: коллект. моногр. — М.: Изд-во «Ритм», 2015.
17. *Поваренков Ю. П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. — М.: Изд-во Ун-та РАО, 2002.
18. *Сафронова В. М.* Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе. — М.: Изд. центр «Академия», 2012.
19. *Симоненко В. Д., Ретивых М. В.* Теория проектного обучения. — Брянск: Изд-во Брянского гос. ун-та, 2003.
20. *Тощенко Ж. Т.* и др. Социальное проектирование / Ж. Т. Тощенко, Н. А. Аитов, Н. И. Лапин / под ред. Ж. Т. Тощенко. — М.: Изд-во «Мысль», 1996.
21. *Холостова Е. И.* Профессионализм в социальной работе. — М.: Изд. центр «Дашков и К», 2006.
22. *Чечель И. Д.* Педагогическое проектирование: от методологии к реалиям. М., 2001.
23. *Шапиро В. Д.* и др. Управление проектами (Projects Management) / Н. И. Ильин, И. Г. Лукманова, А. М. Немчин, С. Н. Петрова, К. Г. Романова, В. Д. Шапиро / Под общ. ред. В. Д. Шапиро. — СПб.: «ДваТри», 1996.
24. *Шмелева Н. Б.* Формирование и развитие личности социального работника как профессионала. — М.: Изд-во «Дашков и К», 2006.
25. *Barsky A.* Ethics and values in social work: An integrated approach for a comprehensive curriculum. New York, NY: Oxford University Press, 2009.
26. *Koprowska J.* Communication and Interpersonal Skills in Social Work. Exeter: Learning Matters, London, 2012.
27. *Lishman J.* Communication and Social Work. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2011.
28. *Nikitina N. I., Galkina T. E., Tolstikova S. N., Avtionova N. V., Volenko O. I., Grebennikova V. M.* The characteristics of the model for development of communicative deontological culture of school principals in the system of their refresher training // *Life Science Journal.* 2014. Т. 11. № 12. С. 542–546.
29. *Nikitina N. I., Romanova E. Yu., Lazareva M. I., Tolstikova S. N., Grebennikova V. M.* Socio-pedagogical support of child's upbringing in a tutorial family // *Mediterranean Journal of Social Sciences.* 2015. Т. 6. № 3 S3. С. 165–174.
30. *Parrott L.* Values and Ethics in Social Work Practice (Transforming Social Work Practice Series). London: Sage, 2012.
31. *Reamer F. G.* *Social work values and ethics.* New York, NY: Columbia University Press, 2013.
32. *Welbourne P., Harrison G. & Ford D.* 'Social work in the UK and the global labour market. Recruitment, practice and ethical considerations'. *International Social Work*, 2007. 50(1): 27–40.

References

1. *Altshuller G. S., Zlotin B. L.* *Profession — the search for a new.* Chisinau: Publishing house «Karta, Moldovenyaské», 1985.
2. *Anshin V. M., Il'ina O. N.* *Project management: basic course.* M.: Publishing House. house of the Higher school of Economics, 2013.
3. *Basov N. F.* Innovative approaches to vocational and practical training of bachelors in social work at the University // *Human capital.* 2010. № 6(18). S. 142–145.
4. *Bondarevskaya E. V.* et al. *Introduction to teaching culture.* Rostov n/D: publishing house of RGPU. 1995.
5. *Buoys L. P.* To the question of determining the anthropological foundations of culture. *Psychology and psychotechnics.* 2009. № 12(15). Pp. 14–23.
6. *Grebennikova V. M., Nikitina N.* Continuing education as cultural-historical problem. *Problems of philosophy.* 2014. No. 4. P. 79–83.
7. *Gray C. F., Larson E. W.* *Project Management (a practical guide).* M.: Publishing house «Business and Service», 2003.
8. *Grigoryev S. I., Guslyakova L. G.* *Culturocentric and competence in modern social education: the collective.* monograf. M.: publishing house of RSSU, 2009.
9. *Danilyuk A. Ya.* *Theory of integration of education.* Rostov-na-Donu: Izd-vo «Phoenix», 2000.
10. *Zhukova G. S., Nikitina N., Volkhin S. N.* Recurrent education of specialists of social sphere: phenomenology and the context of

- development. *Scientific notes of Russian state social University*. 2012. No. 7 (107). P. 104–109.
11. Krylov N. B. *Formation of culture of future specialist*. M.: Higher school, 1990.
 12. Kurbatov V. I. *Social engineering*. Rostov n/D: Izd-vo «Phoenix», 2000.
 13. Lukov V. A. *Social engineering*. M.: Publishing house «Flinta», 2007.
 14. Mardahaev L. V., Nikitina N. Diversification of continuous professional education of specialists of social sphere in the University complex. *Pedagogical education and science*. 2008. No. 8. Pp. 52–59.
 15. Mushtavinskaya I. V., Zaire-Beck S. I. *Critical thinking in the classroom*. M.: Publishing house «Education», 2011.
 16. Nikishina I. N., Vasilyeva T. V., Nikitina N. *Theoretical-methodical bases of formation of the University's culture of professional design activity specialists «help» profile: kollekt. Monogr.* M.: Publishing house «Rhythm», 2015.
 17. Povarenkov Y. P. *Psychological content of professional formation of a person*. M.: publishing house of University RAO, 2002.
 18. Safronov V. M. *Forecasting, projecting and modeling in social work*. M.: Publishing House. center «Academy», 2012.
 19. Simonenko V. D., Zealous, M. V. *Theory of project-based learning*. Bryansk: publishing house of Bryansk state University, 2003.
 20. Toshchenko Zh. T. *Social engineering*. M.: Publishing house «Mysl», 1996.
 21. Kholostova E. I. *Professionalism in social work*. M.: Publishing House. center «Dashkov and K», 2006.
 22. Chechel I. D. *Instructional design: the methodology to the reality*. M., 2001.
 23. Shapiro V. D. *Project Management (Projects Management)*. SPb.: «What», 1996.
 24. Shmelev N. B. *The formation and development of personality of the social worker as a professional*. M.: Publishing house «Dashkov and K», 2006.
 25. Barsky A. *Ethics and values in social work: An integrated approach for a comprehensive curriculum*. New York, NY: Oxford University Press, 2009.
 26. Koprowska J. *Communication and Interpersonal Skills in Social Work*. Exeter: Learning Matters, London, 2012.
 27. Lishman J. *Communication and Social Work*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2011.
 28. Nikitina N. I., Galkina T. E., Tolstikova S. N., Avtionova N. V., Volenko O. I., Grebennikova V. M. The characteristics of the model for development of communicative deontological culture of school principals in the system of their refresher training // *Life Science Journal*. 2014. T. 11. № 12. C. 542–546.
 29. Nikitina N. I., Romanova E. Yu., Lazareva M. I., Tolstikova S. N., Grebennikova V. M. Socio-pedagogical support of childs upbringing in a tutorial family // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. T. 6. № 3 S3. C. 165–174.
 30. Parrott L. *Values and Ethics in Social Work Practice (Transforming Social Work Practice Series)*. London: Sage. 2012.
 31. Reamer, F. G. *Social work values and ethics*. New York, NY: Columbia University Press. 2013.
 32. Welbourne, P., Harrison, G. & Ford, D. 'Social work in the UK and the global labour market. Recruitment, practice and ethical considerations'. *International Social Work*, 2007. 50(1): 27–40.

Е. В. Прилипко

Оценочная деятельность преподавателя в компетентностной парадигме: формирование осознанной компетентности

Аннотация

Введение. В статье рассматривается проблема необходимости совершенствования деятельности по оцениванию результатов обучения в компетентностной образовательной парадигме в высшем образовании и предлагаются способы решения этой проблемы путем профессионального развития преподавателя в рамках курсов повышения квалификации.

Цель. Целью данного исследования является разработка новых методологических подходов к повышению квалификации преподавателя вуза в области оценивания компетентностных образовательных результатов через изменение отношения преподавателя к оцениванию как к этапу обучения.

Методология и методика исследования. В качестве методологической основы развития профессиональной компетентности педагога в области оценивания образовательных результатов рассматриваются аксиологический подход и четырехступенчатая модель формирования компетенции.

Результаты. Результатом исследования является модель программы повышения квалификации, направленная на формирование осознанной оценочной компетентности у преподавателя вуза, осуществляющего оценочную деятельность в рамках компетентностной образовательной парадигмы.

Научная новизна. Предлагается использовать градацию «неосознанная некомпетентность — осознанная некомпетентность — осознанная компетентность — неосознанная компетентность» в качестве траектории формирования компонента профессионально-педагогической компетентности в условиях системы повышения квалификации. Акцент делается на формирование в рамках аксиологического подхода осознанной компетентности преподавателя в области оценивания компетентностных образовательных результатов студентов, когда создаются условия для переориентации преподавателя в оценочной деятельности с измерения результатов на сопровождение процесса изменения компетенций студентов.

Практическая значимость. Разработанный подход предлагается к использованию на курсах повышения квалификации преподавателей вузов различных специализаций.

Ключевые слова: компетентностный подход, оценивание компетенций, повышение квалификации педагогических кадров, модель формирования компетенций.

Elena Prilipko

Assessment in competence-based education: building teacher's conscious competence

Abstract

Introduction. The article discusses the issue of assessment of learning outcomes in the context of competence-based higher education, which calls for novel approaches to systematic professional development of in-service teachers.

General purpose. To build competence in assessment among the teaching community in academia, novel methodological approaches are proposed to in-service teachers' professional development in the area of assessing competence-based learning outcomes through facilitating change in teachers' attitudes to assessment as an integral part of the educational process.

Research methodology. Axiology-based approach and a four-stage conscious competence learning model are proposed as a methodological basis for teacher professional development in the area of university students' learning outcomes assessment.

Results. As a result, an innovative model of professional development programme for continuous education institutions of professional teachers' development is offered, which is aimed at developing the conscious competence in assessment of students' competence-based learning outcomes.

Academic novelty. As a teacher development pathway to form the competence in assessment within the framework of continuous education, a four-level scale of the competence acquisition is used, namely "unconscious incompetence — conscious incompetence — conscious competence — unconscious competence" with emphasis laid on achieving the level of conscious competence. The axiological approach employed emphasizes changing the teachers' attitude in assessment from measuring the learning outcomes achieved by the students to scaffolding the process of their achievement.

Practical significance. The approach developed is suggested for use in institutions of continuous education for professional development of in-service university teachers of various specialisms.

Acknowledgements. The author thanks the faculty of the department of foreign languages at the Academy of professional development of educators for their support in the piloting of the programme presented.

Keywords: competence-based education, assessing competences, in-service teacher development, conscious competence learning model.

Введение

Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, утвержденная Правительством РФ 29 декабря 2014 года, в числе своих приоритетных задач называет формирование «востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов» и «нового отношения обучающихся к качеству образования и получаемым по его итогам компетенциям, процедурам и механизмам их измерения и оценки» [6]. Анализируя эффективность проводимых реформ, авторы Концепции отмечают, что в ходе реализации реформ «не был поставлен и решен вопрос, связанный с применением единых оценочных средств и единых механизмов оценки качества знаний в профессиональном образовании (в том числе и в высшем образовании)» [6]. Решить проблему создания целостной системы оценивания степени сформированности компетенций возможно, повысив функциональную оценочную грамотность преподавателя средствами повышения квалификации научно-педагогических работников, направленного на преодоление существующих в педагогическом сообществе стереотипных представлений об оценивании как средстве контроля знаний, завершающем образовательный процесс, когда упускается из виду «взаимосвязь содержательной и процессуальной сторон обучения, всех его компонентов в совокупности» [9].

Добиться реального перехода к компетентностной парадигме, на которую ориентированы ФГОС ВО [13] можно, только сформировав новое отношение преподавателя

к оцениванию как к неотъемлемой части образовательного процесса, пронизывающего все его этапы, начиная с момента определения и формулировки предполагаемых образовательных результатов, через все стадии формирования компетенций и до финального этапа оценивания сформированности этих компетенций. Готовность выпускника высшего учебного заведения к взрослой жизни определяется, согласно новым стандартам, сформированностью его профессиональной компетентности. Однако успешность осуществления образовательных реформ осложняется тем, что на данный момент не существует четко прописанных методик проверки сформированности компетентности [5]. Стандарты по умолчанию предлагают использовать традиционные методы оценивания, но совершенно очевидно, что проверять сформированность компетентности теми же методами, какими традиционно проверялось усвоение знаний, некорректно: такая проверка не будет валидной, ведь компетентность проверяется в деятельности, а традиционные формы оценивания, нацеленные на контроль усвоения знаний, этого обеспечить не могут. Чтобы привести формы контроля в соответствие с новыми требованиями образования, необходимо не только разработать фонды оценочных средств и комплекты компетентностно-ориентированных заданий, но и подготовить преподавателей к осуществлению оценочной деятельности в новых условиях. Решение этой проблемы, на наш взгляд, состоит в обеспечении системного повышения квалификации преподавательских кадров высшей школы в области определения и оценки достижения образователь-

ных результатов. В этом мы полностью разделяем мнение А. А. Вербицкого о том, что преподаватель есть главный субъект реформы образования [2].

Обзор литературы

Новая парадигма образования предполагает не адаптацию молодежи к существующей действительности, но формирование креативно-творческой личности, готовой к решению нестандартных задач, возникающих в условиях постоянно меняющегося окружения. Миссия образования в современном обществе, основанном на знаниях, заключается, прежде всего, в воспитании субъекта когнитивной и креативной деятельности. Однако постановка такой задачи далека от ее практической реализации в силу многих причин, одна из которых — методологический кризис в педагогике, проявляющийся в противоречии между требованиями времени и традиционными — инструкторскими — подходами в педагогической практике. В последнее время и в научной среде, и в педагогической практике преодоление этого методологического кризиса связывается с внедрением образовательных моделей, основанных на понятиях компетенции и компетентности. Проведенный учеными теоретический анализ становления компетентностной парадигмы в современном образовании позволяет выделить основные этапы этого процесса: первый этап (1960–1970 г.г.) — введение в научный аппарат педагогики категорий «компетенция» и «компетентность» и последующие попытки разграничения понятий «компетенция» и «компетентность»; второй этап (1970–1990 г.г.) — разработка содержания понятий «компетенция/компетентность» применительно к различным сферам жизнедеятельности человека («ключевые компетенции», «базовые компетенции», «социальные компетенции», «жизненные компетенции», «всеобщие компетенции»), а также выделение компетенций в качестве составляющих конечного результата — компетентности — в обучении; третий этап (с 90-х годов прошлого века) — выделение компонентов и структурных блоков профессиональной компетентности. В настоящий момент компетенции рассматриваются как конечный продукт обучения и учения, как сложное умение высшего порядка, причем компетенцию можно рассматривать как концепт, относящийся к видам деятельности, а компетентность — как концепт, относящийся к субъекту деятельности [4].

Внедрение компетентностного подхода в образовании обуславливает также необходимость пересмотра подходов к понятию профессионализма педагога высшей школы, а именно к структуре и компонентному содержанию профессиональной компетентности педагога, в частности, выделению **оценочной компетенции** как требования (нормы) к образовательной подготовке преподавателя, необходимого для его эффективной и продуктивной оценочной деятельности, неразрывно связанной с проектированием предполагаемых образовательных результатов и методической поддержкой обучающихся по их достижению в ходе обучения [8]. При моделировании и исследовании оценочной компетенции преподавателя высшей школы востребованными остаются принципы и подходы, разра-

ботанные Н. В. Кузьминой, А. А. Деркачом, А. К. Марковой, Н. В. Солововой и другими.

Потребности образования требуют наличия разработанного алгоритма оценивания степени сформированности той или иной компетенции, то есть, другими словами, оценки того, был ли достигнут запланированный образовательный результат. Как указывалось выше, на данный момент не существует четко прописанных методик проверки сформированности компетенций. В качестве инструмента операционализации, то есть перевода компетенций в количественную форму, согласно Федеральным образовательным стандартам высшего образования третьего поколения, предлагается использовать результаты обучения. В учебной программе каждой дисциплины и ее составных частей, если таковые имеются, формулируются конечные результаты обучения в органичной увязке с осваиваемыми знаниями, умениями и приобретаемыми компетенциями, однако проблема заключается в том, что нет однозначного понимания того, что результаты обучения в себя включают, как их надо формулировать, и как именно они должны проверяться.

В настоящий момент в российской педагогической практике применяется, как правило, отметочное оценивание полученных знаний, «весь контроль успешности (или неуспешности) обучения сконцентрирован на отметке как формальном выражении оценки» [10]. Результатом же учебной деятельности должны стать не отдельные, фрагментарные знания и действия, а целостные возможности личности к продуктивной работе, к решению учебных, а впоследствии — профессиональных задач.

В европейском образовательном пространстве, достаточно долгое время осуществляющем обучение на основе компетенций (competence-based education — CBE), четко прослеживается идея о том, что оценивание является неотъемлемой частью преподавания: образовательный процесс строится от результата, т.е. при создании образовательных программ сначала прописываются планируемые результаты и формы их итогового и промежуточного контроля, и только потом — способы их достижения. Такой подход носит название «обратного педагогического проектирования» (“backward programme design”). В педагогической практике нашей высшей школы, как правило, сначала составляется программа, а потом к ней добавляются фонды оценочных средств, что приводит к тому, что контроль часто носит несистемный характер и не выполняет всех своих функций.

Существующая в настоящий момент в нашей стране система контроля и оценивания, по существу, выполняет диагностическую, воспитательную и селекционную функции, не выполняя функций информационной и мотивационной. Малая информативность отметок связана с тем, что с их помощью оценивают преимущественно знания академического характера, в первую очередь их полноту и системность, освоение способов деятельности становится объектом оценки гораздо реже [1]. Кроме того, несмотря на наличие государственного стандарта, система контрольных мероприятий, от текущих до итоговых, разрабатывается каждым учебным заведением индивидуально. Недостаточная функциональная грамотность разработчиков в области современных подходов к оцениванию приводит к тому, что результаты контроля зачастую не несут

полезной информации ни для внутреннего пользователя (администрации, студентов), ни для внешнего (родители, работодатели): проставленные в ведомостях баллы никоим образом не свидетельствуют о степени сформированности заданных стандартом компетенций у студентов и выпускников. Мотивационная функция оценивания снижается из-за субъективизма, возникающего вследствие отсутствия объективных критериев, детально прописанных и привязанных к планируемым образовательным результатам, о которых студентов информируют в начале курса и которые представляют собой траекторию формирования определяемых стандартом компетенций, а также нацеленностью контроля на выяснение того, чего студент не знает [11]. Такой подход к оцениванию называется аверсивным, или контролем на основе отрицательных факторов.

Для решения этой проблемы и повышения успешности обучения и мотивации студентов российской системе образования необходимо осуществить переход от констатирующего, или суммирующего, оценивания (“summative assessment”), когда контроль фиксирует недостатки и недочеты результата — «проверить, что студент не знает», к формирующему оцениванию (“formative assessment”), когда главным становится оценивание успешности хода процесса развития: «определить, что студент знает — умеет — понимает», и определение необходимости внесения изменений в ход образовательного процесса. Именно использование формирующего оценивания позволит разработать систему обратной связи в образовательном процессе и сделает процесс оценивания мотивирующим. Кроме того, и на этапе итогового контроля необходимо изменить его направленность на выявление успешности обучающихся, а не на фиксирование того, чего они не достигли, как это происходило долгие годы.

Методология исследования

Отсутствие методологической базы перехода на компетентностный подход в образовании обусловило ситуацию, когда преподаватели, которые должны осуществлять проверку сформированности компетенций у своих студентов, сами зачастую оказываются некомпетентными в том, что и как надо оценивать. В то же время, они не в полной мере отдают себе отчет в своем незнании и не всегда осознают проблемы, которые им необходимо решать в своей деятельности в соответствии с новыми условиями и требованиями [3]. Такая «неосознанная некомпетентность», по Н. Бёрчу [14], является причиной не только недостаточной эффективности образовательного процесса, но и многих конфликтных ситуаций, когда, например, студенты недовольны полученными баллами, а преподаватели недовольны низкими результатами студентов.

Задачи инновационных преобразований в системе высшего образования не могут быть решены без организации специальных образовательных программ повышения методической компетентности преподавателей вуза [12]. Для того, чтобы сформировать компетентность преподавателя в области оценивания компетенций студентов, необходимо разобраться в том, по каким законам происходит формирование компетентности. Мы предлагаем в качестве методологической основы использовать циклическую модель

Н. Берча, которая широко применяется в корпоративном мире для профессионального развития специалистов различных направлений, и применить ее в качестве основы в программах повышения квалификации преподавателей в области оценивания. Цикл формирования любой компетенции, по Н. Бёрчу, состоит из четырех стадий:

1. **Неосознанная некомпетентность**, когда интуитивно ощущается дискомфорт при осуществлении определенного вида деятельности, но не осознается источник его появления;
2. **Осознанная некомпетентность**, когда проблема и неведение способами ее решения осознаются, и предпринимаются шаги по исправлению ситуации;
3. **Осознанная компетентность**, когда получены новые знания, наработаны новые навыки и начинается их вдумчивое, осознанное использование на практике для решения конкретной задачи;
4. **Неосознанная компетентность**, когда сформированные новые навыки отработаны до автоматизма и их эффективное применение не требует сознательного контроля.

Разумно предположить, что задачей программы повышения квалификации преподавателя в области оценивания результатов образования должно стать методическое обеспечение прохождения слушателем курса траектории от (не)осознанной некомпетентности через осознанную некомпетентность к осознанной компетентности. Переход к четвертому этапу — неосознанной компетентности, когда применение новых, ориентированных на контроль компетенций технологий оценивания становится интегрированной частью педагогического процесса — вопрос времени и индивидуальных особенностей каждого педагога, и, по нашему мнению, не может являться целью программ профессионального развития.

Результаты исследования

Кафедрой иностранных языков и культуроведения Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования в 2015–2016 учебном году начата реализация модульной программы «Методология междисциплинарного иноязычного образования: компетентностный подход», где наряду с ключевыми для современного иноязычного образования принципами профессиональной лингводидактики (ПЛД) [7], рассматриваются вопросы развития профессиональной компетентности преподавателя неязыкового вуза и, в частности, его компетентности в области оценивания результатов обучения студентов в новой компетентностной образовательной парадигме. Входная диагностика позволяет констатировать у 60% слушателей курсов наличие неосознанной некомпетентности в области оценивания результатов обучения студентов с позиций сформированности компетенций.

В рамках модуля «Организация учебного процесса в контексте компетентностного подхода: планирование и контроль достижения образовательных результатов» ставится цель формирования осознанной компетентности преподавателей-слушателей курсов в области оценивания как неотъемлемой части образовательного процесса.

Для успешного прохождения преподавателями этапа «(не)осознанная некомпетентность» — «осознанная

некомпетентность» необходимо, в первую очередь, помочь им сформировать новое отношение к оцениванию. Такое новое отношение педагога к процессу оценивания формируется в гуманистической, антропоцентрической парадигме образования, которая предполагает изменение отношений в образовании с **субъект-объектных**, когда преподаватель своей главной задачей видит передачу знаний студенту и рассматривает студента как пассивного реципиента, к **субъект-субъектным**, когда студент становится полноправным участником образовательного процесса, и преподаватель главное внимание уделяет координации этого процесса. Знакомство с методологическими основами осуществления образовательного процесса, основанного на компетенциях, в том числе, с основными положениями профессиональной лингводидактики, с таксономией учебных целей Б. Блума и ее применением в учебном процессе, с понятием «конструктивного соответствия» в образовательном процессе, введенным Дж. Биггсом, с результатами мета-исследования Дж. Хэтти об основных факторах, влияющих на успешность обучения, в частности, о важности своевременной структурированной разнонаправленной обратной связи, с концепцией контекстного обучения А. Вербицкого и другими современными наработками в области педагогики компетентностного подхода позволяют сформировать у слушателей курсов готовность к изменению ценностных ориентиров в оценивании студентов.

Для успешного прохождения второго этапа — перехода от «осознанной некомпетентности» к «осознанной компетентности» слушателям предоставляется возможность практического применения полученных знаний при выполнении заданий практической направленности, включающих в себя мини-проекты по разработке программ, формулированию образовательных результатов на основе компетенций образовательных стандартов и созданию интегрированных оценочных процедур. Моделирование профессиональной деятельности, в частности, деятельности по проектированию предполагаемых результатов обучения и отслеживанию формирования целевых компетенций, заданных ФГОС, с использованием холистических и аналитических критериальных оценочных матриц, проектная работа по их разработке в малых группах, практикумы по использованию таких матриц, с одной стороны, и постоянная рефлексия преподавателей-слушателей курсов повышения квалификации, с другой стороны, позволяют добиться значительных сдвигов в развитии оценочной компетенции и помочь слушателям курсов достичь этапа осознанной компетентности в оценивании уровня сформированности компетенций студентов.

Программа модуля предусматривает как аудиторную, так и самостоятельную работу слушателей над разработкой форм и инструментов формирующего оценивания

и обратной связи, что позволяет им использовать новые знания об особенностях контроля при компетентностном подходе для наработки новых навыков и начать вдумчивое, осознанное использование освоенных подходов на практике для формулирования результатов обучения и для оценивания уровня сформированности компетенций у студентов, а также формирования у студентов навыков рефлексии, само- и взаимо-оценивания.

Краткосрочность модуля не предполагает завершенности работы над оценочной компетенцией преподавателя, однако закладывает вектор для ее дальнейшего самостоятельного развития. Данные итогового контроля, полученные по завершении курса повышения квалификации, позволяют с уверенностью констатировать достаточный уровень развития оценочной компетентности у преподавателей — слушателей курса и достижение ими этапа «осознанная компетентность», что свидетельствует об успешности заявленного подхода.

Обсуждение и заключение

Определяющая роль преподавателя как главного субъекта перемен в образовательной системе диктует необходимость изменения подходов к оцениванию. Осуществление такого изменения требует системного подхода к профессиональному развитию преподавателей, направленного на создание педагогических условий, обеспечивающих понимание преподавателями определяющей роли результатов обучения в успешности образовательного процесса в новой, компетентностной образовательной парадигме и на овладение ими способами и методами формулирования и оценивания степени достижения образовательных результатов. Разработка новых методологических подходов к повышению квалификации преподавателя вуза в области оценивания компетентностных образовательных результатов через изменение отношения преподавателя к оцениванию как к завершающему этапу обучения социально детерминирована. Создание компетентностно-ориентированных программ повышения квалификации для преподавателей вузов остается актуальной проблемой. Предлагаемый подход на основе аксиологически-детерминированного формирования искомого компонента профессиональной педагогической компетентности на уровне «осознанной компетентности» может быть использован на курсах повышения квалификации преподавателей вузов различных специализаций поможет повысить качество образования и решить задачу, поставленную в Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы — достижение нового качественного состояния всех элементов системы оценки качества образования и образовательных результатов.

Литература

1. Болотов, В.А., Вальдман, И.А., Ковалева, Г.С., Пинская, М.А., Российская система оценки качества образования: главные уроки (аналитический обзор), Москва: Центр оценки качества подготовки специалистов, 2004.
2. Вербицкий, А.А. Преподаватель — главный субъект реформы образования. // Высшее образование в России, № 4, 2014. С. 13–20
3. Гурье, Л.И. Моделирование системы педагогических компетенций научно-педагогических кадров высшей профессиональной школы // Казань: РИЦ «Школа». — 2009. 160 с.
4. Далингер, В.А., Федоров, В.П. Новые стандарты высшего педагогического образования и компетентностный подход // Международный журнал экспериментального образования № 11–1, 2015. — С. 43–45;
5. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание // М.: Национальное образование. — 2012.
6. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, утв. Правительством РФ 29 дек 2014. С. 19; URL: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения 11.09.2016).
7. Крупченко, А.К., Кузнецов, А.Н. Основы профессиональной лингводидактики; Монография. — М.: АПККиППРО, 2015. — 212 с. — (Серия «Профессиональная лингводидактика»).
8. Крупченко, А.К., Прилипко, Е.В. Оценивание при компетентностном подходе: компонентный состав оценочной компетенции преподавателя иностранного языка неязыкового вуза [Текст] // Вестн. Черниговского нац. пед. ун-та. Сер. Педагогические науки, 2013. — Вып. 111. — С. 155–159.
9. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя. Учебно-методическое пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 128 с.
10. Новиков, А.М., Постиндустриальное образование. Москва: Эгвес, 2011.
11. Прилипко Е.В. Оценка результатов обучения в компетентностной образовательной парадигме // Сетевой научно-методический журнал «Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование», № 4, 2015.
12. Соловова, Н.В. Структура методической компетентности преподавателей вуза на основе корреляционного анализа // Вестник СамГУ. — 2011. — № . 1/2, с 212–217
13. Федеральные государственные стандарты высшего образования, URL: www.fgosvo.ru (дата обращения 11.03.2016)
14. The conscious competence learning model, URL: www.essentialgptrainingbook.com (дата обращения 25.12.2015).

References

1. Bolotov V.A., Val'dman I.A., Kovaleva G. S., Pinskaya M. A. Rossiiskaya sistema otsenki kachestva obrazovaniya: glavnye uroki (analiticheskii obzor) [Russian system of education quality assessment: major lessons (analytical survey)] Moscow, Center for assessment of professional training, 2004 (in Russian)
2. Verbitskiy A. A. Teacher as major actor of educational reform. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*. 2014. no 4. pp. 13–20
3. Gurie L. I. Modelirovanie sistemy pedagogicheskikh kompetentsii nauchno-pedagogicheskikh kadrov vysshei professional'noi shkoly [Modelling the system of pedagogical competences of higher professional education faculty], Kazan', 2009. 160 p. (in Russian)
4. Dalinger V.A., Fedorov V.P. New standards of higher pedagogical education and the competence-based approach. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya [International journal of experimental education]*. 2015. No 11–1. p 43–45. (in Russian)
5. Efremova N. F. Kompetentsii v obrazovanii: formirovanie i otsenivanie [Competences in education: forming and assessing]. Moscow, 2012. 416 p. (in Russian)
6. Kontseptsia federal'noy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya [Education Development Concept of the Russian Federation] (2014). Available at: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (Assessed 11.09.2016).
7. Krupchenko A.K., Kuznetsov A. N. Osnovy professional'noy lingvodidaktiki [Fundamentals of professional linguadidactics]. Moscow, 2015. 212 p. (in Russian)
8. Krupchenko A.K., Prilipko E. V. Assessment in competence-based education: composition of assessment competence of a tertiary EFL teacher *Vestnik Chernigovskogo natsionalnogo pedagogicheskogo universiteta [Herald of Chernigov national pedagogical university]*. 2013. Vol. 111. pp. 155–159. (in Russian)
9. Ksenzova G. Yu. Otsenoch'naya deyatelnost' uchitelya [Assessment activity of a teacher] Moscow, 2002. 128 p. (in Russian)
10. Novikov A. M. Postindustrialnoye obrazovanie [Postindustrial education] Moscow, 2011. 152 p. (in Russian)
11. Prilipko E. V. Assessment of learning outcomes in competence-based educational paradigm *Sovremennoye dopolnitel'noye professional'noye pedagogicheskoye obrazovanie [Contemporary supplementary professional pedagogical education]*, 2015. No 4, p. 91–97. (in Russian)
12. Solovova N. V. The structure of university teachers' tutorial competence based on correlation analysis. *Vestnik Samarskogo universiteta [Herald of Samara University]*. 2011. № . 1/2, p. 212–217 (in Russian)
13. Federal educational Standards of the Russian Federation. Available at: www.fgosvo.ru (Accessed 11.03.2016) (in Russian)
14. The conscious competence learning model. Available at: www.essentialgptrainingbook.com (Accessed 25.12.2015).

УДК: 378

О. В. Таканова

Исследование эффективности профессионально ориентирующего содержания дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе

Аннотация

Введение. В данной статье речь идет о потенциале дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе, в частности, в РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева. В этом контексте целью «Иностранного языка» может быть не только формирование иноязычной компетенции в профессиональной сфере, но и профессиональная ориентация студентов как средство реализации принципа профессиональной направленности при подготовке бакалавров. Необходимость профессиональной ориентации студентов средствами общеобразовательных дисциплин определяется недостаточной сформированностью мотивационно-смысловой сферы абитуриентов в отношении будущей профессиональной деятельности, что приводит к тому, что большинство выпускников работает не в соответствии с направлением подготовки. Профессиональная ориентация осуществляется за счет отбора соответствующего компонента содержания на основе целеобразных требований и использования эффективных способов актуализации данного компонента. Критерием оценки профессионально ориентирующего содержания в неязыковом вузе является такое качество личности, как профессиональная ориентированность.

Цель. Теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности профессионально ориентирующего компонента содержания.

Методы исследования. Наблюдение, беседа, анкетирование и тестирование студентов, методы экспертной оценки, педагогического моделирования, статистической обработки данных и их интерпретация. Проверка разработанного дидактического обеспечения и выдвинутых теоретических положений проводилась в рамках педагогического эксперимента.

Результаты исследования лонгитюдно (с 2007 по 2016 гг.) внедрялись в процессе опытно-экспериментального обучения студентов по дисциплине «Иностранный язык» в ряде российских вузов, в том числе (наиболее активно) в ФГОУ ВПО МГАУ имени В. П. Горячкина и в ФГОУ ВО РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева.

Научная новизна. Благодаря разработке требований к отбору профессионально ориентирующего компонента содержания обоснована организация и актуализация профессионально ориентирующего компонента содержания дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе.

Практическая значимость. В учебный процесс внедрен инновационный практикум по немецкому языку «Агроинженерия перспективна всегда», способствующий успешному формированию профессиональной ориентированности.

Ключевые слова: иностранный язык, неязыковой вуз, профессиональная ориентированность, содержание, требование, критерий, информация.

O. V. Takanova

Research in efficiency of professionally orienting content of foreign language training at non-linguistic university

Abstract

The article speaks about the role and potential of the discipline «Foreign Language» at a non-linguistic university, particularly, at Russian State Agrarian University. The objective of the discipline «Foreign language» in this context may be not only formation of foreign language competence in the professional field, but also students' professional orientation as a means of realization of the principle of professional orientation in the training of bachelors. The necessity of students' professional orientation by means of general education disciplines is determined by the university entrants' insufficient formation of motivational and semantic sphere regarding their future professional activities that leads to the fact that majority of alumni work not in accordance with their directions of training. Professional orientation is realized due to selection of the respective component of the content based on adequate requirements and use of effective ways of actualization of the component. The criterion of assessment of professionally orienting content at non-linguistic university is such a characteristic as professional awareness.

Aim. Theoretical substantiation and experimental testing of effectiveness of professionally orienting content component.

Methodology and research methods. Observation, interviewing, students' survey and testing, expert judgement method, pedagogical modelling, statistical data processing and interpretation. Testing of the developed didactic material and proposed theoretical statements was carried out in the framework of pedagogical experiment.

Results. Research results were being introduced in the process of longitudinal (2007–2016) experimental foreign language training of students at Moscow State Agroengineering University named after V. P. Goryachkin and at Russian State Agrarian University-MAA named after K. A. Timiriachev.

Scientific novelty. Owing to developing of requirements to selection of professionally orienting component of the educational content, organization and actualization of professionally orienting content component of the discipline «Foreign language» at the non-linguistic university are substantiated.

Practical significance. The handbook on German language «Agricultural engineering is always promising» promoting successful development of professional orientation is introduced in the learning and teaching process.

Keywords: foreign language, non-linguistic university, professional awareness, content of education, employer requirements, criterion, information.

В связи с модернизацией российского образования изучение дисциплины «Иностранный язык» сокращается в некоторых неязыковых вузах по некоторым направлениям подготовки, продолжая уступать свои позиции дисциплинам, имеющим непосредственное отношение к будущей сфере деятельности. В частности, в РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева на факультетах «Технический сервис в АПК», «Энергетический», «Процессы и машины в агробизнесе» иностранный язык изучается теперь не в течение четырех, а в течение трех семестров. Это связано, безусловно, с введением бакалавриата, который предполагает ускоренную профессиональную подготовку инженерных кадров на вышеуказанных факультетах. В данной ситуации следует, соответственно, пересмотреть содержание общеобразовательных дисциплин, а именно, дисциплины «Иностранный язык», основной целью которой всегда являлась и остается

формирование иноязычной коммуникативной компетенции выпускника. Однако следует понимать, что потенциал данной дисциплины не ограничивается только этим аспектом. В неязыковом вузе при количестве часов, недостаточном для формирования полноценной готовности к иноязычной коммуникации, возможно использовать дисциплину «Иностранный язык» в профориентационных целях, обеспечивая за счет грамотно отобранного содержания скорейшую профессионализацию личности [10].

Опираясь на этапы профессионального пути личности, предложенные Е. А. Климовым, а именно: оптант — фаза выбора профессии; адепт — человек, уже ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий её; адаптант — привыкание молодого специалиста к работе, вхождение во многие тонкости работы; интернал — опытный работник, который уже может самостоятельно и успешно справляться

с основными профессиональными функциями [8, с. 203]. Сходя из педагогического опыта [2,3,4,7,9,12,13,14,15,16,17,18,19] можно утверждать, что в процессе вузовской подготовки на начальном этапе мы имеем дело с оптантами, людьми на пути самоопределения, как личностного, так и профессионального. Именно в этот период на 1–2 курсах студенты пытаются понять верно или неверно они выбрали профессию. На формирование профессиональных намерений оказывают существенное влияние такие факторы, как удовлетворенность учебной работой в вузе, что, в свою очередь, неразрывно связано с содержанием учебных дисциплин.

В связи с этим в вузе основополагающим принципом подготовки специалистов является принцип профессиональной направленности, позволяющий варьировать содержание подготовки, ее методы, формы и средства в зависимости от требований общества к уровню подготовки кадров и социально-экономических условий [1, с. 103]. Профессиональная ориентация как средство реализации принципа профессиональной направленности предусматривает разработку методов формирования профессиональной ориентированности у молодежи, методов изучения личности и формирования профессиональных способностей, методов и путей выравнивания социального престижа различных профессий, систем мероприятий по повышению эффективного влияния различных каналов воспитательных воздействий на формирование мотивов выбора профессии [5, с. 28]. При этом результатом данной работы в вузе должна быть сформированность профессиональной ориентированности.

При этом следует разграничить понятия «профессиональная ориентация» и «профессиональная ориентированность». Профессиональная ориентация — это процесс, направленный на формирование профессиональной ориентированности как свойства личности. При трактовке профессиональной ориентированности автор в качестве базового использует определение, предложенное С. В. Ерегиной [6]: направленно актуализированное и сформированное состояние совокупности свойств, убеждений личности, выявленных и усиленных профессиональным образованием, воспитанием и опытом, которые определяют устойчивую потребность выполнения основной и сопряженной с ней деятельности и совершенствования профессионального мастерства. Данное определение следует расширить, включив в него такие элементы профессионального мировоззрения, как ценности и представления о профессиональной деятельности.

Таким образом, если ограничивать цель дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе лишь формированием иноязычной компетенции в профессиональной сфере, возникает риск не только недостаточного раскрытия потенциала данной общеобразовательной дисциплины, но и не в полной мере укрепить профессиональное самоопределение студентов [11, с. 77].

В связи с вышеупомянутой ситуацией сокращения часов на изучение иностранного языка по некоторым инженерным направлениям, необходимо с первых занятий профессионально ориентировать студентов, воздействуя на сферу их интересов, намерений, ценностей. Это имплицитная цель достигается за счет тщательного отбора содержания, отражающего основные профессионально ориентирующие концептосферы «общественная значимость

труда» и «особенности предстоящей профессиональной деятельности». Данный компонент содержания может быть вплетен в общую канву обучения иностранному языку, создавая благоприятные условия для формирования профессионально важных качеств будущего специалиста, в том числе его психологической готовности и мотивированности к выполнению профессиональной деятельности.

Какими требованиями к отбору материала следует руководствоваться для успешной актуализации данного компонента? Наиболее целесообразными и доказавшими свою эффективность требованиями к отбору профессионально ориентирующего компонента содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе являются:

- когнитивная доступность — потенциальная возможность интериоризации студентами профессионально ориентирующих элементов содержания с учетом зоны ближайшего развития;

- эффективность и рациональность содержания для профессионального самоопределения, формирования профессионально значимых качеств личности, содействия освоению общеинженерных знаний, формирования профессионального мировоззрения и адаптации к особенностям профессиональной деятельности с учетом актуальных мотивов выбора профессии, основных потребностей, ценностных ориентаций студентов — обеспечение максимальных возможностей для формирования профессиональной ориентированности студентов при исключении всего второстепенного в содержании;

- валидность отбираемого нормативно-общекommunikативного и профессионально-дискурсивного материала — значимость и обоснованность в отношении сфер, тематики и ситуаций профессиональной коммуникации, возможно полно покрывающих все когнитивное поле формирования ориентированности [20, с. 128].

После отбора профессионально ориентирующего компонента содержания немаловажным аспектом является его эффективная актуализация, что подразумевает выбор целесообразного способа подачи информации студентам. Автор данной статьи предлагает три основных способа, обеспечивающих лонгитюдность педагогического воздействия при организации профессионально ориентирующего содержания общеобразовательных дисциплин в вузе:

- перманентность — непрерывная подача профессионально ориентирующей информации, отраженной в концептосферах «общественная значимость труда» и «особенности предстоящей профессиональной деятельности»;

- когерентность (от лат. *cohaerens* — находящийся в связи) — согласованность и гармоничность протекания процесса представления отобранного нормативно-общекommunikативного и профессионально-дискурсивного материала, что предполагает последовательное во временном отношении информационное воздействие на каждого учащегося в группе;

- линейность — последовательность предъявления четко структурированного нормативно-общекommunikативного и профессионально-дискурсивного материала, обеспечивающая коммуникативную преемственность и прогнозируемую стабильную профессионально ориентирующую интерпретацию структуры и концепции предложенного компонента содержания во избежание искажения его смысловой доминанты.

Соблюдение вышеназванных критериев отбора профессионально ориентирующего компонента содержания и способов его актуализации обеспечивает имманентность

профессиональной ориентированности, то есть слияние, внутреннюю связь сознания, эмоционально-чувственной сферы личности с будущей профессией. В свою очередь, профессиональная ориентированность является параметром оценки профессионально ориентирующего содержания в вузе.

На основе данных требований нами было разработано содержание профессионально ориентирующего практикума «Агроинженерия перспективна всегда» по дисциплине «Иностранный язык» (немецкий язык), логитюдное экспериментальное применение которого в период с 2007 по 2016 гг. при обучении студентов МГАУ имени В. П. Горячкина, Казанского ГАУ, Азово-Черноморской ГАА, Самарской ГСХА, Оренбургского ГАУ, Орловского ГАУ, НИТУ «МИСиС», НИУ «МАИ», МГОУ подтвердило эффективность и целесообразность предложенных нами критериев оценки профессиональной ориентированности и требований к отбору профессионально ориентирующего компонента содержания.

Опытно-экспериментальное обучение по дисциплине «Иностранный язык», основанное на использовании материалов данного практикума, было начато в 2007 году со студентами 1-го и 2-го курса факультетов «Технический сервис в АПК», «Процессы и машины в агробизнесе», «Инженерно-педагогическом», «Инженерно-экономическом», «Энергетическом» ФГОУ ВПО МГАУ; в 2014 году этот университет вошел в состав РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева в качестве Института механики и энергетики имени В. П. Горячкина, и опытное обучение было продолжено. Исследованием были охвачены 173 студента; ограниченность выборки объясняется малым количеством студентов, изучающих немецкий язык. Было сформировано два потока: в контрольные группы входило 53 человека, в экспериментальные группы — 120 человек.

В ходе исследования отслеживалась динамика индивидуального рейтинга основных потребностей, ценностных ориентаций и мотивов выбора агроинженерной деятельности, которые определялись при помощи трех стандартных психодиагностических тестов.

Итак, была выявлена степень удовлетворенности пяти основных потребностей студентов: 1) социальные (межличностные) потребности; 2) потребности в безопасности; 3) материальные потребности; 4) потребности в признании; 5) потребности в самовыражении. Тестирование показало,

что у студентов после изучения профессионально ориентирующего компонента значительно выросла потребность в признании. У студентов появляется больше мотивированности к повышению компетентности для того, чтобы успешно реализовать себя и в агроинженерной сфере. При этом у студентов по-прежнему остается довольно высоким стремление устанавливать прочные межличностные контакты, что также будет способствовать их самореализации в качестве инженеров АПК.

Динамика индивидуального рейтинга терминальных и инструментальных ценностей студентов исследовалась при помощи психодиагностической методики М. Рокича. Результаты тестирования продемонстрировали положительную динамику ценностных ориентаций, имеющих непосредственное отношение к профессионализации личности. После изучения профессионально ориентирующего компонента содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» одной из приоритетных жизненных целей испытуемых становится желание иметь интересную работу и при этом студенты начинают больше ценить такой образ действий в какой-либо ситуации, как эффективность в делах [20, с. 84].

Положительная динамика внутренне индивидуально значимых, внутренне социально значимых и внешне положительных мотивов свидетельствует о том, получив необходимую и недостающую информацию о будущей профессиональной деятельности, студенты убедились в том, она интересна для них и соответствует их способностям. Кроме того, это является доказательством того, что студенты стали больше задумываться об общественном значении выбранной профессии.

Проведенная экспериментальная работа подтверждает, что разработанный компонент содержания соответствует своей основной цели — формирование профессиональной ориентированности, так как содержит наиболее полную и, что особенно важно, недостающую студентам информацию о выбранной профессии. В связи с этим инновационный практикум по немецкому языку «Агроинженерия перспективна всегда» и в настоящее время продолжает использоваться на при обучении студентов 1 курса, проходящих подготовку по направлению 35.03.06 «Агроинженерия» в РГАУ-МСХА им. К. А. Тимирязева. Исследование эффективности его материалов предполагается продолжить.

Литература

1. Алитчев А. Ю. Оптимизация содержания и технологии блочно-модульной иноязычной подготовки в рамках программ магистратуры // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». 2014. № 4. С. 103–106.
2. Барменкова О. И. Роль метода проектов в формировании личностных и метапредметных результатов средствами иностранного языка. // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 6. С. 50–53.
3. Беляева Е. Б. Готовность младших школьников к изучению иностранного языка в начальной школе. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. № 6. С. 45–48.
4. Глаголева Р. И. Работа с текстом на уроке иностранного языка. // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 4. С. 42–44.
5. Давлетшин М. Г. Проблемы диагностики технических способностей // Тезисы докладов научно-практической конференции. Новосибирск, 1982. — С. 28–35. 2
6. Ерегина С. В. Профессиональная ориентация студентов физкультурных вузов: Дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 443 с.
7. Еремеева О. В. Процесс обучения иностранному языку: принципы отбора невербальных средств коммуникации. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 2. С. 53–57.
8. Климов Е. А. Введение в психологию труда // Учебник для вузов. — М.: Культура и спорт: Изд. об-ние «Юнити», 1998. 349 с.
9. Ключарева И. В., Дикова Е. В., Охрименко Е. А. Интегрированный урок литературы и английского языка. // Эксперимент и инновации в школе. 2016. № 5. С. 54–60.

10. *Крупченко А. К.* Развитие научной школы «профессиональная лингводидактика». // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 4. С. 58–63
11. *Крупченко А. К., Кузнецов А. Н.* Современный уровень и перспективы развития профессиональной лингводидактики // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». 2014. № 1. С. 76–81.
12. *Моисеева Н. С.* Внеурочная работа как средство повышения мотивации и интереса к иностранному языку. // Эксперимент и инновации в школе. 2016. № 5. С. 61–64.
13. *Мокина Е. В.* Структурно-функциональная модель методики билингвального обучения младших школьников в условиях неязыковой среды с использованием информационно-коммуникационных технологий. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 3. С. 3–9.
14. *Потрубач О. А.* Формирование иноязычной коммуникативной компетенции школьников на основе взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности при изучении второго иностранного языка. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. № 6. С. 28–31.
15. *Сиденко Е. А.* Обучение иностранному языку в условиях погружения в новую языковую среду: коммуникативная компетентность (на примере работы с учащимися младшего подросткового возраста). // Муниципальное образование: инновации и эксперимент 2013. № 4. С. 15–20.
16. *Смирнов А. В.* Межкафедральный проект «Языковая картина мира в иностранных технических текстах». // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 1. С. 45–48.
17. *Сиденко Е. А.* Особенности подготовки школьных команд к введению ФГОС в образовательных организациях. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 1. С. 25–35.
18. *Сиденко А. С.* Новые функции учителя в условиях введения ФГОС и типы педагогических разработок. // Эксперимент и инновации в школе. 2016. № 4. С. 56–61.
19. *Соловьева Н. Г., Тараканова В. В.* Психолого-педагогическое воздействие преподавателя на изучение студентами иностранного языка в техническом вузе. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 3. С. 69–73.
20. *Таканова О. В., Кузнецов А. Н.* Психолого-педагогические факторы профессиональной ориентации студентов агроинженерных вузов средствами дисциплины «Иностранный язык» // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». 2009. № 5. С. 83–86.

References

1. *Alipichev A. Yu.* Optimization of Contents and Technology of Modular Foreign Language Training in Master's Training // Herald of the Federal State Educational Establishment of Higher Professional Education 'Moscow State Agroengineering University named after V. P. Goriachkin'. 2014. № 4.— Pp. 103–106.
2. *Barmenkova O. I.* the role of the method of projects in formation of personal and methapred people results by means of foreign language. // Experiment and innovation in the school. 2011. No. 6. P. 50–53.
3. *Belyaeva E. B.* Readiness of Junior schoolchildren to study a foreign language in the elementary school. // Municipal education: innovation and experiment. 2010. No. 6. P. 45–48.
4. *Glagoleva R. I.* Working with text in the foreign language class. // Experiment and innovation in the school. 2011. No. 4. P. 42–44.
5. *Davletshin M. G.* The problems of diagnostics of technical abilities. // Abstracts of scientific-practical conference. Novosibirsk, 1982. Pp. 28–35.
6. *Eregina S. V.* Professional orientation of sports universities students: dissertation of Philosophy Doctor of Pedagogical Sciences. M., 2006. 443 p.
7. *Eremeeva O. V.* the Process of learning a foreign language: principles of selection never-point communication. // Municipal education: innovation and experiment. 2015. No. 2. P. 53–57.
8. *Klimov E. A.* Introduction to psychology of labour. // Tutorial for universities.— Moscow: Culture and sport: Publishing union «Yuniti», 1998. 349 p.
9. *Klyuchareva I. V., Dikova E. V., Okhrimenko A. E.* Integrated lesson literature and English language. // Experiment and innovation in the school. 2016. No. 5. P. 54–60.
10. *Krupchenko, A. K.* Development of scientific school «professional didactics». // Innovative projects and programs in education. 2016. No. 4. P. 58–63
11. *Krupchenko A. K., Kuznetsov A. N.* Present-day Level and Perspectives of Development of Professional Linguadidactics // Herald of the Federal State Educational Establishment of Higher Professional Education 'Moscow State Agroengineering University named after V. P. Goriachkin'. 2014. № 1. Pp. 76–81.
12. *Moiseeva N.* Overtime as a means of enhancing motivation and interest in foreign language. // Experiment and innovation in the school. 2016. No. 5. P. 61–64.
13. *Mokina E. V.* Structural-functional model of the methodology of bilingual education of younger schoolboys in conditions of the non-linguistic environment with the use of information and communication technologies. // Municipal education: innovation and experiment. 2014. No. 3. С. 3–9.
14. *Potrubach O. A.* Formation of foreign language communicative competence of students on the basis of interrelated learning all kinds of speech activity in the study of a second foreign language. // Innovative projects and programs in education. 2009. No. 6. P. 28–31.
15. *Sidenko E. A.* learning a foreign language in the conditions of immersion in new language environment: communicative competence (for example, work with pupils in their early teenage years). // Municipal education: innovations and experiment 2013. No. 4. With. 15–20.
16. *Smirnov A. V.* Interdepartmental project «Language picture of the world in foreign technical texts». // Municipal education: innovation and experiment. 2016. No. 1. With. 45–48.
17. *Sidenko E. A.* peculiarities of training of school teams for the introduction of the FSES in educational organizations. // Municipal education: innovation and experiment. 2015. No. 1. S. 25–35.
18. *Sidenko A. S.* New functions of the teacher in the conditions of introduction of fgos and types of teachers-ical developments. // Experiment and innovation in the school. 2016. No. 4. P. 56–61.
19. *Solovyova N. G., Tarakanova V. V.* Psychological and pedagogical influence of the teacher on the study of a foreign language in a technical University. // Innovative projects and programs in education. 2013. No. 3. P. 69–73.
20. *Takanova O. V., Kuznetsov A. N.* Psychological and Pedagogical Factors of Professional Orientation of Students of Agricultural Engineering University through Foreign Language Training // Herald of the Federal State Educational Establishment of Higher Professional Education 'Moscow State Agroengineering University named after V. P. Goriachkin'. 2009. № 5.— Pp. 83–86.

Н. Н. Белозерова, С. Н. Антонова

Функции когнитивных доминант «смежность» и «замещение (селекция)» при усвоении иностраных языков в ходе учебного процесса

Аннотация

Цель работы — рассмотреть, какую роль в изучении иностранного языка в рамках образовательного процесса играют такие когнитивные доминанты, участвующие в усвоении родного языка, как «смежность» и «замещение».

Методология и методики. Методология, изложенного в статье исследования, основывается на выявлении у студентов когнитивных доминант и анализе коммуникативных неудач студентов при изучении иностранных языков на начальном этапе, что обусловлено неустойчивостью нейронных семиотических, семантических и синтаксических связей между коррелируемой реальностью и блоками иностранного языка.

Результаты и научная новизна. Студенты при изучении иностранного языка до достижения ими уровня владения B2, демонстрируют речевое поведение, сходное с афазийным. Скрытыми резервами для эффективного усвоения иностранного языка представляются когнитивные доминанты «смежности» и «селекции», они не являются устойчивыми, зависят от рода деятельности по изучению иностранного языка. Сделан вывод, что учет когнитивной доминанты студента позволяет понять процессы обработки информации, лежащие в области бессознательного, что приводит к постепенному замещению подсознательного выбора рациональным, а в итоге — к уменьшению количества речевых ошибок по мере того как формирование когнитивных неосознаваемых структур иностранного языка завершается.

Практическая значимость. Предлагаемый подход определяет современного студента как мультимодальную личность. Это полностью соответствует взгляду на современного человека как «(1) на человека, осознающего (обрабатывающего информацию) + (2) человека, творящего себя и мир + (3) человека, взаимодействующего с природой и машиной». Эти свойства позволяют оптимизировать процессы овладения и порождения информации, в частности при овладении иностранным языком.

■ **Ключевые слова:** когнитивная доминанта, афазия, смежность, замещение, концепт, языковой знак, интертекст.

Natalia N. Belozerova, Svetlana N. Antonova

Functions of cognitive dominants «contiguity» and «substitution (selection)» in mastering foreign languages in the academic process

Abstract

The *aim* of the article: — to track the role of such cognitive dominants as «contiguity» and «substitution» involved in studying of a foreign language as part of educational process.

Methods. The methodology of the research is based on the analysis of students' cognitive dominants and communication failures in the study of foreign languages at pre-B2 level. Communication failures take place due to instability in students' minds of neural semiotic, semantic and syntactic relationships between reality and correlated units of a foreign language.

Results and scientific novelty. The authors conclude that under pre-B2 level, students' verbal behavior is very similar to aphasic. «Contiguity» and «substitution» are considered hidden reserves for efficient assimilation of a foreign language. They are not stable and depend on the type of activity involved into the study of a foreign language. Taking into consideration students' cognitive dominants allows to understand the way information processing takes place. Unconscious is gradually getting replaced by rational choice and brings to a decrease in the number of speech deficiencies of a foreign language learner.

Practical significance. The proposed approach sees the modern student as a multi-modal personality. This is fully consistent with the modern view of the human being as «(1) a person processing information + (2) a person making himself and the world + (3) a person interacting with nature and machine.» These properties allow making the process of foreign language learning more efficient.

■ **Keywords:** cognitive dominant, aphasia, contiguity, substitution, concept, language sign, intertext.

ВВЕДЕНИЕ

В статье рассматривается, какую роль играют две когнитивные доминанты, участвующие в усвоении родного языка, при овладении иностранными языками в рамках образовательного процесса.

Термины для наименования когнитивных доминант «смежность» и «замещение (селекция)» взяты из эссе Романа Осиповича Якобсона «Two Aspects of Language and Two Types of Aphasic Disturbances» (Два аспекта языка и два типа афазийных расстройств)¹. Это эссе впервые было опубликовано на английском языке в 1956 году, позднее вошло в составленные посмертно собрания работ Р. О. Якобсона по лингвистике на английском и русском языках². Оно сыграло особую роль в становлении «нейролингвистики», поскольку в нем на основе трактовки лингвистического знака, как отношения выбора и комбинации, были рассмотрены глубинные причины коммуникативных неудач, а именно два типа афазийных расстройств при различных мозговых нарушениях. Эти два типа были определены как «selection deficiency» (отсутствие выбора) и «combination deficiency» (отсутствие сочетания). Кроме того, они рассматриваются в эссе не только с точки зрения афазийных расстройств при мозговых нарушениях, но и как два типа когнитивных доминант при порождении высказывания, для которых характерно отношения по смежности (contiguity) и по замещению (селекции) (substitution, selection). В этой связи в разделе «The Metaphoric and Metonymic Poles» (метафорический и метонимический полюсы) эти два типа отношений трактуются как когнитивные доминанты у людей, не страдающих афазийными расстройствами,

а также как два типа проявления авторского стиля в художественных текстах, то есть метафорического или метонимического письма.

Фактически, студенты при изучении иностранного языка в условиях академической среды демонстрируют на нем, до достижения уровня владения B2, речевое поведение, которое сходно с афазийным, то есть наблюдается описанные Р. Якобсоном «phonemic deficiency» (неумение выделить слова в потоке речи), «selection deficiency» (затруднение при подборе слов³, непонимание высказывания), а также «combination deficiency» (затруднение в построении высказывания⁴)⁵. Такое речевое поведение, на наш взгляд, обусловлено неустойчивостью нейронных семиотических, семантических и синтаксических связей между коррелируемой реальностью и блоками иностранного языка. Во многом это поведение обязано «инвертированной» системой подачи преподавателем порций иностранного языка, а также пассивной ролью студента. Если при усвоении родного языка ребенок сам «выбирает» и усваивает, а также наделяет смыслом характерные для данного языка звуки и слова, означаемые этими звуками, то при обучении иностранному языку каждый отдельный звук «ставится», без какой-либо возможности селекции его, а первые для усвоения слова подбираются к этому звуку (например, *Teddy is busy, Agathe va a la gare.*). Если при усвоении родного языка задействованы «прирожденные» (*innate* – N. Chomsky) структуры универсальной грамматики, а ребенок сам комбинирует слова в высказывания без изучения каких-либо правил, то на студента обрушивается система правил нормативной грамматики, а именно

¹ http://theory.theasintheas.org/wp-content/uploads/2013/02/jakobson_Aphasia.pdf

² Якобсон Р. О. Избранные работы. — М.: Прогресс, 1985. — 460. Лингвистические типы афазии Стр.287–301

³ напр., «Who invited the bicycle?»

⁴ Напр., *Me interesting where are you going to meet Christmas.*

⁵ Отметим, что афазийное речевое поведение больных лечится, а за «афазийное» речевое поведение учащиеся наказываются низкой оценкой.

склонения, спряжения, комбинирования, которая только к концу периода В2 перестает им осознаваться при порождении высказывания, и он преодолевает «комбинаторную недостаточность»¹. Безусловно, здесь играет большую роль тот факт, что изучение иностранных языков в учебных заведениях начинается за пределами критического периода в усвоении языка (Выготский², Пиаже³). В связи с этим, представляется актуальным определить скрытые резервы для эффективного усвоения иностранного языка. Такими резервами представляются когнитивные доминанты «смежности» и «селекции».

МЕТОДОЛОГИЯ

Для определения когнитивной доминанты была составлена анкета из ста слов-стимулов, при этом студентов-лингвистов, изучающих профессионально английский, французский и немецкий языки, попросили написать первую пришедшую на ум ассоциацию с каждым словом:

Топор, Нож, Рукав, Пуговица, Стол, Окно, Мышка, Глобус, Картина, Язык, Чашка, Демократия, Выбор, Выборы, Дневник, Студент, Коза, Кот, Крокодил, Паспорт, Старик, Правило, Планишет, Телефон, Деньги, Упрямство, Дракон, Пуля, Ум, Мозг, Блог, Работа, Слон, Пустота, Лужа, Факт, Живот, Энергия, Реклама, Мастер, Море, Начальник, Буква, Любовь, Болезнь, Земля, Покой, Диалект, Гриб, Поле, Блаженство, Путь, Кошелек, Курс, Проклятье, Язык, Литература, Математика, Крошка, Суп, Анкета, Бумага, Грязь, Кошмар, Требование, Письмо, Липа, Комар, Мушкетер, Приказ, Собака, Сила, Рука, Платье, Риск, Требование, Полюс, Фокус, Пират, Игра, График, Бутылка, Мост, Баран, Насекомое, Куст, Градусник, Кожа, Гром, Ступня, Квартира, Наука, Контакт, Пространство, Университет, Колбаса, Пожар, Цена, Лестница, прелесть

Список слов-стимулов включал в себя 12 абстрактных слов, 6 слов — студенческих реалий, природные реалии, а также бытовую лексику. Ряд слов (язык, требование) повторялись для определения степени креативности.

Студентов также попросили написать и фамилию, и номер группы. В анкетировании участвовали студенты первого курса после трех месяцев обучения, а также студенты второго курса. Анкета была составлена на русском (родном) языке, поскольку при определении когнитивной доминанты иностранный язык в стадии усвоения может привести к искажениям.

Всего приняли участие в анкетировании — 135 студентов, из них

- 1 курс — 90 студентов, среди них 51 студент английского отделения, 21 студент немецкого отделения, 12 студентов французского отделения
- 2 курс — 45 студентов.

¹ Стивен Пинкер называет такое речевое поведение «Поведением туриста» — PINKER STEVEN THE LANGUAGE INSTINCT. *The New Science of Language and Mind*, Penquin Books — 1994, *How Language Works*, 83–126; <http://cirpstudents.com/Research%20Library/assets/the-language-instinct.pdf>

² Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. — М.: Педагогика, 1983.

³ Пиаже Ж. СХЕМЫ ДЕЙСТВИЯ И УСВОЕНИЕ ЯЗЫКА. Семиотика. — М., 1983. — С. 133–136 русский филологический портал <http://www.philology.ru/linguistics1/piaget-83.htm>

- Примеры ассоциаций студентов, участвовавших в анкетировании:
- *окно* — небо, свобода, суицид, свет, город, воздух, пейзаж;
- *университет* — будущее, оценки, стресс, учеба, школа, знание, любовь;
- *выбор* — решение, сложность, нет, свобода, Путин, вопрос, очередь, альтернатива.

Для определения типа реакции и для вычисления доминанты, реакции замещения был присвоен индекс 1, реакции смежности — индекс 2. Поскольку число слов-стимулов равнялось 100 единицам, выявление доминанты не составило трудности. При этом возникла необходимость ввести корреляционный индекс, так как ряд реакций можно отнести и к замещению, и к смежности, что соответствует выводам Р. Якобсона о следах метонимии в каждой метафоре и следах метафоры в каждой метонимии (см. статьи «О художественном реализме» [Якобсон, 87, 387–391], «Two Aspects of Language and Two Types of Aphasic Disturbances» (Два аспекта языка и два типа афазийных расстройств), «Заметки о прозе поэта Пастернака» Якобсон, 87, 331]⁴. Далее для проверки гипотезы о зависимости успехов студентов при освоении языка от когнитивной доминанты были учтены баллы студентов по иностранному языку по ЕГЭ (1 курс), и за последнюю сессию (2 курс).

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Гипотеза о зависимости успехов студентов при освоении иностранного языка от когнитивной доминанты не подтвердилась. Шкала академических достижений обеих групп студентов совпадает.

Обнаружилось, что когнитивная доминанта не является устойчивой, а зависит от рода деятельности по освоению иностранного языка. У студентов первого курса, которые продолжают в университете изучать тот же иностранный язык (английский), что и в школе, преобладает когнитивная доминанта по смежности (в среднем соотношение составляет 70 (см.) / 30(зам.)). У студентов первого курса, которые в школе изучали английский как иностранный, а в университете выбрали для изучения французский язык, преобладает когнитивная доминанта на замещение (селекцию) — (в среднем соотношение составляет 40(см.) / 60(зам.)). У студентов, выбравших немецкий язык, как первый иностранный преобладает когнитивная доминанта по смежности (в среднем 55(см.) / 45(зам.)), хотя и не так ярко выраженная, как у студентов, продолжающих осваивать английский язык. Объяснить варьирование доминант можно лингводидактическим фокусом — студенты, продолжающие осваивать иностранный язык, в основном заняты порождением высказываний, правилами их конструирования, тогда как студенты, приступившие к французскому языку, формируют новую нейронную семантическую сетку, которая основана на замещении. О семантической сетке (карте) родного языка можно прочитать в статье Huth A. G., de Heer W. A., Griffiths T. L., Theunissen F. E., & Gallant J. L. исследователей института мозга в Беркли⁵.

⁴ Якобсон Р. Работы по поэтике. Переводы. М. Прогресс, 1987, 460 с.

⁵ Huth A. G., de Heer W. A., Griffiths T. L., Theunissen F. E., & Gallant J. L. Semantic information in natural narrative speech is represented in complex maps that tile human cerebral cortex. *Nature*, 2016. P. 453.

В ней на основе проведенных исследований по методике томографического картографирования показывается, что семантические области локализуются не в каком-то конкретном участке коры головного мозга, а равномерно распределяются по всей ее поверхности. Вероятно, семантическая сетка иностранного языка накладывается на те же понятийные области, что и сетка родного языка, что с одной стороны обуславливает нежелательную интерференцию, а с другой стороны позволяет соотносить семы разных языков при переводе. Почему у студентов, выбравших в качестве первого иностранного языка незнакомый им немецкий, не произошло доминантного сдвига на субституцию, можно объяснить тем, что оба языка, и английский, и немецкий, структурно принадлежат к германо-скандинавской группе языков, а бытовая лексика, осваиваемая на первом этапе, семантически и фонологически сходна с английской. Студенты второго курса, которые согласно учебным планам приступили к освоению второго иностранного языка (продолжая осваивать 1-ый), продемонстрировали доминантный сдвиг на замещение в среднем (50(см.) /50(зам.)). Фактически, наблюдается уравнивание доминант.

Отметим, что полностью метафоричность или метонимичность реакций студентов не проявилась, а только лишь отношения по смежности или замещению. Редкие полноценные метафорические выражения фиксируются только в реакциях второкурсников.

Если говорить о действии при анкетировании процесса INPUT — PROCESSING — OUTPUT, описанного нами в статье «Нейрогуманитарный поворот»¹, то в лексемах-реакциях, позволивших определить когнитивную доминанту, нашли отражение скрытые процессы обработки информации, которые обычно относят к области взаимодействия сознательного и бессознательного (или левополушарного и правополушарного). Отметим, что в последних статьях и монографиях по нейролингвистике четкая локализация сознательных и бессознательных процессов подвергается сомнению (Пинкер, Черниговская), поскольку последние клинические испытания (в частности, в клинике А. Суфиянова) доказали способность мозга к пластичности. Тем не менее, мы воспользуемся «системой парных оппозиций основных характеристик и типов поведения, которые приписываются сознательному и бессознательному» Л. Р. Зенкова² для того, чтобы определить скрытые возможности доминантных сдвигов для вывода речевой деятельности при овладении иностранным языком из «афазийного» модуса. Приведем таблицу оппозиций Л. Р. Зенкова, выведенную на основе клинических исследований и обладающую в этой связи высокой степенью достоверности:

Таблица

Система парных оппозиций основных характеристик и типов поведения, которые приписываются сознательному и бессознательному

	Сознательное (ЛЕВОПОЛУШАРНОЕ)	Бессознательное (ПРАВОПОЛУШАРНОЕ)
1.	Вербальное	невербальное
2.	Формально-логическое	«нелогичное», неформальная логика
3.	Концептуальное-абстрактное	Образно-визуальное, конкретное
4.	Символическое	иконическое
5.	Синтаксическая связанность знаков	Свобода комбинации знаков
6.	Вторичные мыслительные процессы	Первичные мыслительные процессы
7.	Рациональное	Иррациональное
8.	Интенциональное мышление	Сновидения, обман чувств, дневные фантазии, сновидное состояние, галлюцинации
9.	Формализация	Творческие научные и эстетические процессы, инсайт, интуиция
10.	Научная систематизация	Мифологическая систематизация
11.	Сукцессивность	симультанность
12.	Ограниченность в пространстве и во времени	Несвязанность с пространством и временем
13.	Стабильность отношений с окружающими	Динамичность, лабильность
14.	Дискретность	Континуальность
15.	Цифровая операционная система	Аналоговая операционная система

Взаимодействие оппозиций просматривается не только по горизонтали на основе действия принципа дополнительности, но и по вертикали. Если мы возьмем оппозицию *вербальное/невербальное*, то апперцепция или декодирование информации, доставляемой вербально, происходит в результате действия прирожденных (в случае родного языка) или сформированных (в результате целенаправленной деятельности по освоению иностранного языка) когнитивных структур или механизмов, таких как когнитивная грамматика (включая универсальную грамматику по Н. Хомского), фонематической нейронной сетки (Пинкер, Жинкин), а также семантической нейронной сетки (Лакофф, Тёрнер, Huth A. G., de Heer W. A., Griffiths T. L., Theunissen F. E., & Gallant J. L.). При порождении высказывания, то есть при кодировании неизреченной мысли вовлекаются довербальные механизмы категоризации и первичной предикации, а также механизмы переключения кода, если вербальный продукт (output), т.е. высказывание необходимо представить на другом языке или в ином стилистическом регистре. При свободном владении языком все довербальные процедуры не осознаются, осознается только семантическая составляющая высказывания и коммуникативная задача. При освоении языка в условиях учебного процесса все эти процедуры не только осознаются, но и обсуждаются, анализируются, рационализируются в ходе занятий. В результате свободный подсознательный выбор средств выражения заменяется рациональным,

¹ Белозерова Н. Н. Нейрогуманитарный поворот / Н. Н. Белозерова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Том 2. № 2. С. 10–23 DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-2-10-23

² Зенков Л. Р. Бессознательное и сознание в аспекте межполушарного взаимодействия // Бессознательное: Природа, функции, методы исследования. Т. 4 Тбилиси: Мецниереба, 1985. С. 224–238

что приводит к ошибкам, которые появляются все реже, по мере того как формирование когнитивных неосознаваемых структур иностранного языка завершается. Таким образом, оппозиция *вербальное/невербальное* взаимодействует с оппозицией *формально-логическое/«нелогичное»*, *неформальная логика*, а также с оппозицией *вторичные мыслительные процессы/первичные мыслительные процессы*. Последняя оппозиция проявилась при анкетировании как четкая гендерная дифференциация слов-реакций. Например, на стимул «живот», почти все девушки писали слово-реакцию «болит», а юноши — «пустой» или «еда». На слово «кожа» девушки (не все) реагировали словом «сумка», на слово «прелесть» — «дети», что не наблюдалось в реакциях юношей. Отметим, что гендерный аспект обучения иностранному языку представляет собою достаточно сложную проблему, поскольку почти все преподаватели иностранных языков являются женщинами, почти все дидактические материалы содержательно ориентированы на женскую аудиторию. Вероятно, гендерная дифференциация играет большую роль не только в темпах овладения родным языком, но и иностранным. Кроме того, как показала практика, юноши при овладении иностранным языком предпочитают выстраивать собственные стратегии, тогда как девушки охотно следуют учебно-методическим рекомендациям.

Оппозиция *концептуально-абстрактное/образно-визуальное, конкретное* также реализуется на основе принципа дополнительности и принципа между оппозиционных системных связей. При этом наблюдается определенный парадокс. С одной стороны, концепт понимаемый как «единица мысли» (Unit of Thought — Stephen Pinker), принадлежит к области сознательного, с другой стороны в современной когнитологии он трактуется как *embodied* (закрепленная в теле) структура¹. То есть действие концепта зависит от физиологических процессов и химических реакций организма человека. Мы различаем концепт, который, по-нашему мнению, представляет собою определенный ментальный механизм, направленный на вычленение, различение одного объекта или явления из (от) множества других объектов или явлений², что принадлежит к области подсознательного, и концепцию, представляющую собой совокупность развивающихся идей, что принадлежит к области сознательного. Если различение и вычленение направлено на языковой знак, то концепт реализуется

¹ George Lakoff on Embodied Cognition and Language <https://www.youtube.com/watch?v=XWYaoAojdQ>;

Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к теории текста: антология / под общ. ред. В. П. Нерознака. — М.: Academia, 1997. — С. 267–279.

² Иные определения концепта, а также идеи об его структуре см. в Аскольдов-Алексеев, С. А. Концепт и слово Текст. / С. А. Аскольдов-Алексеев // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста. М., 1997. — С. 267–279; Бабушкин, А. П. Общезыковые концепты и концепты языковой личности Текст. / А. П. Бабушкин // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. 1. № 2. Гуманитарные науки. Воронеж: ВГУ, 1997. — С. 114–118.; Болдырев, Н. Н. Когнитивная семантика Текст.: курс лекций по англ. филологии / Н. Н. Болдырев. — Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та им. Г. Р. Державина, 2000.; Воркачев, С. Г. Концепт как «зонтиковый термин» Текст. / С. Г. Воркачев // Язык, сознание, коммуникация. М., 2003. — Вып. 24. — С. 5–12.; Демьянков, В. З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке Текст.

в *означаемом* (*signifié* в сосюрловском³ и дерриданском⁴ смыслах). В процессе овладения иностранным языком означающее (звуковая или графическая оболочка) зачастую реализует понятийную основу, исходящую из культуры родного языка, в результате чего возникает семантический сбой. Установление подобий относится к *аналоговым механизмам* (последняя оппозиция) и реализуется в рассматриваемых ассоциациях по смежности или замещению, в частности, в единицах интертекста. При проведенном анкетировании ассоциативные интертекстуальные связи возникли у респондентов на слова-стимулы: *топор* (*Раскольников — 16 случаев*), *мастер* (*Мастер и Маргарита — 33 случая*), *крокодил* (*Крокодил Гена — 10 случаев*), *старик* (*Старик и море, Старик Хоттабыч — 13 случаев*), *прелесть* (*Властелин колец — 5 случаев*), *Крошка* (*Крошка енот — 3 случая*), *Слон* (*Слон и Моська — 3 случая*). Все эти связи образованы как на основе смежности, так и на основе селекции, и свидетельствуют о действии аналогового способа мышления. Аналоговый способ мышления, по всей видимости, невозможно элиминировать при академическом овладении иностранным языком. Следует признать, что этот способ мышления до сих пор активно эксплуатируется при использовании грамматико-переводного метода обучения иностранному языку, что приводит к появлению высказываний типа: «*Me interesting where are you going to meet Christmas*».

Рассматривая еще одну сторону действия оппозиции «*концептуальное-абстрактное / образно-визуальное, конкретное*», рассмотрим дидактический потенциал превращения вербального в зримое и зримого в вербальное. В нашей работе «Когнитивные модели дискурса»⁵ в качестве эффективного приема мы рассматривали игру «Картинки к абстрактным существительным», когда студентам предлагалось сначала нарисовать к диктуемым 16 английским абстрактным существительным конкретные рисунки, а потом восстановить лексемы. Успешность задания, т.е. почти полное усвоение лексики объясняется межполушарным взаимодействием перевода *символического* в *иконическое* (см 4 оппозицию), в результате которого конкретные рисунки являются метафоро-метонимическим выражением абстрактной сущности. При этом появление в подписи синонима является доказательством того, что ассоциативные связи образуются между целыми понятийными областями. Иногда в дидактических целях используется обратный процесс, то есть превращение *зримого* в *вербальное*, когда студентам предлагается описать комнату или внешность для закрепления какой-либо грамматической структуры (There is..., Il y a, N is A). Это задание не всегда эффективно, поскольку овладение грамматической структурой вынесено на поверхность, при этом творческая коммуникативная задача не акцентирована. Если бы студенту предлагалось

³ Сосюр Ф. де. Труды по языкознанию. — М.: Прогресс, 1977. — 695 с.

⁴ Derrida, Jacques. «Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences.» In *The Structuralist Controversy: The Languages of Criticism and the Sciences of Man*, edited by Richard A. Macksey and Eugenio Donato, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1972.

⁵ Белозерова Н. Н., Чуфистова Л. Е. Когнитивные модели дискурса учебное пособие для студентов и аспирантов лингвистических и филологических факультетов высших учебных заведений / Тюмень, 2004 (2013). 236 с.

определить, кто живет в комнате, или как выглядит жена, брат, сестра человека, изображенного на картинке, то результатом бы стало порождение свободного высказывания, выводящего обучающегося за пределы афазийного поведения.

Резервы оппозиции «суксесивность / симультанность» заложены в мультимодальности обработки мозгом информации. Одновременно на уровне бессознательного человек обрабатывает информацию, которая доставляется собственным телом, а также окружающим миром через органы чувств. Причем современные мультимедийные средства предоставления информации со времен изобретения кинематографа и других видов авангардного искусства перенесли *симультанность* из области бессознательного и осознаваемое. Современный студент, как и любой человек, характеризуется в отношении обработки информации, как мультимодальная личность. Это полностью соответствует взгляду на современного человека как «(1) на *человека, осознающего (обрабатывающего информацию)* + (2) *человека, творящего себя и мир* + (3) *человека, взаимодействующего с природой и машиной*»¹. Эти свойства позволяют оптимизировать процессы овладения и порождения информации, в частности при овладении иностранным языком.

ВЫВОДЫ

Поставив перед собою цель рассмотреть, какую роль играют две когнитивные доминанты (смежность и замещение), которые участвуют в усвоении родного языка, при овладении иностранными языками в рамках образовательного процесса, авторы пришли к следующим выводам:

- (1) Фактически студенты при изучении иностранного языка в условиях академической среды демонстрируют на нем, до достижения уровня владения В2, речевое поведение, которое сходно с афазийным.
- (2) Скрытыми резервами для эффективного усвоения иностранного языка представляются когнитивные доминанты «смежности» и «селекции».
- (3) *Когнитивная доминанта не является устойчивой*, а зависит от рода деятельности по освоению иностранного языка.
- (4) В лексемах-реакциях, позволивших определить когнитивную доминанту, нашли отражение скрытые процессы обработки информации, которые обычно относят к области взаимодействия сознательного и бессознательного.

¹ Определение, выведенное нами в статье «Перипетии гуманитарных наук»

- (5) При освоении языка в условиях учебного процесса свободный подсознательный выбор средств выражения замечается рациональным, что приводит к ошибкам, которые появляются все реже, по мере того как формирование когнитивных неосознаваемых структур иностранного языка завершается.
- (6) Современный студент являет собою мультимодальную личность. Это полностью соответствует взгляду на современного человека как «(1) на *человека, осознающего (обрабатывающего информацию)* + (2) *человека, творящего себя и мир* + (3) *человека, взаимодействующего с природой и машиной*»². Эти свойства позволяют оптимизировать процессы овладения и порождения информации, в частности при овладении иностранным языком.

PS

Статья была уже написана и ее прочитали преподаватели английского языка, которые помогли проводить анкетирование. У них возник вопрос, а как же на занятиях задействовать скрытые резервы когнитивных доминант. Разработка рецептуры, на наш взгляд, является прерогативой самих преподавателей. Считаем вправе порекомендовать лишь несколько подходов:

- (1) Предоставить студентам право в ходе овладения иностранным языком самим извлекать информацию, в том числе лингвистическую, при дальнейшей командной проектной работе по систематизации.
- (2) Выстраивать каждому студенту индивидуальные траектории по овладению языком (в зависимости от предпочтений).
- (3) Отказаться от принципа перфекционизма до достижения студентами уровня владения иностранным языком В2.
- (4) Использовать плюрилингвальные практики, т.е. умение использовать ограниченное число компетенций на иностранном языке для успешной коммуникации. Такой тип коммуникации успешно демонстрируют иностранные студенты, изучающие русский язык как иностранный в условиях погружения в принимающую культуру.
- (5) Перепоручить компьютерным программам фонетический и грамматический тренинг.
- (6) Практиковать коллективные лингвистические игры.
- (7) Практиковать меню дискурсивных ролей на занятиях (уход от собственного «Я»).

² Определение, выведенное нами в статье «Перипетии гуманитарных наук» – Белозерова Н.Н.

Литература

1. *Аскольдов С. А.* Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к теории текста: антология / под общ. ред. В. П. Нерознака. — М.: Academia, 1997. — С. 267–279.
2. *Белозерова Н. Н., Чуфистова Л. Е.* Когнитивные модели дискурса учебное пособие для студентов и аспирантов лингвистических и филологических факультетов высших учебных заведений / Тюмень, 2004 (2013). 236 с.
3. *Белозерова Н. Н.* Нейрогуманитарный поворот // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Том 2. № 2. — С. 10–23.
4. *Белозерова Н. Н.* Перипетии гуманитарных наук // Образование и наука. Издательство: Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург), 2016. № 9 — С. 66–181.
5. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. — М.: Педагогика, 1983.
6. *Жинкин Н. И.* Мышление и речь. Изд-во Академии педагог. наук РСФСР, 1963. — 248с.
7. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М., 1982.
8. *Зенков Л. Р.* Бессознательное и сознание в аспекте межполушарного взаимодействия // Бессознательное: Природа, функции, методы исследования. Т. 4 Тбилиси: Мецниереба, 1985. — С. 224–238.
9. *Пиаже Ж.* Схемы действия. Семиотика. — М., 1983. — С. 133–136
10. *Соссюр Ф. де.* Труды по языкознанию. — М.: Прогресс, 1977. — 695 с.
11. *Якобсон Р. О.* Избранные работы. — М.: Прогресс, 1985. — С. 460. Лингвистические типы афазии С. 287–301.
12. *Якобсон Р.* Работы по поэтике. Переводы. М. Прогресс, 1987, 460 с.
13. Derrida, Jacques. «Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences.» In *The Structuralist Controversy: The Languages of Criticism and the Sciences of Man*, edited by Richard A. Macksey and Eugenio Donato, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1972.
14. *Huth A. G., de Heer W. A., Griffiths T. L., Theunissen F. E., & Gallant J. L.* Semantic information in natural narrative speech is represented in complex maps that tile human cerebral cortex. *Nature*, 2016. — P. 453.
15. *Lakoff G.* On Embodied Cognition and Language <https://www.youtube.com/watch?v=XWYaoAoijdQ>
16. *Pinker S.* The language instinct. *The New Science of Language and Mind*, Penquin Books — 1994, How Language Works, — P. 83–126. <http://cirpstudents.com/Research%20Library/assets/the-language-instinct.pdf>

References

1. *Askoldov S. A.* 1997. «Kontsept i slovo» // Russkaya slovesnost. Ot teorii slovesnosti k teorii teksta: antologiya [The concept and the word // Russian literature. From literature to the theory of text: Anthology]. Moscow: Academia. — P. 267–279.
2. *Belozerova N. N.* 2016. Peripetii gumanitarnykh nauk [The turning points of the humanities] // *Obrazovaniye i nauka* № 9. Yekaterinburg, — P. 66–181.
3. *Belozerova N. N.* 2016. Neurogumanitarnyy povorot [Neurohumanities turn] in *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye issledovaniya. Humanitates*. Tom 2. № 2. P. 10–23.
4. *Belozerova N. N.,* 2004 (2013). *Chufistova L. Ye.* Kognitivnyye modeli diskursa. Uchebnoye posobiye dlya studentov i aspirantov lingvisticheskikh i filologicheskikh fakultetov vysshikh uchebnykh zavedeniy [Cognitive models of discourse. For undergraduates of linguistic and philological departments]. Tyumen. 236 p.
5. Derrida, Jacques. 1972. «Structure, Sign, and Play in the Discourse of the Human Sciences.» In *The Structuralist Controversy: The Languages of Criticism and the Sciences of Man*, edited by Richard A. Macksey and Eugenio Donato, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
6. *Huth A. G., de Heer W. A., Griffiths T. L., Theunissen F. E., & Gallant J. L.* 2016. Semantic information in natural narrative speech is represented in complex maps that tile human cerebral cortex. *Nature*. P. 453.
7. *Jakobson R.* 1987. Raboty po poetike. Perevody [Works on poetics. Translations]. Moscow: Progress. — 460 p.
8. *Jakobson R. O.* 1985 *Izbrannyye raboty* [Selected works]. Moscow: Progress. — 460p.
9. *Lakoff G.* On Embodied Cognition and Language <https://www.youtube.com/watch?v=XWYaoAoijdQ>
10. *Piaget J.* 1983 *Skhemy deystviya. Semiotika* [Action schemes. Semiotics]. — Moscow — P. 133–136.
11. *Pinker S.* 1994. The language instinct. *The New Science of Language and Mind*, Penquin Books, How Language Works, P. 83–126. <http://cirpstudents.com/Research%20Library/assets/the-language-instinct.pdf>
12. *Saussure F.* 1977. *Trudy po yazykoznaniiyu* [Works on linguistics]. Moscow: Progress. — 695 p.
13. *Vygotskiy L. S.* 1983. *Myshleniye i rech* [Cognition and speech]. *Sobraniye sochineniy: V 6, T. 3.* — Moscow: Pedagogika.
14. *Zenkov L. R.* 1985. *Bessoznatelnoye i soznaniye v aspekte mezhpolutsharnogo vzaimodeystviya* // *Bessoznatelnoye: Priroda, funktsii, metody issledovaniya* [Unconscious and consciousness in the aspect of hemispheric interaction // Unconscious: Nature, function, research methods]. T.4 Tbilisi Metsniereba. P. 224–238.
15. *Zhinkin N. I.* 1963. *Myshleniye i rech* [Cognition and speech]. Publishing House of the Pedagogical Academy of the RSFSR. — 248p.
16. *Zhinkin N. I.* 1982. *Rech kak provodnik informatsii* [Speech as information conductor]. Moscow.

М.Н. Филатова

Создание единого образовательного пространства социокультурного развития учащихся средствами интеграции общего и дополнительного образования

Аннотация

Введение: статья посвящена проблеме социокультурного развития учащихся, которая в современных условиях приобретает особую значимость. Решение данной проблемы возможно за счет интеграции общего и дополнительного образования, которая является одним из важнейших методологических подходов к повышению качества результатов отечественного образования.

Цель проекта состоит в том, чтобы предложить механизм взаимодействия организаций общего и дополнительного образования детей, обеспечивающий осуществление внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.

Методы исследования: анализ педагогической литературы и нормативно-правовых документов, педагогическое моделирование, обобщение педагогического опыта.

Результаты: автор разработал модель социокультурного развития учащихся, обеспечивающую их вовлечение в разнообразные виды культурных практик в системе музыкально-эстетического образования.

Научная новизна: разработана модель социокультурного развития учащихся посредством реализации культурных практик в системе музыкально-эстетического образования, обеспечивающая создание единого образовательного пространства для развития социально значимых личностных качеств.

Практическая значимость проекта заключается в разработке практических способов организации внеурочной деятельности с использованием ресурсов образовательных организаций дополнительного образования. Механизм взаимодействия организаций общего и дополнительного образования посредством реализации дополнительных общеобразовательных программ вводного уровня может быть привнесён в организацию различного рода культурных практик во внеурочной деятельности, обеспечивающих развитие личности учащихся.

Ключевые слова: общее образование, дополнительное образование, интеграция, внеурочная деятельность, социокультурное развитие учащихся, музыкально-эстетическое образование, культурные практики.

Автор выражает благодарность директору ГБОУ ДО г. Москвы «Центр творческого развития и музыкально-эстетического образования детей и юношества «Радость», заслуженной артистке России, лауреату премий Президента РФ и Правительства РФ в области образования Т. А. Ждановой за участие в реализации данного проекта; заместителю директора по научно-методической работе ГБОУ ДО г. Москвы «Центр творческого развития и музыкально-эстетического образования детей и юношества «Радость»», кандидату педагогических наук А. А. Бондареву за участие в разработке программно-методических материалов, апробацию модели и помощь автору в подготовке настоящей статьи; педагогу дополнительного образования Е. В. Николаевой за участие в подготовке нормативно-правовых документов, обеспечивающих взаимодействие между образовательными организациями, а также администрации образовательных организаций, на базе которых осуществлялась апробация данной модели.

Marina N. Filatova

Creation of the unified educational space for sociocultural development of schoolchildren by means of the integration of general and supplementary education

Abstract

Introduction: The scientific article focuses on sociocultural development of schoolchildren, which becomes of a special importance in the modern context. One of the key means of handling this issue is the integration of general and supplementary education, which is one of the most important methodological approaches to improving the quality of education in Russia.

The purpose of the project was to offer a mechanism of cooperation between the institutions for general and supplementary education that would ensure performing out-of-school activities in accordance with the requirements of the Federal State Education Standard for general education.

Research methods included analysis of pedagogical literature and regulation documents of the Russian Federation, modeling of the pedagogical process and consolidation of the pedagogical experience.

Results: The author developed a model of sociocultural development of schoolchildren, which ensures their involvement into various cultural practices in the system of music and aesthetic education.

Scientific novelty: The author developed a model of sociocultural development of schoolchildren by means of the implementation of cultural practices in the system of music and aesthetic education. This model involves formation of the unified educational space for developing socially important personal qualities.

Practical importance: The project presents the practical methods of organization of out-of-school activities with the use of resources of educational institutions for supplementary education. The mechanism of cooperation between the institutions for general and supplementary education by means of the implementation of additional general education programs of the introductory level can be used for the organization of various cultural practices in out-of-school activities, which ensure personal enhancement of schoolchildren.

Keywords: general education, supplementary education, integration, out-of-school activities, sociocultural development of schoolchildren, music education, cultural practices

Acknowledgements:

The author is grateful to director of the state budget educational institution for supplementary education of Moscow «Center for creative development and music and aesthetic education of children and youth «Radost», Honoured Artist of the Russian Federation, holder of the Russian Federation Presidential Award and the Award of the Government of the Russian Federation in the field of education T. A. Zhdanova for participation in the implementation of the project; deputy director for scientific and methodological work of the state budget educational institution for supplementary education of Moscow «Center for creative development and music and aesthetic education of children and youth «Radost», PhD in pedagogy A. A. Bondarev for participation in the development of the program-methodical materials, approbation of the model and assistance in preparation of the article; supplementary education teacher E. V. Nikolaeva for participation in the preparation of regulation documents ensuring cooperation between educational institutions; administration of the educational institutions, on whose premises the model was tested.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время интеграция является одним из значимых методологических подходов, определяющих повышение качества результатов отечественного образования.

В условиях реализации Федеральных государственных стандартах общего образования требования к результатам образовательной деятельности определяются не только предметными знаниями учащихся, но и их умением ориентироваться в традициях отечественной и мировой культуры, в системе базовых национальных ценностей, способностью к социальной адаптации в обществе, к самостоятельному жизненному и профессиональному выбору и др.

Поэтому целью и основным результатом образования сегодня является развитие личности, а именно, развитие субъектных, личностных качеств на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира [12].

Данное исследование направлено на решение проблемы социокультурного развития учащихся, которая приобретает особую значимость в связи с тенденциями, которые обозначились в обществе, в системе отечественного образования.

В условиях активной информатизации общества, которая, с одной стороны, предоставляет учащимся широкие возможности для познания окружающего мира, с другой стороны — наблюдается снижение роли альтернативных форм познавательной деятельности, снижение уровня любознательности учащихся, их стремления к знаниям и освоению новых социально-значимых навыков.

В более широком плане проблемы современного общества включают низкий уровень культурного и духовно-нравственного развития молодежи, социальной активности, недостаточную самореализацию подрастающих поколений и др.

Область интересов большинства молодого поколения сегодня сложно назвать культурой в подлинном смысле этого слова. Это, скорее, массовая культура, порождаемая современными средствами массовой информации, которая лишена функции формирования национального самосознания, не способная обеспечить в достаточной мере эмоционально-чувственное развитие, духовное обогащение человека и зачастую оказывающая разрушительное воздействие на подрастающее поколение. В результате истинные ценности теряют в глазах современных молодых людей свою значимость.

В связи с этим необходимо создавать условия в образовательной среде для развития важнейших для жизни в современном обществе социально-значимых личностных качеств учащихся, таких как познавательная активность, гражданская ответственность, социальная активность, коммуникабельность, нравственность и др., составляющих основу индивидуальности каждого человека.

Качественные преобразования должны происходить с учетом реализации современных форм обучения и воспитания, а также пересмотра содержания образовательных программ, ориентированных на достижение личностных и метапредметных результатов учащихся. Содержание образования должно стать культуроцентричным с учетом тех реалий, которые существуют в современном обществе,

т.е. своим содержанием оно должно закладывать базовые, фундаментальные основы культуры личности учащихся.

Широкие возможности для решения поставленных задач создает дополнительное образование детей, которое в силу конкурентных преимуществ по сравнению с другими институтами формального образования является средством освоения всеобщих норм, культурных образцов и интеграции в социум и потому может стать «инструментом формирования ценностей, мировоззрения, гражданской идентичности подрастающего поколения» [5].

В Концепции развития дополнительного образования детей подчеркивается, что именно дополнительное образование принципиально расширяет возможности человека, предлагая большую свободу выбора, так, чтобы каждый ребенок может определять для себя цели и стратегии индивидуального развития, превращать в ресурс собственные личные качества, а также проектировать и формировать будущее, возможные качества [5].

В этой связи возникает необходимость в создании модели образовательной деятельности, базирующейся на принципе полноты образования, который обеспечивается за счет интеграции общего и дополнительного образования детей, которая позволяет наиболее полноценно решать поставленные перед образованием задачи социокультурного развития учащихся.

Связующим звеном между общим и дополнительным образованием является *внеурочная деятельность*, которая определена ФГОС общего образования как важный ресурс в решении задач обучения, воспитания и социализации учащихся и направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы.

В каждом направлении, по которому организуется внеурочная деятельность (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) [6], раскрывается соответствующая система базовых ценностей, которые не локализованы в содержании отдельного учебного предмета. Реализация внеурочной деятельности по рекомендуемым направлениям составляет основу единой учебно-воспитательной работы по развитию личности учащихся.

Как показал анализ нормативно-правовых документов, общеобразовательные организации могут осуществлять внеурочную деятельность, организуя взаимодействие с образовательными организациями дополнительного образования детей [6].

Реализация внеурочной деятельности на основе сетевого взаимодействия организаций общего и дополнительного образования, непосредственно предусмотренного в ФГОС НОО, предполагает создание общего программно-методического пространства внеурочной деятельности и дополнительного образования детей. Преимущества такого вида интеграции заключаются в предоставлении возможности учащимся осваивать образовательную программу с использованием ресурсов организаций, как общего, так и дополнительного образования, реализуемых широкий спектр дополнительных общеобразовательных программ, и соответственно, в возможности привлечения к осуществлению внеурочной деятельности квалифицированных специалистов системы дополнительного образования [13].

Педагоги дополнительного образования, реализующие учебные и исследовательские проекты, дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы, обеспечивающие культурные практики обучающихся, должны стать важным компонентом образовательных сетей. Это позволит существенно расширить спектр новых форм образовательного процесса, повысить качество и эффективность общего образования.

Таким образом, процесс организации сетевого взаимодействия между общеобразовательными организациями и организациями дополнительного образования детей, обеспечивающий реализацию внеурочной деятельности, является нормативно закрепленным.

Однако, как показывает практика, организация внеурочной деятельности является одной из сложных задач в работе педагогов.

Таким образом, *вторая проблема*, на решение которой направлена данная работа, это недостаточная разработанность научно-методического обеспечения внеурочной деятельности.

Решение названных проблем составляет **цель исследования**: предложить механизм взаимодействия общеобразовательных организаций с организациями дополнительного образования детей, обеспечивающий реализацию внеурочной деятельности, важного ресурса в решении задач воспитания и социализации учащихся.

В связи с этим были определены следующие **задачи**:

- разработать и описать модель социокультурного развития учащихся посредством организации культурных практик в системе музыкально-эстетического образования;
- апробировать предложенную модель на практике.

Обзор литературы

В процессе исследования был проанализирован пласт работ, в которых культура рассматривается как определяющий фактор развития личности. Важнейшим средством приобщения человека к культуре является образование, о чем свидетельствует целый ряд исследований современных ученых (Е. В. Бондаревская, В. С. Библер, Л. П. Буева, О. С. Газман, С. И. Гессен, Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, Г. Л. Ильин, М. С. Каган, В. А. Конев, Н. Б. Крылова, Д. С. Лихачев, В. А. Слостенко и др.). С культурологической точки зрения, образовательная деятельность — это не просто передача научной информации, а диалог культур различных эпох, диалог личностей, обмен ценностями национальной и общечеловеческой культуры.

Так, Е. В. Бондаревская пишет: «Сейчас настало время вернуть образование в контекст культуры. Это означает его ориентацию на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру, гуманизацию содержания, освоение гуманистических технологий обучения и воспитания, создание в образовательном учреждении среды, формирующей личность, способную к творческой самореализации в современной социокультурной ситуации» [1].

В ходе исследования также были проанализированы:

- труды, отражающие взаимодействие человека и социальной среды (В. С. Мухина, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, Д. И. Фельдштейн, С. Т. Шацкий и др.);

- концепции социального воспитания (Б. З. Вульф, Б. В. Куприянов, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик, М. И. Рожков и др.);

- концепция педагогической поддержки ребенка и его развития (Т. В. Анохина, Н. Б. Крылова и др.);

- труды, посвященные вопросам индивидуализации образования (Б. Г. Ананьев, Е. В. Бондаревская, Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. В. Мудрик, В. С. Мухина, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и др.);

- работы, связанные с перспективами развития дополнительного образования детей (А. Г. Асмолов, В. П. Голованов, Т. Н. Гуцина, Е. Б. Евладова, Б. В. Куприянов, Л. Г. Логинова, Н. А. Морозова, М. Н. Филатова и др.).

- ряд работ, связанных с вопросами организации и осуществления внеурочной деятельности (Е. Н. Барышникова, Вострова М. Я., О. В. Галакова, Л. А. Гуляева, Е. Б. Евладова, А. В. Золотарева, Иванова Н. Н., А. В. Кислякова, З. Ш. Мазглина К. Л., Маканова, А. В. Щербакова и др.).

Обобщение идей, заложенных в указанных концепциях, позволило нам сформировать собственную позицию по исследуемой проблеме, отметив при этом роль гуманистического воспитания, самостоятельной деятельности учащихся и социальной среды в процессе их социокультурного развития.

Анализ работ ученых дал нам основание выделить признаки новой культурной реальности, задающей направления для поиска путей социокультурного развития учащихся на основе культурного диалога между субъектами образовательного процесса.

Обобщая практический опыт по организации внеурочной деятельности в образовательных организациях Московской, Нижегородской, Оренбургской, Ярославской областей, республики Карелия, городов Самары, Мурманска, Кирова, Санкт-Петербурга [3], [8] можно сделать вывод о том, что в результате сетевого взаимодействия организаций общего и дополнительного образования возможно создание единого образовательного пространства для развития социально-значимых личностных качеств учащихся. В нем наиболее полно происходит усвоение обучающимися ценностей материальной и духовной культуры, создание возможностей для реализации индивидуальных творческих интересов ребенка, формирование устойчивого интереса к социально-значимым видам деятельности.

Материалы и методы

Проанализировав круг психолого-педагогической литературы, научных исследований по данной проблеме, мы обращаем внимание на необходимость разработки и использования в общеобразовательных организациях конкретных (локальных) моделей интеграции общего и дополнительного образования. Есть модели, закрепившиеся на федеральном уровне и признанные в образовательном сообществе. Параллельно данному процессу происходит разработка локальных моделей интеграции общего и дополнительного образования с учетом региональных возможностей.

Для решения вышеназванных задач разработана *модель социокультурного развития учащихся посредством организации культурных практик на примере музыкально-эстетического образования*, которое играет важную

роль в развитии социально-значимых личностных качеств учащихся.

Экспериментальная работа по разработке и реализации модели осуществлялась в несколько этапов.

Первый этап (март-апрель, 2016 г.) — поисково-аналитический; на этом этапе было изучено современное состояние исследуемой проблемы, проведен анализ соответствующей литературы. В результате определены исходные параметры исследования: предмет, объект, цель и задачи. Выявление перспективных образцов практики интеграции общего и дополнительного образования на основе существующих механизмов.

Второй этап (май-август, 2016 г.) — выявление возможностей организаций дополнительного образования детей для реализации проекта, получение исходных данных для проектирования организационно-педагогических условий реализации модели, разработка структуры и содержания модели, научно-методических материалов для ее реализации.

Третий этап (сентябрь-декабрь, 2016 г.) — апробация модели социокультурного развития учащихся; внедрение в практику организации внеурочной деятельности дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ вводного уровня, обеспечивающих культурные практики учащихся в системе музыкально-эстетического образования; обобщение и описание результатов на промежуточных этапах работы.

Четвертый этап (январь-июнь, 2017 гг.) — анализ, обобщение результатов исследования на всех этапах работы.

Апробация и внедрение результатов исследования. Перспективным образцом практики интеграции общего и дополнительного образования стало ГБОУ ДО г. Москвы «Центр творческого развития и музыкально-эстетического образования детей и юношества «Радость»» (далее Центр «Радость»), которое на протяжении 35 лет выполняет свою миссию в сохранении традиций отечественного художественного образования с целью музыкально-творческого развития детей и подростков.

Центром «Радость» ранее были апробированы разные модели сотрудничества с общеобразовательными организациями. В 2007–2010 годах «Радость» систематизировала и обобщила эти формы работы в статусе городской экспериментальной площадки по теме «Классы с углубленным музыкально-эстетическим образованием как одна из моделей организации образовательного процесса школы, работающей в режиме полного дня». В московских школах были созданы музыкально-творческие коллективы, расширились циклы просветительских абонементов, программы работы клубов разной тематики. Эта работа охватывала более 1500 школьников, при этом было отмечено несомненное положительное влияние занятий музыкального профиля на развитие познавательной сферы детей и подростков и их общую успеваемость.

Апробация результатов данного исследования (внедрение в практику внеурочной деятельности дополнительных общеобразовательных программ вводного уровня) началась в сентябре 2016 года.

В настоящее время по программам, разработанным педагогами ГБОУ ДО города Москвы ЦТР и МЭО «Радость», обучаются около 1200 учащихся на базе общеоб-

разовательных организаций Северного округа. Это, ГБОУ «Инженерно-техническая школа имени дважды Героя Советского Союза П. Р. Поповича»; ГБОУ города Москвы «Школа № 1474»; ГБОУ города Москвы «Школа № 152»; ГБОУ города Москвы «Школа № 1159».

Достоверность результатов исследования обеспечена совокупностью методологических и теоретических положений, позволивших наметить научные подходы к исследованию проблемы, успешным внедрением результатов исследования в практику внеурочной деятельности образовательных организаций общего образования, а также участием автора статьи в качестве разработчика и консультанта по реализации модели.

Основные результаты исследования частично были представлены на конференции «Художественное и нравственно-патриотическое воспитание школьников в условиях интеграции общего и дополнительного образования» (май, 2016 г., ГБОУ ДО города Москвы ЦТР и МЭО «Радость»); на вебинаре «Интеграция общего и дополнительного образования детей как фактор создания единого пространства реализации ФГОС» (ноябрь, 2016 г., ГАОУ ВО «Московский институт открытого образования»), обсуждались на семинарах со специалистами-практиками, а также нашли отражение в публикациях автора.

Результаты исследования

Модель социокультурного развития учащихся, обеспечивающая их вовлечение в разнообразные виды культурных практик в системе музыкально-эстетического образования, разработана на основе анализа исследований в области психологии и педагогики, имеющихся положений, теорий, концепций, анализа нормативно-правовых документов, а также положительного практического опыта в системе общего и дополнительного образования детей.

Модель по структуре представляет собой совокупность концептуального, организационно-деятельностного, содержательного, оценочно-результативного компонентов и представлена в виде схемы (схема 1).

Концептуальной компонент модели включает цель, задачи, методологические подходы и принципы социокультурного развития учащихся.

Основными методологическими подходами к реализации модели являются:

- культурологический подход (М. М. Бахтин, В. С. Библер, Н. А. Бердяев, Е. В. Бондаревская, Л. П. Буева, Б. С. Гершунский, А. Н. Джурицкий, В. А. Кан-Калик, Н. Б. Крылова, Д. С. Лихачев, А. Ф. Лосев, Э. С. Маркарян и др.);
- личностно-деятельностный подход (Б. Г. Ананьев, М. С. Каган, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, И. С. Якиманская и др.);
- аксиологический подход (В. И. Андреев, И. Ф. Исаев, М. Рокич, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.);
- компетентностный подход (А. Г. Асмолов, В. И. Байденко, С. Г. Воронцов, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, С. Б. Серякова, Л. А. Петровская, А. В. Хуторской и др.).

Организационно-деятельностный компонент модели включает в себя описание механизма взаимодействия общеобразовательных организаций и организаций дополни-

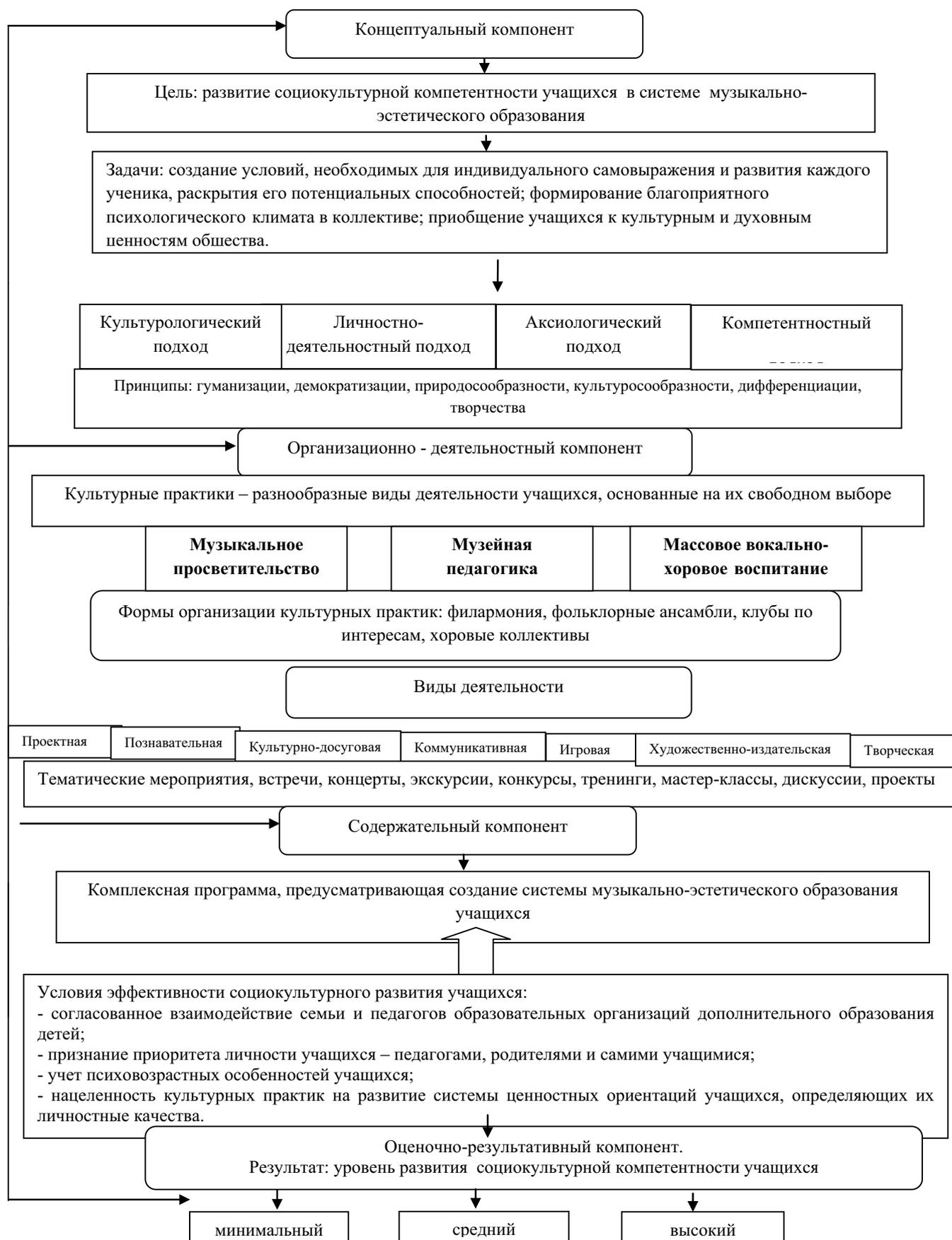


Схема 1. Модель социокультурного развития учащихся, реализуемая посредством культурных практик учащихся в системе музыкально-эстетического образования.

тельного образования детей, отражает формы и средства реализации модели.

Данный компонент представлен в культурных практиках учащихся, организационной формой которых могут быть самые различные форматы детских объединений, созданных на основе общих интересов детей (клубы, кружки, сообщества, студии, лаборатории и др.). В них ребенок практикует свои возможности и способности в разнообразных видах деятельности. При этом у него формируется круг культурных потребностей. От того, что именно будет практиковать ребенок, зависит его характер, стиль жизнедеятельности, система ценностей, которыми он будет руководствоваться в жизни. Поэтому содержание культурных практик должно быть нацелено на формирование ценностных ориентаций обучающихся, отбираться с опорой на лучшие национально-культурные традиции, образцы отечественной и мировой культуры. Культурные практики учащихся в представленной модели — это формы интересной для них деятельности, основанные на свободном выборе, которые становятся со временем привычными формами поведения.

Культурные практики в нашей модели могут быть организованы по следующим направлениям деятельности: музыкальное просветительство, музейная педагогика, массовое вокально-хоровое воспитание.

Организационными формами культурных практик в рамках названных направлений являются филармония; фольклорные ансамбли; вокально-хоровые объединения и др. объединения по интересам детей.

По каждому из названных направлений деятельности педагогами ГБОУ ЦТР и МЭО «Радость» разработаны краткосрочные дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы вводного уровня, адресованные массовому школьнику и раскрывающие музыкальную культуру как часть мировой художественной культуры. Это «Музыка родного края», «Музыкальный алфавит», «Музыкальный авиабилет (по странам и континентам)». Наряду с названными тематическими программами разработана также программа «Большой сводный хор московских школьников», организационную основу которой составляют культурные практики учащихся в музыкально-творческой деятельности — в области вокально-хорового исполнительства в составе Большого сводного хора.

Формат дополнительных общеобразовательных программ вводного уровня как нельзя лучше соответствует задачам развития музыкально-просветительской работы в общеобразовательных организациях. Срок освоения данных программ в соответствии с нормативными документами составляет не менее 10 часов [7]. Если реализовывать программу в течение учебного года, то 10–12 занятий с периодичностью в три недели дают цикл, достаточный для того, чтобы познакомить учащихся с яркими страницами мировой музыкальной культуры и заинтересовать их сферой музыкального творчества. Данные программы реализуются педагогами ГБОУ ЦТР и МЭО «Радость» на базе общеобразовательных организаций, что разрешает проблему осуществления самостоятельного перемещения обучающихся после учебных занятий.

Реализация данных общеобразовательных программ в практике организации внеурочной деятельности общеоб-

разовательных организаций способствует решению таких задач, как приобщение учащихся к лучшим традициям музыкальной и художественной культуры через занимательные и познавательные интерактивные формы учебной деятельности, среди которых домашние творческие задания, музыкальные викторины, живое музыкальное исполнительство, подача теоретического материала с использованием мультимедийных средств.

В современных социально-экономических условиях реализация дополнительных общеобразовательных программ, реализуемых организациями дополнительного образования на базе общеобразовательных организаций, регламентируется нормативно-правовыми документами, регулируемыми образовательные отношения.

Юридическим основанием для реализации программ данного вида выбран договор о сетевой форме реализации образовательной программы, который предполагает совместное использование материально-технических ресурсов нескольких образовательных организаций (в рамках договора согласовывается использование помещений, ресурсов, могут быть, при необходимости, привлечены учителя общего образования) [11, ст. 15].

Характеристики договора:

- финансирование бюджетное;
- договоры подписываются только директорами учреждений;
- договор может быть заключен на любой срок;
- Учреждение 1 и Учреждение 2 совместно разрабатывают и утверждают образовательную программу или согласовывают образовательную программу, ранее разработанную одним из участников договорного процесса;
- данный нормативно-правовой акт допускает возможность различных форм участия педагогических кадров Учреждения 1 и Учреждения 2 в реализации образовательной программы (части программы, реализуемые учреждениями, прописываются в договоре);
- в договоре должны быть подробно оговорены характер и объем ресурсов, используемых в рамках договора о сетевой форме реализации образовательных программ каждым учреждением, перечень предоставляемых помещений;
- обучающиеся, участвующие в реализации программы, зачисляются в контингент одного из участников договора (по договоренности) только с согласия законных представителей ребенка.

Для реализации данной модели необходимо выполнение ряда организационно-методических условий:

- наличие соответствующих категорий специалистов: координатора деятельности учебно-воспитательного процесса, педагога-организатора, педагогов дополнительного образования, методиста.
- их готовность к работе, а именно:
 - подготовку к педагогической деятельности по созданию образовательного пространства социокультурного развития учащихся (обновление психолого-педагогических, методологических и методических знаний);
 - создание рабочих групп по разработке программно-методического обеспечения модели: рабочие программы, планы занятий, учебно-методические материалы и др.;

- разработку инструментов оценки личностных достижений учащихся для выявления уровня социокультурного развития; программы педагогического наблюдения за учащимся;
- разработку способов взаимодействия всех участников образовательного процесса, возможность осуществления реализации программ педагогами дополнительного образования на базе общеобразовательных организаций.

Содержательный компонент модели представлен в комплексной программе, предусматривающей создание единого образовательного пространства, для полноценного функционирования которого требуются согласованные действия всех субъектов образовательного процесса (педагогов, родителей, учеников), каждый из которых стремится к реализации поставленных задач.

Комплексная программа включает в себя следующие разделы:

1. Организация образовательной деятельности учащихся по дополнительным общеобразовательным программам вводного уровня, которые восполняют недостаток часов эстетического и художественно-творческого компонентов учебного плана.
2. Повышение уровня психолого-педагогической компетентности педагогов.

Разнообразие и вариативность видов деятельности (культурных практик) должны быть определены и отражены педагогом в рабочей программе [16], [17]. При выборе тематики и содержания программы педагогу важно предусмотреть, на достижение каких результатов она будет нацелена, какие социально-значимые личностные качества и компетенции будут развиваться в процессе ее освоения. В связи с этим необходимо наполнить содержание занятий ценностными смыслами, включить тематику социального и культурного характера, освоение материала по культурному и духовному наследию страны.

В частности, дополнительная общеобразовательная программа **«Музыка родного края»** предполагает непосредственное эмоциональное погружение детей младшего школьного возраста в звуковую среду русской культуры — как традиционной народной, так и классической. Программа построена по принципу сменяющихся «музыкальных картин», знакомящих учащихся с разными гранями русского быта, русской природы и истории через музыкальные образы. В современной ситуации многонационального городского социума знакомство с национальными музыкальными и художественными традициями России способствует формированию культурной идентичности подрастающих поколений.

Программа **«Музыкальный алфавит»** разработана в рамках направления музыкально-просветительские встречи для младших школьников, знакомит учащихся с истоками и традициями классической музыки. На занятиях по этой программе учащиеся узнают историю становления музыкальных инструментов, получивших распространение в европейской музыке, в игровой форме осваивают музыкальные понятия, связанные со стилями, жанрами и направлениями классического музыкального искусства.

Программа **«Музыкальный авиабилет (по странам и континентам)»** представляет собой своеобразный экспресс-курс по изучению младшими школьниками музы-

кальных традиций разных стран посредством виртуальных авиапутешествий в разные города мира. Главная цель программы — побудить учащихся к самостоятельному освоению информационных ресурсов, связанных с музыкальными традициями разных стран мира в семейном кругу. Эта программа предполагает комплексное развитие художественных и страноведческих представлений младших школьников, которые получают возможность расширить кругозор и упрочить знания одновременно в области географии и истории искусств.

Отличительной особенностью программы является привлечение для ее реализации широкого спектра интерактивных и мультимедийных ресурсов: интернет-приложения Google Arts & Culture (панорамы музейных экспозиций мира); сайтов www.openarium.ru, www.airpano.com (панорамы городов мира и природных достопримечательностей); оригинальных аудио- и видеозаписей. Аспект новизны присутствует в интеграции страноведческих и общекультурных представлений школьников, а также в самой форме реализации программы, предполагающей самостоятельное, возможно — с участием родителей, изготовление учащимися «сувениров» после интерактивных экскурсов в разные страны мира.

Наряду с просветительскими программами в рамках реализации направления «Массовое вокально-хоровое воспитание» была разработана программа **«Большой сводный хор московских школьников»**, основу которой составляет принцип практической музыкально-творческой деятельности школьников — вокально-хорового исполнительства, нацеленного на освоение репертуара сводного хора. В рамках целевой программы «Поют дети Москвы», учредителем которой является Департамент образования города Москвы, четвертый год подряд успешно развивается Большой сводный хор московских школьников. Этот коллектив насчитывает в общей сложности более 4000 участников, и в составе до 1500 детей принимает участие в гала-концертах программы, проходящих в крупнейших столичных залах — Московской консерватории, Московского международного Дома музыки, в Зале Церковных Соборов Храма Христа Спасителя. Чтобы этот коллектив имел возможность выступать с общей программой, Центр «Радость» распространяет между школьными хорами, входящими в его состав, отобранный тематический репертуар. Однако повышение качества звучания самого большого столичного хора предполагает специальную вокально-хоровую работу с его участниками. Для осуществления данного вида образовательной деятельности Центром и была разработана программа **«Большой сводный хор московских школьников»**.

Эффективность реализации названных дополнительных общеобразовательных программ обеспечивается используемыми методическими приемами, такими как:

– выбор учеником индивидуального образовательного маршрута по любой из образовательных программ. Это означает, что учащиеся по собственному выбору включаются в исследовательские проекты, творческие занятия, учатся пробовать и осознавать свои возможности в различных видах культурных практик;

– режиссура мультимедийного сопровождения, которая обеспечивает яркие, незабываемые впечатления от встречи с миром музыкальной культуры;

– включение в сценарии занятий живых музыкальных номеров; живое звучание певческого голоса и музыкального инструмента производит на школьников особенно сильное впечатление, вызывает у детей ответную эмоциональную реакцию;

– изучение подлинных аутентичных экспонатов музеев Центра «Радость»: Музея музыкальной культуры и истории Центра «Радость», Музыкально-литературно-художественного исторического музея Великой Отечественной войны «А музы не молчат!», Музея русского народного творчества, традиций и быта;

– использование в качестве форм контроля (выполнение домашних творческих работ, участие в музыкальных викторинах и т.д.), способствующих развитию познавательного интереса учащихся к выбранным видам культурных практик.

Следует также отметить, что предложенная модель организации культурных практик располагает замечательными возможностями для развития одаренных детей, где ребенок получает доступ к разнообразным видам деятельности, удовлетворяющим самые разные интересы, склонности и потребности. Создание условий для развития социально-значимых качеств одаренных учащихся предусматривает расширение возможностей для развития индивидуальных способностей, гармонизацию отношений «учитель — одаренный ученик», «одаренный ученик — ученик», «одаренный ученик — родитель», отработку механизмов учета индивидуальных достижений обучающихся.

В соответствии с вызовами времени педагогу предъявляются такие требования, как высокий профессионализм; способность к творчеству, эрудиция, умение оценивать и анализировать собственную деятельность и относиться к своему труду как к социально — значимой ценности [10].

В связи с этим, второй раздел комплексной программы «Повышение уровня психолого-педагогической компетентности педагогов» предусматривает подготовку педагогов к реализации данной модели, так как психолого-педагогические знания о современном ребенке, о его возрастных особенностях являются фундаментом для реализации новых подходов к его воспитанию и развитию.

В рамках реализации данной модели для педагогов предусмотрено обучение на курсах повышения квалификации по программе, участие в практических семинарах, социально-психологических тренингах с целью оказания им научно-методической помощи. Такие занятия дают

возможность педагогам усвоить способы эффективного взаимодействия с учащимися в процессе совместной деятельности; освоить навыки поведения в нестандартных, конфликтных ситуациях; выработать умение создавать благоприятную атмосферу общения и взаимодействия с детьми и родителями. Перечисленные формы работы с педагогическим коллективом способствуют обновлению базовых знаний в области педагогики и психологии, освоению педагогами новых подходов и технологий в организации образовательного процесса, овладению способами эффективной коммуникации.

Оценочно-результативный компонент модели включает критериально-диагностический инструментарий (формы, методы, критерии оценки) определения результатов социокультурного развития учащихся во внеурочной деятельности.

Опираясь на исследования ученых в области психологии и педагогики, были выделены группы социально-значимых личностных качеств (познавательная активность, гражданская ответственность, социальная активность, коммуникабельность, нравственность, мотивация к познанию), которые послужили критериями оценки уровня социокультурного развития учащихся в дополнительном образовании и внеурочной деятельности [14, С. 430–434].

Показателями развития этих качеств с точки зрения компетентного подхода являются приобретенные учеником знания, сформированные отношения и совершенные действия, т.е. (*познавательные, ценностные, деятельностьные* компетенции) (табл.).

Перечисленные показатели (компетенции) интегрируются в такую важную характеристику личности как социокультурная компетентность, которая является одной из важнейших компетентностей, востребованных в современном обществе. Она определяется совокупностью способностей, находящихся в тесной взаимосвязи с личностными качествами и, следовательно, может быть выбрана в качестве единицы измерения социокультурного развития учащихся.

В педагогической практике диагностика достижений предметных результатов, как правило, не вызывает затруднений у педагогов, так как эти результаты представляют

Таблица

Критерии и показатели оценки социокультурного развития учащихся в дополнительном образовании и внеурочной деятельности.

Критерии оценки Социально-значимые личностные качества учащихся	Показатели оценки УУД/развиваемые компетенции: познавательные, ценностные, деятельностьные
1	2
Когнитивный (познавательный) компонент	
<p>Познавательная активность (эрудиция, любознательность, ответственное отношение к учению и познанию) Развитие данного качества способствует самопознанию и саморазвитию учащихся.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - наличие сформированных познавательных интересов и общей эрудиции; - умение самостоятельно находить, отбирать, анализировать необходимую информацию; - овладение знаниями, умениями целеполагания, планирования, анализа учебно-познавательной деятельности; - умение представлять результаты своей деятельности; - усвоение знаний о культурных ценностях общества, о событиях, происходящих в стране и в мире, о социальной значимости профессий и др.

1	2
Духовно-нравственный компонент	
<p>Нравственность (сознательность, справедливость, гуманность, духовность). Акцент воспитания на данные характеристики позволяет учащимся осмысливать и осваивать в соотнесении со своими действиями такое образное понятие как культура, соблюдать этические нормы поведения, уметь управлять собой.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - выбор высоконравственных позиций при решении проблем; - усвоение и соблюдение социальных норм, правил поведения, осознанное отношение к собственным поступкам (культура поведения с окружающими, культура речи, уважение других культур, самоконтроль и саморегуляция поведения, уважительное отношение к личности другого); - приобретение опыта позитивного отношения к культурным и духовным ценностям общества. - сформированные ценностные ориентации учащихся, определяющие их жизненные устремления. - умение быть тактичным, знать и применять в жизни правила поведения;
Социально-адаптивный компонент	
<p>Гражданская ответственность (ответственность, исполнительность, дисциплинированность, требовательность к себе) Развитие данного качества позволяет занимать нравственную гражданскую позицию, соотносимую с представлением о себе как гражданине своей страны, держать ответ за свои мысли и действия, соотносить их с возможными последствиями. Основой развития гражданской ответственности является система отношений ребенка, определяющая его социальную направленность.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - способность брать на себя ответственность за решение социально-значимых проблем; - проявление активной гражданской позиции; (способность отстаивать собственную нравственную позицию, проявляющуюся в чувстве долга и ответственности перед гражданским коллективом, обществом; проявление чувства гордости за свою страну, народ, историю); - умение руководствоваться в повседневной жизни определенными моральными нормами и ценностями, соблюдение прав и обязанностей ученика; - добросовестное выполнение общественных поручений, участие в проведении мероприятий, имеющих гражданскую направленность; - проявление потребности делать добрые дела и приносить пользу обществу.
<p>Социальная активность (самостоятельность, инициативность, решительность, организованность) Характеристика процесса деятельности человека. Это те изменения, которые мы наблюдаем в действительности в результате деятельности. Умение и способность адаптироваться в обществе, занимать активную жизненную позицию.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - умение не поддаваться влияниям различных факторов, которые могут отвлечь от достижения цели, действовать на основе собственных взглядов и убеждений; - умение работать творчески, предпринимая действия и поступки по собственному почину; - умение принимать и претворять в жизнь обоснованные, твердые решения; - умение разумно планировать и организовать свою деятельность, свободное время с целью собственного развития
<p>Коммуникабельность (общительность, выдержка, социальная мобильность). Развитие данного качества позволяет самостоятельно организовывать ситуацию коммуникативного взаимодействия.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - приобретение коммуникативных навыков группового общения (способность работать в команде, умение общаться, дискутировать, защищать свою точку зрения, выступать публично, стремление устанавливать отношения взаимопонимания); - приобретение опыта коллективного планирования и анализа деятельности; - способность к выполнению различных ролей в коллективе при решении учебных и социальных задач; - умение четко и корректно излагать свои мысли; умение давать и получать обратную связь - способность к анализу собственного поведения и поведения других, способность видеть свои сильные и слабые стороны. - умение организовывать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками, уметь разрешать конфликты.
Мотивационно-ценностный компонент	
<p>Целеустремленность, настойчивость Каждый человек в той или иной степени анализирует свою деятельность, подводит итоги, строит планы на будущее. Благодаря развитию данного качества формируется устойчивая внутренняя мотивация к обучению и познанию.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - способность прилагать определенные усилия в процессе освоения новых видов деятельности; - умение мобилизовать свои возможности для борьбы с трудностями; - преобладание устойчивых личностных мотивов к познанию (например, знания, используемые для осуществления в будущем в профессиональной деятельности, самоутверждение, самооценка); - осознанный выбор способов личностного самоопределения (стремление получить высокую оценку результатов своего труда).

собой специфические для данной предметной области умения, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета или предмета деятельности. Прогнозируемые результаты могут быть стандартизированы и подвергнуты измерениям.

Трудности у педагогов вызывает диагностика личностных и метапредметных результатов учащихся. Поэтому в помощь педагогам дополнительного образования, организаторам внеурочной деятельности предлагаются диагностические материалы, которые достаточно просты и могут быть использованы в практической деятельности.

Изменения в социокультурном развитии учащихся могут быть выявлены с помощью метода наблюдения за поведением и эмоционально-нравственным состоянием учащихся в общении со сверстниками и взрослыми на занятиях и в неформальной обстановке, в организационно-деятельностных играх, при проведении мероприятий.

В качестве формы накопления педагогической информации может быть использован «Индивидуальный лист педагогических наблюдений за деятельностью обучающихся», который заполняется педагогом. Другой формой фиксации результатов социокультурного развития учащихся может быть портфель достижений, который не только является современной эффективной формой оценки их успехов, но и способствует формированию культуры мышления учащихся, развитию навыков рефлексивной и оценочной деятельности (умение планировать, организовывать анализировать собственную деятельность), развивать такие качества, как ответственность, активность, самостоятельность и самоконтроль.

Кроме перечисленных методов может быть использован метод тестирования по методике «Определение уровня социокультурного развития учащихся в дополнительном образовании детей» [15].

В результате обработки теста можно определить уровень социокультурного развития учащихся на разных этапах работы с детьми.

Данная методика позволяет раскрыть сильные и слабые стороны личности учащихся, выявить уровень их социокультурного развития. Повторное предъявление методики позволяет выявить динамику изменений в проявлениях социально-значимых личностных качеств и компетенций учащихся.

Обсуждение и заключения

Результаты проведенного исследования позволили сформулировать ряд выводов:

1. Анализ состояния проблемы подтвердил актуальность разработки и применения данной модели в условиях интеграции общего и дополнительного образования.
2. Практико-ориентированный характер разработанных материалов позволяет их использовать в образовательной и консалтинговой деятельности. В частности, разработанные дополнительные общеразвивающие программы вводного уровня способны расширить сферу образовательных услуг общеобразовательных организаций.
3. Опыт реализации дополнительных общеобразовательных программ в формате массовых музыкально-просветительских занятий дает новые возможности обогащения школьной образовательной практики, массовой реализации программ эстетического, художественного, нравственного и патриотического воспитания на базе общеобразовательных школ во взаимодействии с организациями дополнительного образования.
4. Данная модель может быть использована при организации внеурочной деятельности посредством реализации дополнительных общеобразовательных программ вводного уровня по различным направленностям.
5. Материалы исследования не претендуют на исчерпывающую полноту изложения проблемы, что, в свою очередь, предполагает дальнейшее исследование вопросов социокультурного развития учащихся посредством организации культурных практик в системе технического и естественнонаучного образования.

Литература

1. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. — М.: Педагогика. 1995. С. 311.
2. Вострова М. Я., Мазгалкина К. Л. Интеграция учебных предметов при изучении английского языка в профильных классах гимназии // Эксперимент и инновации в школе. 2016. № 4. С. 30–32
3. Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования. Материалы II Всероссийской научно-практической конференции Челябинск, 9–10 октября 2014 г. [Электронный ресурс]. URL: http://dopedu.ru/attachments/article/528/%D0%92%D0%BD%D0%B5%D1%83%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%B4%D0%B5%D1%8F%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C_%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F_2014.pdf
4. Иванова Н. Н. Особенности современного образовательного пространства // Инновационные проекты и программы в образовании 2013. № 5. С. 3–9.
5. Концепция развития дополнительного образования детей. Утв. Распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 N1726-р. [Электронный ресурс] — URL: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>
6. Письмо Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2011 г. № 03–296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071318/#ixzz4WcCjdGOa>
7. Приказ Департамента образования города Москвы № 922 от 17.12.2014 «О мерах по развитию дополнительного образования детей в 2014–2015 учебном году» (с изменениями и дополнениями от 07.08. 2015 г. № 1308 и от 08.09.2015 № 2074)
8. Плотникова М. Н., Воробьева А. А., Демина В. Ю. Социальное развитие личности через организацию дополнительного образования в школе (объединение дополнительного образования «Юный журналист»). // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 1. С. 53–55.
9. Селезнева Е. Н., Каменец А. В. Культурология Русского мира: духовные основы национального менталитета. Учебное пособие. — М.: Издательство «Радость». 2014. — С. 8–9.
10. Сиденко А. С., Сиденко Е. А. Этапы реализации миссии инновационной школы посредством внутрифирменного повышения

- квалификации // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. № 5. С. 32–36.
11. Федеральный Закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации».
 12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mon.gov.ru>.
 13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mon.gov.ru>.
 14. *Филатова М. Н.* Внеурочная деятельность учащихся как средство достижения личностных и метапредметных результатов в условиях реализации ФГОС / М. Н. Филатова // Молодой ученый. 2015. № 16. С. 430–434.
 15. *Филатова М. Н.* Индивидуализация и персонификация дополнительного образования детей как педагогическая проблема // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 6.
 16. *Филатова М. Н.* Современные подходы к разработке и оценке качества рабочих программ внеурочной деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 6. С. 40–46
 17. *Филатова М. Н.* Современные подходы к разработке и оценке качества дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 5. С. 80–88.

References

1. *E. V. Bondarevskaya.* Value Fundamentals of Person-Centered Parenting // General Pedagogics in Theses, Definitions, Illustrations. — М.: Pedagogics. 1995. P. 311.
2. *M. Ya. Vostrora, K. L. Mazgalina.* Integration of School Subjects When Studying the English Language in Profession-Oriented Forms of Gymnasiums // Experiment and Innovations at School. 2016. No. 4. P. 30–32
3. Non-School Activity of Pupils in the Context of Introducing the Federal State Educational Standard of General Education. Materials of the 2nd All-Russia Research and Practical Conference, Chelyabinsk, October 9, 2014 — October 10, 2014. [Electronic resource]. URL: http://dopedu.ru/attachments/article/528/%D0%92%D0%BD%D0%B5%D1%83%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%B4%D0%B5%D1%8F%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C_%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F_2014.pdf
4. *N. N. Ivanova.* Peculiarities of the Modern Education Space. // Innovation Projects and Programs in Education 2013. No. 5. P. 3–9.
5. Development Concept of Children's Additional Education. Approved by Decree of the Government of the Russian Federation as of September 4, 2014 No. 1726-p. [Electronic resource]. — URL: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>
6. Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation as of May 12, 2011 No. 03–296 «On Organizing a Non-School Activity when Introducing the Federal State Educational Standard of General Education» [Electronic resource]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071318/#ixzz4WcCjdGOa>
7. Decree of the Moscow State Department of Education No. 922 as of December 17, 2014 «On Measures to Develop Children's Additional Education in the 2014–2015 Academic Year» (as Amended and Supplemented on August 7, 2015 No. 1308 and on September 8, 2015 No. 2074)
8. *M. N. Plotnikova, A. A. Vorobyeva, V. Yu. Demina.* Social Personality Development Through the Organization of Additional Education at School (Additional Education Association «Yuny Zhurnalists»). // Municipal Education: Innovations and Experiment. 2014. No. 1. P. 53–55.
9. *E. N. Selezneva, A. V. Kamenets.* Cultural Studies of Russia's Space: Spiritual Fundamentals of the National Mentality. A Textbook. — М.: «Radost» Publishing House, 2014. — P. 8
10. *A. S. Sidenko, E. A. Sidenko.* Implementation Phases of Innovation School's Mission Through In-House Professional Development. // Municipal Education: Innovations and Experiment. 2015. No. 5. P. 32–36.
11. Federal Law of the Russian Federation as of December 29, 2012 No. 273 «On Education in the Russian Federation».
12. Federal State Educational Standard of Basic General Education. Approved by Decree of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation as of December 17, 2010 No. 1897. [Electronic resource]. URL: <http://www.mon.gov.ru>.
13. Federal State Educational Standard of Elementary General Education. Approved by Decree of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation as of October 6, 2009. No. 373. [Electronic resource]. URL: <http://www.mon.gov.ru>.
14. *M. N. Filatova.* Non-School Activity of Pupils as a Means to Achieve Personal and Metasubject Results in the Context of Introducing the Federal State Educational Standard / M. N. Filatova // Young Scientist. 2015. No. 16. P. 430–434.
15. *M. N. Filatova.* Individualization and Personification of Children's Additional Education as a Problem of Pedagogics. // Innovation Projects and Programs in Education. 2015. No. 6
16. *M. N. Filatova.* Modern Approaches to the Development and Quality Assessment of Non-School Activity Work Programs // Innovation Projects and Programs in Education. 2016. No. 6. P. 40–46
17. *M. N. Filatova.* Modern Approaches to the Development and Quality Assessment of an Additional General Education and General Enrichment Program. — Municipal Education: Innovations and Experiment. 2016. No. 5. P. 80–88.

В.В. Сибирев

Эксперимент по изучению динамики инновации «Внедрение информационно-коммуникационных технологий образовательными организациями Ульяновской области»¹

Аннотация

В статье анализируются результаты эксперимента по выявлению структуры информационных потоков инновации в образовательной организации. Прослеживается динамика изменения информационных потоков на разных этапах становления инновации.

Методика и методы. Предлагается модель системы «внедрение инновации в образовательной организации», основанная на синергетической методологии, на системном и процессном подходах. Проведен эксперимент по изучению проектов внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательных организациях Ульяновской области. Результаты обработаны методами кластерного и факторного анализа.

Цель работы — выявить и соотнести структуру, существующую во множестве численных признаков, характеризующих систему «внедрение инновации в образовательной организации», со структурой информационных потоков инновации, проследить динамику их совместного изменения в единстве теоретической и статистической моделей.

Результаты исследования. В системе «внедрение инновации» происходит движение информации вдоль горизонтальных потоков с последовательным совершением информационных выборов, запоминаемых системой. Порядок совершения информационных выборов и функции управления, им соответствующие, жестко структурированы. По мере наполнения горизонтальных потоков формируются вертикальные потоки, среди которых «деревья целей и результатов» и каналы, отвечающие за наполнение системы ресурсами. Главные факторы (глубинные обобщенные характеристики, определяющие структуру инновации) изменяются, объединяя параметры, отвечающие производимым в данный момент информационным выборам на соответствующих участках информационных потоков.

Научная новизна. Главные факторы, характеризующие инновацию, изменяются в процессе внедрения инновации, что позволяет проследить динамику функционирования информационных потоков. На разных этапах внедрения инновации происходит последовательное «возбуждение» зон информационных потоков.

Практическая значимость. Диагностика «возбужденной» зоны информационного потока важна при управлении системой в кризис. В «возбужденной» зоне малые воздействия, в том числе — информационные, оказывают заметное влияние на совершаемый системой выбор. Разработка практических приложений по диагностике текущих состояний инноваций актуальна в практике управления инновациями.

Ключевые слова: инновация, информационные потоки, информационно-коммуникационные технологии, образовательная организация, функции управления, главные факторы, кластер.

¹ Статья написана при поддержке РФФИ, грант № 16-06-00150

Valery V. Sibirev

Experiment to study the dynamics of innovation «Introduction of information and communication technologies by the educational organizations of the Ulyanovsk region»

Abstract

We are studying the results of the experiment which analyzed the structure of information flows innovations in educational organization. We trace the dynamics of change in information flows at different stages of development innovations.

Methods and technique. We propose the model of the system «the introduction of innovations in the educational organization». It is based on the synergetic methodology, the system and process approaches. We have performed an experiment to study projects «the introduction of information and communication technologies by the educational organizations of the Ulyanovsk region». The results were processed by methods of cluster and factor analysis.

Purpose of work — to identify and correlate the structure, that exists in a variety of numerical attributes of the system «the introduction of innovations in the educational organization», and the structure of the information flows of innovation, to follow the dynamics of the joint changes in the unity of the theoretical and statistical models.

Results of research. In the system «the introduction of innovations» movement of information occurs along the horizontal flows. This is accompanied by a sequence of information choices that the system remembers. Order of fulfillment information choices and their management functions strictly defined. As the filling of horizontal flows, vertical flow formed, including «trees of goals and outcomes» and channels that are responsible for filling of system by resources. The main factors (underlying generalized characteristics that define the structure of the innovation) are changed. They unite the parameters that correspond to the information choices on the respective parts of information flows currently.

Scientific novelty. The main factors change during the introduction of innovations. It makes it possible to trace the dynamics of functioning of information flows. Consistent «excitation» of zones of information flows occurs at different stages of the introduction of innovations.

Practical significance. Diagnostics «excited» information flow zone is important in the management of the crisis system. In the «excited» zone small impacts (including — information) have a significant influence on the choice that the system does. The development of practical applications for the diagnosis of the current state of innovation is important to innovation management practice.

Keywords: innovation, information flows, information and communication technologies, education organization, management function, the main factors, cluster.

Введение. Инновационные преобразования школы — актуальная проблема сегодняшнего дня. С одной стороны, инновации — это реакция школы на возникающие проблемы и противоречия, попытка ответить стремительно изменяющемуся миру. С другой стороны, инновация — это, чаще всего, кризис [7], сопровождающийся неустойчивостью, хаотизацией системы, трудностью управления, порой — непредсказуемостью результатов.

Практика внедрения инновационных проектов в образовательных организациях дает обширный статистический материал, но получаемые при этом параметры разнородны, по ним сложно провести анализ ситуации, сделать выводы и прогнозы. Актуальными задачами являются построение модели инноваций, выявление среди множества параметров главных факторов, исследование динамики их изменения, диагностика состояний инновации.

Нами исследуется массовая инновация — внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) образовательными организациями (ОО).

Методология эксперимента. Изучением инноваций в педагогических системах занимались В. Ф. Взятыйшев, А. А. Греков, Ю. В. Громько, В. В. Давыдов, И. И. Кондратко, А. В. Лоренсов, М. И. Лукьянова, А. Н. Малинин, А. Я. Наин, С. Д. Поляков, М. М. Поташник, Л. И. Романкова, О. Г. Хомерики, Т. И. Шамова, В. Е. Шукшунов, Н. Р. Юсуфбекова и др.

Данная работа основана на синергетической методологии, основоположниками которой являются Г. Хакен [15], И. Пригожин [16], И. Стенгерс, Дж. Николис. Применение синергетики в педагогике представлено в трудах В. И. Андреева, В. И. Аршинова, Р. Г. Баранцева, В. Г. Буданова, В. Г. Виненко, А. А. Ворожбитовой, Л. Я. Зориной, В. А. Игнатовой, С. П. Капицы, Е. Н. Князевой, В. Н. Карчагина, С. П. Курдюмова, Г. Г. Малинецкого, Л. И. Новиковой, Н. М. Таланчука, Ю. В. Шаронина и др. (см. [1], [3], [14] и др.)

Нами на основе синергетической методологии, системного и процессного подходов построена модель системы «внедрение инновации в ОО» [8], [10]. Элементами системы являются процессы и сопровождающие их информационные потоки. Инновация проходит периоды становления (кризис) и стабильного функционирования (гомеостаз).

В кризис структура информационных потоков сложна. Это вертикальные потоки «дерева целей и результатов», сопровождающие процессы целеполагания и анализа результатов; горизонтальные потоки в виде петли — по два на стратегическом, тактическом, операционном уровнях деятельности (первый отвечает за становление программы инновации в части ее фактического содержания, второй за становление организационной структуры инновации) [10]; вертикальные потоки — каналы, отвечающие за наполнение системы информационными, кадровыми, материально-техническими и др. ресурсами, с входами и выходами в среды, в смежные системы [8].

В стадии гомеостаза функционирует горизонтальный «поток рабочего процесса» операционного уровня, имеющий вид спирали, со входами и выходами на «дерева целей и результатов», в среды, в системы нижнего иерархического уровня. Процессы проходят на фоне и при участии «средовых» потоков, имеющих вид сети, в частности, информационно-коммуникативных.

В каждом горизонтальном и вертикальном потоке происходит последовательная реализация функций управления: «информационно-аналитической (ИА), мотивационно-целевой (МЦ), планово-прогностической (ПП), организационно-исполнительской (ОИ), контрольно-диагностической (КД), коррекционной (К)» [2], [12].

Схематически эти потоки изображены в табл. 1. Строки 1–6 описывают горизонтальные потоки стадии становления инновации (кризис), 1,2 строки — стратегический, 3,4 — тактический и 5,6 — операционный уровень инновации. Строка 7 — рабочий процесс стадии стабильного функционирования инновации.

Столбец А — вертикальный информационный поток, содержащий входы и выходы в информационную среду.

Таблица 1.

Схема горизонтальных и вертикальных потоков инновации

	А ИА	В МЦ	С ПП	Д ОИ	Е КД	Ф К
1 ИА						
2 МЦ						
3 ПП						
4 ОИ						
5 КД						
6 К						
7 ИА						

В нем возникает информация о наличии проблем и противоречий, порождающих инновацию, о стимулах к их преодолению, информация обучающего характера. В столбце В формируется «дерево целей» инновации, в столбце Е — «дерево результатов». Каждая ячейка столбца Д имеет вход и выход в другие системы для запроса и получения инновацией ресурсов (трудовых, финансовых, материально-технических, информационных), столбец Ф имеет входы и выходы в систему, которую условно назовем «система управления качеством». В столбце С планы и прогнозы переводятся из стратегических — в тактические и операционные. Каждой ячейке табл. 1 соответствуют две функции управления: одна — вдоль вертикального, другая — вдоль горизонтального потоков [10].

Описание эксперимента. Нами проводился эксперимент по выявлению структуры информационных потоков инновации.

Цель эксперимента: выявить и соотнести структуру, существующую во множестве численных признаков, характеризующих систему «внедрение ИКТ в ОО» со структурой информационных потоков инновации, проследить динамику их совместного изменения в единстве теоретической и статистической моделей.

Гипотеза: в системе «внедрение инновации в ОО» происходит движение информации вдоль горизонтальных потоков с последовательным наполнением ячеек таблицы 1, что приводит к совершению в них информационных выборов [14], запомненных системой. По мере наполнения горизонтальных потоков постепенно формируются каналы вертикальных потоков. Главные факторы (глубинные обобщенные характеристики, определяющие структуру инновации) при этом будут изменяться, объединяя параметры наполняемых в данный момент ячеек. Соответствие между параметрами и ячейками табл. 1 установим с помощью функций управления, отвечающих ячейкам вдоль вертикального и горизонтального информационных потоков.

В 2015–2016 г. проведено анкетирование 262 учителей школ Ульяновской области о внедрении ИКТ в ОО. Респонденты — сельские и городские учителя-предметники, учителя информатики, представители администрации. Предложены 63 вопроса, касающиеся разных аспектов информатизации (мотивации, технической оснащенности, уровня владения ИКТ, организационных вопросов, активности использования ИКТ и др.)

Эксперимент стал продолжением работы [6], где исследовались проблемы оснащенности школ, и работы [11], где выявлены значимые факторы внедрения ИКТ в ОО.

В социологии используют следующий прием: для изучения динамики развития некоторого объекта одновременно снимают данные с множества объектов, находящихся на разных этапах развития. Среднестатистические данные по группам, относящимся к разным этапам, трактуются как данные, описывающие динамику развития одного абстрактного объекта. Мы используем этот прием: делим респондентов на шесть групп, отвечающих разным этапам развития инновации. Располагаем группы в порядке возрастания параметра «степень реализации программы внедрения ИКТ в ОО». Выборочные средние параметров для каждой группы мы трактуем как параметры разных этапов инновации некоторой абстрактной ОО.

Трудности эксперимента состояли в том, что, во-первых, одновременно изучались параметры, описывающие две системы «внедрение инновации в ОО», «инновационная деятельность учителя по освоению и внедрению ИКТ». Во-вторых, инновация происходит на фоне и при участии ИОС, которая оказывает влияние на инновацию [9], вместе с тем, ИОС — объект преобразования, цель инновации — ее развитие. Отделить «целевые» параметры от «средовых» в такой ситуации сложно. В-третьих, инновация описывается с субъективной точки зрения наблюдателей операционного уровня, которые не видят некоторых механизмов управления инновацией. Один из принципов синергетического моделирования — наблюдение зависит от «окна наблюдателя». Здесь «окно наблюдателя» — операционный уровень инновации.

Методы статистической обработки результатов. Используются методы многомерного статистического анализа данных: кластерный и факторный анализ. Для обработки результатов использован пакет STATISTICA [13].

Кластеризация — один из методов многомерного анализа, позволяющий производить группировку исследуемых объектов по заранее неизвестным признакам. Каждый объект характеризуется n числовыми параметрами и рассматриваются как точка в n -мерном пространстве. Объекты объединяются по признаку близости этих точек друг к другу в группы (кластеры) [4]. Существует множество методов кластеризации (метод Варда, центроидный, k -средних и др. (см., например, [4])).

При использовании центроидного метода были получены средние по кластерам значения параметра «степень реализации программы внедрения ИКТ в ОО»: 0,38; 1,16; 1,96; 2,04; 3,69; 4,29, что позволило расположить и пронумеровать кластеры в порядке возрастания этого параметра.

Подбор числа кластеров производился экспериментально. При кластеризации на 10 кластеров шесть групп получились массовыми. Центроидный метод выносит в отдельные кластеры аномальные анкеты, небрежно заполненные или выпадающие из общей тенденции. Наша цель — изучение общей тенденции, поэтому четыре кластера, состоящие из 1, 1, 2 и 4 анкет, мы не рассматриваем. При дальнейшем увеличении числа кластеров массовые 6 кластеров оставались практически неизменными, но появлялись новые кластеры из 1–2 анкет. Это позволяет считать кластеризацию на 10 кластеров и изучение 6 из них приемлемой.

Факторный анализ [13] среди большого числа признаков позволяет выделить несколько факторов, отвечающих за изменчивость остальных данных. Главные факторы являются линейной комбинацией нескольких взаимосвязанных между собой признаков. Нас интересует выявление на разных этапах инновации взаимосвязанных признаков, определяющих поведение остальных параметров, характеризующих инновацию.

В работе [11] исследовались главные факторы инновации в стадии становления. Главные факторы объединяли, казалось бы, не связанные между собой признаки, среди которых были: мотивация коллектива, востребованность разных форм обучения ИКТ, цели инновации, техническая оснащенность, наполненность ИОС и развитость каналов ИОС, наличие программы развития ИКТ, активность и способы использования ИКТ учителем и т.д. Для кластеров, отвечающих разным этапам развития инновации, этот набор менялся [11], но в нем прослеживалась некоторая структурная закономерность, что позволило выдвинуть следующее рабочее предположение.

Период становления инновации разделяется на этапы, связанные с прохождением горизонтальных информационных потоков 1–6 (см. табл. 1), причем 1–2, 3–4, 5–6 проходятся практически одновременно. Мы предполагаем, что кластеризация разбила все исследуемые ОО на группы, относящиеся к разным этапам инновации, следовательно, к разным горизонтальным потокам. Для каждого кластера главные факторы объединяют признаки, описывающие участок горизонтального потока.

Описание результатов эксперимента. Опишем первый, третий, шестой кластеры более подробно, как типичных представителей разных этапов становления инновации.

Первый кластер (3,4% от общего числа анкет), степень прохождения программы внедрения ИКТ в ОО — 0,38 из 10 баллов.

Главный фактор F1, объясняющий 40% изменчивости всех изучаемых параметров, является линейной комбинацией параметров, описывающих:

- наличие входов и выходов в информационную среду (компьютеров, подключенных к Интернет — 100%, рассылка работникам, родителям информации через сайт — 100%);
- наличие проблем и противоречий, осознание особенностей ОО, требований потребителей и заказчиков (отсутствует компьютерная программа организации учебного процесса — 0%, автоматическое составление расписания — 12%, электронный журнал — 0%, АРМ библиотекаря — 0%);
- коллективом осознаются проблемы и противоречия мотивационного характера (стимулом для изучения и внедрения ИКТ не являются (0%) требования администрации, пример коллег, наличие техники и книг, педагогические советы, методические объединения).

F1 объединил параметры, относящиеся к ячейкам 1А, 2А (см. табл. 2). Отвечающие им функции управления — информационно-аналитическая (ИА) и мотивационно-целевая (МЦ). F1 описывает движение информации сверху вниз в вертикальном потоке А, наличие входов и выходов в информационную среду из этого потока.

Второй фактор F2 объясняет 25% общей изменчивости параметров. Он повторяет схожие параметры, но не в си-

Таблица 2.

Первый кластер

кластер	Система «внедрение инновации в ОО»						Система «инновационная деятельность учителя»							
		А ИА	В МЦ	С ПП	Д ОИ	Е КД	Ф К		А ИА	В МЦ	С ПП	Д ОИ	Е КД	Ф К
1	1 ИА	F1	F2	F3	F3	F4	F4	1 ИА	F2	F2		F5,6,7	F4	F4
	2 МЦ	F1						2 МЦ	F2	F2				

стеме «внедрение инновации в ОО», а в системе «инновационная деятельность учителя» (см. табл. 2).

— Ячейка 1А (функции ИА-ИА): наличие входов и выходов в информационную среду (передача информации педагогам через локальную сеть — 25%, через Интернет — 63%, рассылка информации учителем через Интернет учащимся — 25%, родителям — 63%); наполнение ячейки 1А (востребованность курсов по ИКТ, выездных семинаров — 25%, конференций — 50%, дистанционного обучения — 63%, информации на сайте вуза — 38%).

— Ячейка 1В (функции ИА-МЦ): существование программы внедрения ИКТ в ОО (38%) и роль учителя в реализации программы. Факторные нагрузки этих параметров — 0,34 и 0,8 (т.е. превалирует личностная компонента).

— Ячейка 2А (функции МЦ-ИА): стимулы к изучению и внедрению ИКТ (необходимость использовать ИКТ в профессиональной деятельности — 63%, поддержание имиджа — 25%, саморазвитие — 65%, мне это нравится — 50%).

— Ячейка 2В (функции МЦ-МЦ) — формирование личностных целей и мотивов (освоение и внедрение ИКТ для использования при подготовке к урокам, самообразования, составления документации, профессиональной коммуникации, при проведении свободного времени — 5,3 балла из 10).

Третий главный фактор F3 (16% изменчивости) возвращает нас в систему «внедрение инновации в ОО». Он объединил параметры, описывающие среднюю оснащенность кабинетов ОО (компьютерами — 10,4%, проекторами — 6,6%, интерактивными досками — 0,9%, активность использования ИКТ на уроках — 3,7 баллов из 10, прохождение рабочего процесса инновации — 1 балл из 10). Происходит стратегическая оценка средств и ресурсов, задействованных в инновации — ячейки 1С, 1Д (функции ИА-ПП, ИА-ОИ).

Четвертый главный фактор F4 (8% изменчивости).

— В ячейке 1Е (функции ИА-КД) выбираются критерии результативности инновации. На начальных этапах развития ИОС ОО идет формирование и наполнение сайта, поэтому в качестве критерия результативности учителя называют разработку и наполнение блоков сайта — 75%,

автоматизированных рабочих мест (АРМ) завучей и методиста — 63%.

— В ячейке 1F (функции ИА-К) производится учет требований потребителей и заказчиков, внешних условий, к которым 75% относят информатизацию общества, 25% — необходимость переаттестации. Для 38% — литература, 63% — консультирование служат для выявления несоответствий.

Факторы F5,6,7 (2,4%, 1,8%, 0,7% изменчивости) описывают техническую оснащенность кабинета учителя. Это аналог F3, но в системе «учитель».

Итак, в первом кластере программа внедрения ИКТ в ОО — на начальном этапе развития, проблемы и противоречия, необходимость внедрения программы осознаются коллективом. Главные факторы системы «внедрение инновации в ОО» превалируют над факторами системы «инновационная деятельность учителя», определяя их. В системах действуют горизонтальные информационные потоки стратегического уровня деятельности.

Третий кластер (11,5%) объединил ранних реализаторов инновации [5], организаторов программы внедрения ИКТ, степень прохождения которой — 1,96.

Фактор F1 (ячейки 3,4А табл. 3) объединил параметры, описывающие рабочее пространство учителя. F1 описывает не поиск ресурсов, а личностное противоречие между оснащенностью кабинета респондента и невысокой оснащенностью кабинетов школы в целом (4,5% кабинетов), стимул к работе ответственных за внедрение ИКТ в ОО.

F2 (ячейка 3В) объединил параметры тактического уровня «дерева целей»: разработку АРМ психолога и методиста (7,4%), организацию интернет-взаимодействия с работниками, родителями (14,8%, 7,4%).

F3, F4 (ячейка 4А) — обучение части персонала (востребованы консультирование — 40,7%, литература — 33%); организация сетевого взаимодействия (наличие WiFi — 0,44%, учебно-воспитательного — 92,6%, методического блоков сайта — 88,9%, информации о школе на сайте — 89%).

F5 (ячейки 3D, 4D) — активность использования ИКТ при подготовке к урокам (7 баллов из 10), для самообразования (8,3 балла из 10).

В ячейке 4D происходит разработка документации, составление матрицы ответственности инновации (F6 —

Таблица 3.

Третий кластер

кластер	Система «внедрение инновации в ОО»						Система «инновационная деятельность учителя»							
		А ИА	В МЦ	С ПП	Д ОИ	Е КД	Ф К		А ИА	В МЦ	С ПП	Д ОИ	Е КД	Ф К
3	3 ПП	F1	F2		F5, F6	F7		3 ПП	F1			F5		
	4 ОИ	F1, F3, F4			F5, F6	F7		4 ОИ	F1			F5		

Таблица 4.

Четвертый кластер

кластер	Система «внедрение инновации в ОО»						Система «инновационная деятельность учителя»							
		А ИА	В МЦ	С ПП	Д ОИ	Е КД	Ф К		А ИА	В МЦ	С ПП	Д ОИ	Е КД	Ф К
4	3 ПП			F3	F5			3 ПП				F1, F2	F4	
	4 ОИ				F6			4 ОИ						

разработка управленческого блока сайта –89%, F5 — активность использования ИКТ при ведении документации — 8,6 баллов из 10, роль учителя в реализации программы — 2,5 балла из 5).

F7 — не внедренный электронный журнал (0%) взаимосвязан с параметром «шаги рабочего процесса по внедрению инновации», что позволяет сопоставить фактору F7 функции ПП–КД, ПП–ОИ (ячейки 3Е, 4Е).

Четвертый кластер (33,5%), степень прохождения программы — 2 балла.

В системах «инновационная деятельность учителя», «внедрение инновации в ОО» (см. табл. 4) идет поиск ресурсов (F1,2,5, ячейка 3D). Большую роль играет наличие программы внедрения ИКТ (F3, ячейка 3С). Ведется разработка управленческого блока ИОС (F6, ячейка 4D).

Итак, в кластерах 3,4 — этап тактического уровня внедрения инновации, активны ячейки соответствующих горизонтальных потоков.

Пятый кластер (14,2%), степень прохождения программы — 3,7 баллов. Описывает процесс стабильного функционирования инновации, движение информации в узловой точке рабочего процесса (ячейке 7D табл. 1). В этой ячейке рождается новая информация учебно-методического характера. Процесс поиска, возникновения информации протекает в системе «инновационная деятельность учителя». В ячейке 7D системы «внедрение инновации в ОО» — вход, где эта информация появляется, затем используется, рассылается дальше.

F1 описывает движение информации: на входе в ячейку; движение в ячейку 7Е при апробации учебно-методической информации (активность использования ИКТ на уроках — 5,4 баллов); движение информации по горизонтальному потоку для контроля, корректировки и распространения, для профессиональной коммуникации в ячейки 7Е, 7F; выход отчетной информации в «дерево результатов» при ведении документации (5,6 баллов). F3 описывает движение информации из ячейки 7D в информационно-образовательную среду, наполнение учителем учебно-воспитательного (97%) и культурно-просветительского блоков ИОС (97%). Выход из 7D, 7Е в информационно-коммуникативную сеть описывается фактором F6 (рассылка информации учащимся — 63% и родителям — 41%).

Средовые (или сетевые) признаки, влияющие на работу ячейки 7D: F2 — наличие техники и книг, рассылка информации работникам через Интернет, F4 — оснащенность школы проекторами (87%), подключение компьютеров к Интернет (94%), рассылка информации работникам через локальную сеть (62,5%), АРМы библиотекаря и психолога (62,5%). Если раньше эти параметры мы относили к проблемам (при 0%), к планированию или к поиску ресурсов

(при средних значениях), то теперь можем отнести их к влиянию сред.

F5 (ячейка 7Е) — выполнение рабочего процесса операционного уровня.

В системе «инновационная деятельность учителя» эти же факторы заполняют строку 7, соответствующую рабочему процессу стадии гомеостаза.

Итак, в кластере 5 — рабочий процесс стадии гомеостаза.

Второй кластер (31,3% анкет, степень прохождения программы 1,164) объединил людей, работающих вне общеобразовательной программы. В системе «инновационная деятельность учителя» — стадия гомеостаза, в ней происходит рабочий процесс, без включения в общеобразовательную программу. 71% респондентов считают, что программы внедрения ИКТ в ОО нет, или она — на начальном этапе, главные факторы не включили ни одного общеобразовательного параметра. В то же время, на вопрос о рабочем процессе стадии гомеостаза респонденты отвечают, что он практически пройден. Главные факторы заполнили седьмую строчку в системе «инновационная деятельность учителя», они объединяют примерно те же параметры, что в кластерах 5 и 6, но при более низких численных показателях (см. табл. 5).

Таблица 5.

Второй кластер

кластер	Система «инновационная деятельность учителя»						
		А ИА	В МЦ	С ПП	Д ОИ	Е КД	Ф К
2	7 ИА	F5	F2		F1, F4	F1, F3	F1, F2, F5

Итак, в кластере 2 инновация происходит сначала в системах «инновационная деятельность учителя», которые расположены на нижнем иерархическом уровне по отношению к системе «внедрение инновации в ОО». Это изменяет среду и диктует постановку соответствующих целей ОО. Программа внедрения ИКТ в ОО на начальном этапе становления.

Шестой кластер немногочисленный (2,15% от общего числа анкет). Степень прохождения программы — 4,3 балла. Компьютерная оснащенность близка к 100%, высокая активность использования ИКТ — 8,4 балла из 10.

Первый главный фактор F1 описывает следующие ячейки (см. табл. 6).

— Ячейка 7D (функции ИА–ОИ): активность использования ИКТ на уроках (8,3 балла), наполнение учебно-воспитательного, культурного, методического, научно-исследовательского, управленческого блоков ИОС (100%).

— Ячейка 7Е (функции ИА–КД) — внедрение учебно-методических материалов, контроль и диагностика.

Таблица 6.

Шестой кластер

кластер	Система «внедрение инновации в ОО»						Система «инновационная деятельность учителя»							
		А ИА	В МЦ	С ПП	Д ОИ	Е КД	Ф К		А ИА	В МЦ	С ПП	Д ОИ	Е КД	Ф К
6	5 КД		F3	F3		F2		5 КД						
	6 К	F3	F3	F3		F2		6 К						
	7 ИА	F3	F3	F3	F1	F1, F2	F1	7 ИА	F3, F4	F3, F4	F3, F4	F1, F4	F1, F2,	F1

По «дереву результатов» (столбец Е) информация из 7Е движется вверх, отчетность ведется с помощью специальных программ (100%), организован электронный документооборот (85,7%), активность использования ИКТ при ведении документации (9,6 баллов из 10), информация рассылается родителям (100%).

— Ячейка 7F (функции ИА-К) — к ориентирам при корректировке действий относят процессы информатизации общества (100%), требования администрации (0%), необходимость переезда (0%), необходимость использования ИКТ в профессиональной деятельности (85%), стремление к саморазвитию (100%).

Второй главный фактор F2 — ячейки 7Е, 6Е, 5Е (функции ИА-КД, К-КД, КД-КД) — отчетная информация движется по «дереву результатов» вверх (функционируют электронный журнал — 85,7%, АРМы учителя-предметника, завучей, библиотекаря — 85,7%, рассылка администрацией информации через сайт работникам, учащимся, родителям — 85,7%, здесь же параметры — пример коллег — 14%, потребность в консультировании — 85,7%).

Третий главный фактор F3.

— Ячейки 6А — 7А (функции К-ИА, ИА-ИА) — обучение персонала (уровень владения ИКТ — 3,3 балла из 5, необходима литература по теме инновации — 42,85%, курсы — 71,4%, конкурсы и конференции — 42,85%, обучающая информация на сайте вуза — 57, 14%).

— Ячейка 7В (функции ИА-МЦ) — мотивация и целеполагание участников инновации (требования ФГОС — 71,43%, поддержание имиджа среди коллег и учащихся — 57,14%).

— Ячейки 5В-С, 6В-С, 7В-С — наличие программы внедрения ИКТ в ОО, роль респондентов при реализации программы. Описывается движение информации сверху вниз в «дереве целей» (столбец В) и в вертикальном канале «планирование» (столбец С).

Факторы F1-F3 располагаются также вдоль строки 7 в системе «инновационная деятельность учителя». F4 описывает в этой системе ячейки 7А, В, С, D, что означает движение информации вдоль горизонтального потока 7.

В шестом кластере программа в стадии стабильного функционирования. Главные факторы объединяют личностные и общешкольные параметры. Личностное становится трудно отличить от общественного.

Выводы. Структура, существующая во множестве признаков, характеризующих систему «внедрение ИКТ в ОО», выявленная с помощью методов многомерного

статистического анализа, соответствует структуре информационных потоков инновации в предлагаемой нами модели. Главные факторы, характеризующие инновацию, изменяются в процессе внедрения инновации, что позволяет проследить динамику функционирования информационных потоков инновации на разных этапах внедрения инновации.

Мы обнаружили, что на разных этапах внедрения инновации в ОО происходит «возбуждение» определенных зон информационных потоков (ячеек табл. 1). Причем главные факторы объединяют участки, состоящие из нескольких ячеек горизонтальных потоков или пары ячеек вертикальных потоков, что описывает соответствующее движение информации. Нечетные и четные горизонтальные потоки отвечают, соответственно, за становление программы инновации в части ее фактического содержания и формирование организационной структуры инновации. Они заполняются практически одновременно, как и предполагалось в теоретической модели.

Диагностика «возбужденной» ячейки информационного потока важна при управлении системой в кризис, так как попытки влиять на другие ячейки, скорее всего, окажутся непродуктивными, непринятыми системой. В «возбужденной» ячейке малые воздействия, в том числе — информационные, оказывают заметное влияние на совершаемый системой выбор.

Требуется определить минимальный набор вопросов для диагностики «возбужденных» ячеек, уточнить формулировки вопросов, сделав их простыми, доступными, достаточно общими и применимыми для инновации произвольной природы. Ключом к диагностике «возбужденных» ячеек и к формулировке соответствующих вопросов станет пара функций управления вдоль горизонтального и вертикального информационных потоков. Продолжением этой работы послужит разработка практических приложений по диагностике текущих состояний инноваций.

Говорят, что в хаос система неуправляема, непонятно — с какими результатами система выйдет из кризиса. Обнаруживается, что кризис имеет четкую структуру, диагностика динамических состояний которой послужит ключом к управлению хаосом, кризисом, инновацией в период становления. Модель информационных потоков и численные экспериментальные данные послужат основой для построения математической модели в терминах теории динамических систем.

Литература

1. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. — М.: URSS: Изд-во ЛКИ, 2008. 230 с.
2. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. 224 с.
3. Малинецкий Г. Г. Математические основы синергетики. М.: Либроком, 2007. 312 с.
4. Мандель И. Д. Кластерный анализ. — М.: Финансы и статистика, 1988. 176 с.
5. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. М.: Центр «Пед. Поиск», 2007. 176 с.
6. Сибирев В. В., Сибирев И. В. Кластеризация общеобразовательных организаций Ульяновской области по использованию информационно-коммуникационных технологий // Поволжский педагогический поиск. 2015, № 1. С. 64–68.
7. Сибирев В. В. Кризис — проект — инновация // Казанский педагогический журнал. — 2016, № 4. С. 37–42.
8. Сибирев В. В., Сибирева А. Р. Структурная организация кризиса в педагогических системах // Казанский педагогический журнал. 2016, № 2. С. 236–242.
9. Сибирев В. В., Сибирева А. Р. Влияние сред на информационные потоки инновации в педагогических системах // Вестник ЧГПУ. 2013. № 4. С. 197–209.
10. Сибирев В. В., Сибирева А. Р. Горизонтальные информационные потоки при внедрении инновации в общеобразовательном учреждении // Вестник ЧГПУ. 2012. № 4. С. 211–221.
11. Сибирев В. В., Сибирева А. Р. Значимые факторы внедрения информационно-коммуникационных технологий образовательными организациями Ульяновской области // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 4. С. 24–31.
12. Третьяков П. И. Оперативное управление качеством образования в школе. Теория и практика. Новые технологии. М.: Скрипторий 2003, 2003. 568 с.
13. Халафян А. А. STATISTICA 6. Статистический анализ данных. М.: ООО «Бином-Пресс», 2007. 512 с.
14. Чернавский Д. С. Синергетика и информация: (динамическая теория информации). М.: Едиториал УРСС, 2004. 288 с.
15. Haken H. Information and Self-Organization. A Macroscopic Approach to Complex Systems. Springer-Verlag Berlin Heidelberg New York London Paris Tokyo. 1988. 240 p.
16. Prigogine I. Order out of chaos. Man's new dialog with nature. Heinmann. London. 1984. 431 p.

References

1. Budanov V. G. Methodology of synergetic in a postnonclassical science and in education. Moscow, LKI, 2007. 232 p. (In Russian)
2. Konarzhewsky Y. A. Management and management of educational organization. Moscow, Center «Pedagogical search», 2000. 224 p. (In Russian)
3. Malinetsky G. G. Mathematical foundations of synergetics. Moscow, LKI, 2007. 312p. (In Russian)
4. Mandel I. D. Cluster analysis. Moscow, Finance and statistics, 1988. 176 p. (In Russian)
5. Polyakov S. D. Educational Innovation: from concept to practice. Moscow, Center «Pedagogical Search», 2007. 176 p. (In Russian)
6. Sibirev V. V., Sibirev I. V. Clustering of educational organizations of the Ulyanovsk region on the use of information and communication technologies. [Volga pedagogical search]. 2015. no 1. P 64–68. (In Russian)
7. Sibirev V. V. Crisis — project — innovation. [Kazan pedagogical journal]. 2016. no 4. P 37–42. (In Russian)
8. Sibirev V. V., Sibireva A. R. Structural organization of the crisis in pedagogical systems. [Kazan pedagogical journal]. 2016. no 2. P. 236–242. (In Russian)
9. Sibirev V. V., Sibireva A. R. The influence of environments on information flows of innovations in pedagogical systems. [Herald CHGPU]. 2013. no. 4. P. 197–209. (In Russian)
10. Sibirev V. V., Sibireva A. R. Horizontal information flows at introduction of an innovation in the educational organization. [Herald CHGPU]. 2012. no. 4. P. 211–220. (In Russian)
11. Sibirev V. V., Sibireva A. R. Main factors introduction of information and communication technologies by the educational organizations of the Ulyanovsk region. [Municipality: innovation and experiment]. 2016. no 4. P. 24–31. (In Russian)
12. Tretyakov P. I. Operational Quality Management of Education at School. Theory and Practice. Moscow, «Skriptory 2003», 2005. 568 p. (In Russian)
13. Khalafyan A. A. STATISTICA 6. Statistical analysis. Textbook. Moscow, «Binom-Press», 2007. 512 p. (In Russian)
14. Chernavskii D. S. Synergetics and information: (dynamic theory of information). Moscow, Editorial URSS, 2004. 288 p. (In Russian)
15. Haken H. Information and Self-Organization. A Macroscopic Approach to Complex Systems. — Springer-Verlag Berlin Heidelberg New York London Paris Tokyo. 1988. — 240 p.
16. Prigogine I. Order out of chaos. Man's new dialog with nature. — Heinmann. London. 1984. — 431 p.

С.В. Данилов, Л.П. Шустова

Инновационная деятельность образовательных организаций региона в контексте современных научных подходов

Аннотация

В статье представлен пример организации экспериментальной и инновационной деятельности образовательных учреждений Ульяновской области, объединённых участием в областной программе развития инновационных процессов (РИП). Реализуясь на протяжении почти четверти века, программа РИП сформировала основу инновационной инфраструктуры в системе образования региона. Это стало возможным благодаря тому, что участники программы РИП — экспериментальные площадки и научно-методические центры — реализуют научный поиск и исследовательскую деятельность на основе разнообразных научных подходов. Выявление этих подходов и их связи с содержанием инновационной деятельности образовательных учреждений стали целью настоящей статьи.

Используя в качестве основного метода исследования анализ документов, среди которых нормативная база и организационный план программы РИП, программы, промежуточные и итоговые отчёты о результатах инновационной деятельности образовательных организаций, авторам удалось идентифицировать научные подходы, активно используемые участниками программы. Через призму реализации системного, деятельностного, компетентностного, аксиологического, акмеологического, лично ориентированного, культурологического, средового, кластерного и гендерного научных подходов проанализирована тематика и содержание инновационной деятельности участников программы РИП. Основным результатом проведённого анализа стало выявление необходимых оснований для вывода о взаимосвязи многообразия научных подходов, используемых образовательными учреждениями при организации инновационной деятельности и успешностью программы РИП.

Новизной данного исследования стало осмысление инновационного педагогического опыта через призму научных подходов и концепций, реализуемых в образовательных организациях региона. Ульяновский опыт реализации научных подходов в экспериментальной деятельности в сфере образования может быть рекомендован для развития инновационной инфраструктуры других регионов страны, что обуславливает практическую значимость данной статьи.

Ключевые слова: экспериментальная и инновационная деятельность, региональная инновационная инфраструктура, инновации в образовании, программа развития инновационных процессов в образовательных организациях, научный подход, системный, деятельностный, компетентностный, аксиологический, акмеологический, лично ориентированный, культурологический, средовой, кластерный, гендерный подходы в образовании.

Sergey Danilov, Love Shustova

Innovative educational activity organizations in the region in the context of modern scientific approaches

Abstract

The article is an example of the organization of experimental and innovative activity of educational institutions of the Ulyanovsk region, united by participation in a regional program for the development of innovative processes (RIPs). We sell for nearly a quarter century, RIP program formed the basis of the innovation infrastructure in the region's education system. This was made possible thanks to the fact that participants in the program RIP — experimental platforms and scientific and methodical centers — implement scientific research and research based on a variety of scientific approaches. Identification of these approaches and their relationship with the content of innovation of educational institutions have become the target of this article.

Using as a primary method of research analysis of documents, among which regulatory framework and institutional plan RIP software program, intermediate-WIDE and summary reports on the results of innovative activity of educational-governmental organizations, the authors were able to identify the scientific approaches, actively used the participation of nicknames program. Through the prism of the implementation of the system, the activity, competencetion, axiological, akmeologicheskogo, individually oriented, kulturologichera, of environmental, and gender-based cluster of scientific approaches analyzed themes and content innovation program participants RIP. The main result of the conducted analysis was to identify the necessary basis for concluding interconnection variety of scientific approaches used by educational institutions in the organization of innovation and success of the SPS program.

The novelty of this study was the understanding of innovative teaching practices through the lens of scientific approaches and concepts to be implemented in educational Organization's region. Ulyanovsk experience in the implementation of scientific approaches in experimental activities in the field of education can be recommended for innovative infrastructure development in other regions of the country, which leads to the practical significance of danterm paper.

Keywords: experimental and innovative activities, regional innovation infrastructure, innovation in education and development program innovational processes in educational institutions, scientific approach, systematic, activity, competence, axiological, akmeologichesk, learner oriented, cultural, environmental, cluster, gender approaches in education.

Усиление процессов глобализации и технологического прогресса в начале XXI века приводят к формированию постоянно увеличивающегося запроса на инновации — новые знания и оригинальные технологические решения. «Знание превратилось в ключевой экономический ресурс и доминирующий, если не единственный, источник конкурентного преимущества» [19]. Обеспечивая успех в борьбе за темпы экономического роста, инновации становятся одним из внутренних резервов национальных экономик и государств.

Для реализации возможностей, заложенных в таком ресурсе, требуется переход к «обществу знаний» и экономике, основанной на знаниях. В соответствии с концепцией такой экономики качество экономического роста обеспечивается благодаря инвестициям в «нематериальные» экономические активы: научные исследования и разработки; стимулирование инновационной деятельности; образование и повышение квалификации экономически активного населения [4].

Необходимое условие осуществления таких инвестиций — создание национальных инновационных систем, для которых характерно признание особой роли знания в экономическом развитии, утверждение инновационной деятельности и научных исследований главными факторами конкуренции и экономической динамики. Как подчёркивал К. Фримен, инновационная система представляет собой сеть институциональных структур, чья активность и взаимодействие инициирует создание инноваций (новых технологий) и способствует их распространению. Эти структуры включают не только учреждения, отвечающие за проведение исследований, но и образ действий, с помо-

щью которого идёт организация и управление имеющимися ресурсами, как на уровне предприятий, так и на национальном уровне [20].

В современной России формирование национальных инновационных систем является одним из важнейших политических приоритетов. Ключевым элементом любой инновационной системы выступают люди, располагающие качествами, необходимыми для создания, распространения и освоения новшеств. Эти качества могут в полной мере сформироваться только в сфере образования. Соответственно, развитие государства требует становления инновационных систем в образовании, продуктом которых являются образовательные инновации, составляющие их «центральное звено», суть и смысл существования [8].

Такие системы формируются совокупностью государственных и негосударственных институтов, реализующих программы разработки, распространения и освоения новшеств в целях повышения качества и эффективности образовательной деятельности.

В конкретных территориях национальная инновационная система реализуется в региональных инновационных инфраструктурах, которые создаются «в целях... развития сферы образования с учетом перспектив и основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период, реализации приоритетных направлений государственной политики РФ в сфере образования...» [12].

В Ульяновской области такая инфраструктура представлена федеральными экспериментальными площадками, школами — победителями конкурсов в рамках ПНПО и образовательными учреждениями, объединёнными уча-

стием в областной Программе развития инновационных процессов в дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях и организациях дополнительного образования Ульяновской области на 2015–2016 гг. (далее — Программа РИП). Она реализуется с 1994 года, её цель — «научно-методическое и организационное обеспечение инновационного развития системы образования Ульяновской области» [13, с. 8].

Учреждения, участвуют в программе в одном из нескольких статусов: областной или федеральной экспериментальной площадки, и муниципального или областного научно-методического центра. Первые осуществляют исследовательскую и экспериментальную деятельность, разрабатывают модель инновационного развития своей педагогической системы, научно-методическое обеспечение нового содержания образования, новые нормативно-правовые и финансово-экономические основы деятельности, методики оценки степени эффективности нововведений в том числе, при научном сотрудничестве с федеральными научно-педагогическими центрами. Вторые успешно реализовали исследовательскую программу, и их главная задача состоит в трансляции своего инновационного опыта в масштабах муниципального образования, либо всей области в различных формах: через семинары, творческие отчёты, консультирование; издание научно-методической продукции, проведение стажировок, организацию научно-практических конференций и т.д. [13, с. 10].

С момента появления Программы РИП научный поиск её участников ведётся во многих направлениях [2, с. 20–40]. Это потребовало от педагогических коллективов, научных руководителей и консультантов выбора научного подхода, релевантного целям и задачам исследовательской работы. В настоящее время экспериментальными площадками и научно-методическими центрами активно используются не менее десятка научных подходов, среди которых системный, деятельностный, компетентностный, аксиологический, акмеологический, личностно ориентированный, культурологический, средовой, кластерный, гендерный и другие (рис. 1).

Такое многообразие подходов, реализующихся в практике инновационной инфраструктуры в системе образования конкретного региона, может являться, на наш взгляд,

самостоятельным предметом научного рассмотрения. Одной из причин, обеспечивающих его актуальность и целесообразность, является выявление взаимосвязи между разнообразием научных подходов и содержания инновационной деятельности, а в конечном итоге, эффективностью программы РИП.

В настоящей статье мы рассмотрим научные подходы, которые реализуют педагогические коллективы экспериментальных площадок и научно-методических центров Ульяновской области.

Анализируя цели и содержание исследовательских проблем, следует отметить, что инновационная деятельность образовательных организаций осуществляется как на основе выделения ведущего, основообразующего научного подхода, так и на основе интеграции двух и более научных подходов.

Так, исследовательский интерес ряда педагогических коллективов развивается на основе интеграции **аксиологического, системно-деятельностного и личностно ориентированного** подходов в образовании. Это характерно для: многопрофильного лицея им. В. Г. Мендельсона г. Ульяновска, который работает над проблемой внутришкольного управления профессиональной компетентностью педагога как условия реализации ФГОС и профессионального стандарта; колледжа экономики и информатики Ульяновского государственного технического университета, разрабатывающего проблему электронно-обучающих систем как средства формирования профессиональных компетенций у обучающихся колледжа; школы № 74 г. Ульяновска, изучающей возможности здоровьесберегающей образовательной среды как фактора формирования личностных результатов образования обучающихся.

Чаще экспериментальная и инновационная деятельность участников Программы РИП ведётся в русле основного научного подхода. Рассмотрим научные подходы, применяемые практиками-исследователями Ульяновской области в педагогической деятельности.

Одним из подходов, который получил свое развитие в образовательных организациях региона, является **системный подход**. Как известно, системный подход предполагает отношение к образованию как к системе — совокупности хорошо структурированных и тесно взаимосвязанных между собой элементов. Системный подход позволяет

тщательно изучить каждый элемент системы в отдельности, проанализировать и сопоставить их друг с другом, объединив в целостную структуру. При этом выявляются все их сходства и различия, противоречия и связующие характеристики, приоритет одних элементов по отношению к другим, динамика развития каждого элемента и всей системы в целом.

Реализация системного подхода в образовательных организациях Ульяновской области выстраивается в ракурсе создания и развития системы менеджмента, управления качеством образования, организации различных видов деятельности как системы.



Рис. 1. Научные подходы в деятельности участников программы РИП

Педагоги-исследователи Павловской средней школы № 1 в рамках инновационной деятельности разрабатывают и апробируют *систему менеджмента качества* в школе; педагогический коллектив гимназии № 59 работает над созданием *системы мониторинга качества* образования в условиях введения ФГОС; педагоги средней школы № 1 р.п. Кузоватово решают вопросы реализации стандартов второго поколения в русле *системно-деятельностного подхода в обучении*; коллектив Октябрьского сельского лицея Чердаклинского района работает над организацией многоступенчатой *системы тьюторства* как технологии развития одаренных учащихся в сельском лицее.

В свете реализации ФГОС актуальным и значимым становится *деятельностный подход* в образовании подразумевающий, что обучаемые являются не пассивными «приёмниками» информации, а активными участниками учебного процесса. Сущность деятельностного подхода в обучении состоит в направлении педагогических усилий на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, поскольку только через собственную деятельность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества [15].

Деятельностный подход в образовании рассматривается как методологический базис, на котором строятся различные системы обучения и воспитания. Деятельностный подход в обучении с позиции обучающегося состоит в осуществлении разного вида деятельностей для решения проблемных задач, имеющих для обучающегося личностно-смысловой характер. В условиях деятельностного подхода человек, личность выступает как активное творческое начало.

Вектор научно-исследовательского поиска педагогов Ульяновской области в рамках деятельностного подхода направлен на развитие:

- как **компонентов деятельности**: универсальных учебных действий на учебном занятии и во внеурочной деятельности; *метапредметных результатов* образования;
- так и различных **видов деятельности**: учебной, внеурочной, проектной.

Например, в Новомальклинской начальной школе работают над средствами и способами *развития УУД учащихся на учебном занятии*; в Тимирязевской средней школе создают условия для *обеспечения метапредметных результатов образования*; в школе № 16 г. Дмитровграда работают над проблемой становления и развития воспитательной системы школы на основе *интеграции учебной и внеурочной деятельности*; в Новоульяновской средней школе № 1 — исследуют организационно-педагогические условия включения внешних ресурсов в информационно-образовательную среду школы при организации *проектной деятельности учащихся*.

Современное развитие российского общества требует формирования ярко индивидуальной, прагматичной, раскрепощенной и независимой личности, способной ориентироваться в быстро изменяющемся социуме. В связи с этим одним из наиболее актуальных стратегических направлений развития системы образования в нашей стране является реализация **личностно ориентированного подхода**. В рамках этого подхода во главу угла ставится личность

ребенка, её самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрываются, а затем согласовываются с содержанием образования [18]. При реализации такого подхода процессы обучения и воспитания взаимно согласовываются с учетом механизмов познания, мыслительных и поведенческих особенностей учащихся, а отношения «учитель-ученик» строятся на принципах сотрудничества и свободы выбора.

Если в традиционной философии образования социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов, эталонов познания, то личностно ориентированное образование исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности. Тем самым признается, что в образовании происходит не просто интериоризация ребенком заданных педагогических воздействий, а «встреча» задаваемого и субъектного опыта, своеобразное «окультуривание» последнего, его обогащение, приращение, преобразование, что и составляет «вектор» индивидуального развития [18].

Реализуя инновационную деятельность с позиции личностно ориентированного подхода, ульяновские педагоги-исследователи направляют свое внимание на развитие познавательной, мотивационной, эмоциональной, социальной и личностной сфер субъектов образовательных отношений.

В качестве примеров можно привести целый ряд исследований. Педагогический коллектив гимназии № 30 г. Ульяновска работает над возможностью развить познавательную мотивацию школьников посредством раскрытия потенциала *личностно-развивающих учебных ситуаций* с эмоционально-образной основой. Педагоги лингвистической гимназии г. Ульяновска, изучают педагогические условия развития *личностного потенциала* школьника в сфере внеучебной жизнедеятельности школьного сообщества. Инновационная деятельность гимназии № 34 г. Ульяновска связана с разработкой обеспечения *самореализации учащихся* гимназии в учебном процессе на основе педагогической поддержки. Для детского сада «Солнышко» Николаевского района, особую актуальность представляет изучение проблемы *социально-личностного развития* детей в условиях сельского детского сада.

Идея **компетентностного подхода** в настоящее время рассматривается как парадигма смены ценностных ориентиров и целей образования. Изменения в нем связываются с необходимостью освоения минимально необходимых (стандартных) требований для жизни и деятельности в различных сферах общества [14]. В определении целей и содержания общего образования компетентностный подход не является совершенно новым для нашей страны. Ориентация на освоение умений, способов деятельности и, более того, обобщенных способов действия была ведущей в работах отечественных педагогов и психологов 20 века.

Внедрение компетентностного подхода рассматривается как важное условие повышения качества образования. Это условие состоит в стремлении государства и общества привести образование, главным образом профессиональное, в соответствие потребностям рынка

труда. Другими словами, компетентностный подход связан с заказом на образование со стороны работодателей. Он предполагает, что результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Основная идея компетентностного подхода заключается в том, что образование должно давать не отдельные разрозненные знания, умения и навыки, а развивать способность и готовность обучающегося к деятельности в различных социально-производственных условиях.

Если принять во внимание, что в качестве целей-векторов образования сегодня выступают сформированные способности к учению (научить учиться), действию (научить действовать), взаимодействию (научить жить рядом с другими), самореализации и самоосуществлению (научить жить в ладу с самим собой), то очевидно, на первый план в определении содержания и методов образования выходит культурологическая составляющая, а именно, задачи формирования интеллектуальной, информационной, эмоциональной, коммуникативной и управленческой культуры, потребностей в профессиональном и личностном саморазвитии и рефлексии.

В рамках реализации компетентностного подхода образовательные организации Ульяновской области занимаются исследованием проблем формирования и развития различных видов компетентностей, как у педагогов, так и обучающихся: коммуникативной, рефлексивной, поликультурной, информационной и других.

Над развитием *профессиональной компетентности педагогов* работает педагогический коллектив гимназии № 44 г. Ульяновска; *коммуникативной компетентности педагогов* как ресурса психологического благополучия субъектов образовательного процесса — педагоги лицея № 40; *рефлексивной компетентности педагогов* на основе рефлексивно-деятельностного подхода — коллектив гимназия № 33 г. Ульяновска. Развивая эти аспекты компетентности администрация и педагогические коллективы образовательных организаций повышают уровень своей профессиональной успешности, конкурентоспособности и востребованности на рынке образовательных услуг.

Управление конкурентоспособностью обучающихся также происходит в содержательно разных направлениях работы. Проблема формирования и развития *поликультурной компетентности воспитанников* исследуется в гимназии № 13 г. Ульяновска; *социально-трудовой компетентности учащихся* — в средней школе № 45 г. Ульяновска; *информационной компетентности сельских школьников* — в Салмановской средней школе.

Еще один подход — *аксиологический* — свойственен гуманистической педагогике, так как человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В основе педагогической аксиологии лежат понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования в целом. Педагогические ценности, как и любые другие духовные ценности, зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики. Аксиологический подход позволяет определить совокупность приоритетных ценностей в образовании, воспитании и саморазвитии человека [1].

С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности трансформируются и педагогические ценности. Ценностные ориентации являются одной из главных «глобальных» характеристик личности, а их развитие является основной задачей гуманистической педагогики и важнейшим путем развития общества. Деятельность педагогов-исследователей Ульяновской области в рамках реализации аксиологического подхода направлена на формирование и развитие у субъектов образовательных отношений таких общечеловеческих ценностей, как здоровье, семья, Родина, жизнь, труд и многих других [1].

К примеру, педагоги школы № 52 г. Ульяновска реализуют программу «Мир семьи» и в рамках этого процесса формируют у своих воспитанников *фамилистические ценности*; в детском саду «Сказка» с. Новая Малыкла усилия педагогов направлены на формирование *гуманных чувств и отношений* у дошкольников в процессе взаимодействия детского сада с родителями воспитанников; педагогический поиск коллектива школы № 23 г. Димитровграда направлен на культивирование у воспитанников ценности *Родины, патриотизма и гражданственности*.

В настоящее время утверждается и такое направление в образовательной практике, которое обеспечивает его подлинную гуманизацию и гуманитаризацию. В их основе лежит принцип культуросообразности образования. Методологической основой реализации данного принципа является *культурологический подход*, анализирующий педагогические факты и явления с учетом культурных процессов в прошлом, настоящем и будущем [7].

В аспекте реализации культурологического подхода педагогами Ульяновской области исследуются возможности трансляции культуры посредством построения системы поликультурного образования и приобщения воспитанников к культурно-историческим ценностям региона.

Реализация данного подхода происходит, во-первых, через *ресурсы и содержание культуры*, как, например, в Большечиркейской средней школе, изучающей этнокультурный потенциал поволжских татар как одно из условий повышения эффективности образовательного процесса; в Радищевской школе № 2, рассматривающей *детскую и молодежную субкультуру* как ресурс воспитания в школе; в детско-юношеском центре № 3 г. Ульяновска, реализующим *поликультурный подход* в социальном воспитании. Во-вторых культурологический подход осуществляется посредством *организации трансляции культуры*, как в средней школе с. Живайкино, разработавшей *систему поликультурного образования* в сельской многонациональной школе; в детском саду № 2 «Медвежонок» р.п. Карсун, работающему над механизмами и условиями *приобщения дошкольников к культурно-историческим ценностям* своего региона; в Бряндинской средней школе, работающей над преодолением социальных рисков духовно-нравственного развития сельских школьников в *условиях «Школы народной культуры»* [17].

В начале третьего тысячелетия все более ярко проявляется стремление к интеграции как на уровне государственном, так и на уровне социальных институтов и каждого конкретного человека. Перед общеобразовательной школой встает задача подготовки ребенка к успешной

социализации в современном мире, осознанному выбору профессии. Проблема профессионального роста человека, его успешность являются центральной для акмеологии.

Акмеологический подход в настоящее время является одним из прогрессивных и перспективных для современной школы. Необходимость акмеологического подхода в учебно-воспитательном и управленческом процессе общеобразовательной школы очевидна, поскольку общество ожидает от школы, что ее выпускники будут коммуникабельными, креативными, самостоятельно мыслящими личностями, стремящимися к успеху и умеющими самостоятельно строить индивидуальную траекторию развития. Акмеологические приемы, акме-технологии предлагают практическое решение вопроса личностного и профессионального успеха [11].

Применение в образовательных организациях акмеологического подхода способствует профессионально-личностному развитию и самореализации педагогов и обучающихся, повышению конкурентоспособности выпускников образовательных организаций на рынке труда. Обозначим проблемное поле исследований ульяновских педагогов в рамках реализации данного подхода: *акмеологическое моделирование*, разрабатываемое педагогами средней школы № 21 г. Ульяновска позволяет эффективно управлять профессионально-личностным развитием субъектов образовательного процесса в школе; *подготовка конкурентоспособных специалистов* посредством социального партнерства являющееся предметом исследования и практической деятельности в Сенгилеевском технологическом техникуме.

В методологии современной педагогической науки особое место занимает *средовый подход* к образованию — дошкольному, школьному, профессиональному — который зафиксирован как перспективный на уровне ЮНЕСКО. Он осуществляется через специально формируемую среду управления процессом развития учащегося [6; 9].

Исследовательская деятельность в рамках средового подхода в образовательных организациях Ульяновской области направлена на создание новых компонентов образовательной среды: малых педагогических пространств, кадетского компонента, информационно-библиотечной, здоровьесберегающей, музейной и т.п. среды.

Педагоги детского сада № 244 г. Ульяновска исследуют образовательные возможности *безбарьерной среды* как условия формирования социальной компетентности детей раннего развития дошкольного возраста, не посещающих детский сад. В Ульяновском педагогическом колледже № 4 изучают *потенциал социокультурной среды*, а именно возможности комплексно-краеведческого музея педагогического колледжа как фактора и средства социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной социокультурной среде. Коллектив детского дома «Гнездышко» работает над *обогащением содержания среды* для своих воспитанников посредством создания реабилитационного пространства для детей с ОВЗ. Сотрудники Ульяновского медицинского колледжа, работая по проблеме формирования здоровьесберегающей образовательной среды в учреждении СПО в условиях внедрения ФГОС СПО, используют потенциал медицинского образовательного учреждения для

здоровьесформирующей и здоровьесберегающей деятельности со студентами.

Современное социоэкономическое пространство России ярко характеризуется становлением и функционированием разнообразных промышленных кластеров, с развитием которых связывают рост экономики регионов [21]. Среди кластеров Ульяновской области особая роль принадлежит ядерному инновационному кластеру, предприятия которого сосредоточены в г. Димитровграде. Составляющим элементом этого кластера являются различные образовательные организации, в том числе, несколько участников программы РИП. Выбрав в качестве методологической основы инновационной деятельности *кластерный подход* они разворачивают свой научный поиск в сферу новых возможностей экономического и социального развития общества посредством деятельности по созданию и управлению кластерами.

Такие возможности педагоги-исследователи детского сада № 46 «Одуванчик» г. Димитровграда видят во взаимодействии с социальными партнёрами-участниками ядерно-инновационного кластера, в процессе которого *у детей дошкольного возраста формируется гражданская принадлежность*. Интеграция образовательного учреждения в ядерно-инновационный кластер становится в исследовании педагогического коллектива Многопрофильного лицея г. Димитровграда действенным условием *развития одаренности учащихся*. Педагоги школы № 2 г. Димитровграда показали, что такие интеграционные процессы могут быть значимым ресурсом *профессиональной и личностной самореализации как учеников, так и педагогов*.

Характерной особенностью современного образования является активное внедрение *гендерного подхода*, позволяющего учитывать индивидуальные особенности личности в соответствии с его полом и предполагающего, на основании этого, модификацию содержания, форм и методов обучения и воспитания, создание благоприятной (гендерокомфортной) образовательной среды. Гендерный подход в образовании проявляется в учете специфики взаимовлияния на развитие представителей мужского и женского пола всех факторов учебно-воспитательного процесса: содержания, методов обучения, организации учебного процесса, педагогического общения [16].

Реализация гендерного подхода в рамках школы направлена на преодоление тех стереотипов, которые мешают успешному развитию личности ребенка, и предоставляет учащимся возможность усвоить социальный опыт, обеспечивающий их успешную социализацию в обществе и социальную идентификацию по признаку пола [5]. Гендерный подход в воспитании направлен на создание таких условий для воспитания мальчиков и девочек, юношей и девушек, в которых, их развитие и духовно-ценностная ориентация будут способствовать проявлению и позитивному становлению индивидуальных маскулиных, фемининных и андрогинных черт; относительно безболезненному приспособлению подрастающего поколения к реалиям полоролевых отношений в обществе и эффективному полоролевому обособлению в социуме [10; 22].

Выстраивая педагогическую деятельность в рамках гендерного подхода педагоги детского сада № 52 «Росинка» г. Димитровграда реализуют программы, направленные

на формирование и развитие у детей дошкольного возраста гендерной идентичности; в детском саду «Сказка» с. Новая Малыкла разрабатывают новые технологии формирования педагогической грамотности семьи в воспитании гуманных чувств и отношений у дошкольников; в «Детско-юношеском центре № 3» г. Ульяновска осуществляют реализацию гендерного подхода в социальном воспитании личности в условиях дополнительного образования.

В завершении отметим, что возможности для эксперимента и научных изысканий в образовании будут всегда. Но их результаты во многом зависят от того, насколько педагоги-исследователи смогут определиться с основаниями для инновационного поиска — с научными подходами, и придерживаться их в своей исследовательской и экспериментальной деятельности. Мы же, в качестве основного результата проведённого анализа научных подходов реализуемых участниками программы РИП, можем сделать несколько заключений:

1. Научный подход, избранный педагогическим коллективом образовательного учреждения будет оказывать

определяющее влияние на содержание осуществляемой экспериментальной и инновационной деятельности.

2. Релевантность научного подхода целям и задачам исследования окажет существенное влияние не только на его результаты, но и на качество образовательных услуг, непосредственно связанных с экспериментом.
3. Многообразие научных подходов позволяет разворачивать научный поиск в региональной системе образования сразу во многих направлениях. В свою очередь, это позволяет программе РИП, как системной форме организации инновационной работы в регионе, гибко реагировать на изменяющиеся запросы общества и государства к образованию и работать на опережение.

Таким образом, можно утверждать, что многообразие научных подходов, используемых образовательными учреждениями при организации экспериментальной и инновационной деятельности, является значимым фактором успешности программы РИП и региональной инновационной инфраструктуры Ульяновской области в целом.

Литература

1. Аксиологический подход в образовании: теория и практика: международный сборник научных трудов / под общ. ред. М. И. Лукьяновой, Е. А. Лодатко. — Черкассы–Ульяновск: УИПКПРО. — 2013. — 504 с. — ISBN978-5-7432-0738-1.
2. Данилов, С. В. Образовательные инновации в регионе: история, современное состояние, содержание: монография / С. В. Данилов, В. Н. Вершинин. — Ульяновск: УИПКПРО, 2015. — 208 с. — ISBN978-5-7432-0752-7.
3. Камалеева, А. Р. Системный подход в педагогике [Электронный ресурс] / А. Р. Камалеева // http://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/kamaleeva_a_r_13_23_3_9_2015.pdf.
4. Кондратьева, Е. В. Национальная инновационная система: теоретическая концепция: методическое пособие [Текст] / Е. В. Кондратьева. — Новосибирск: НГУ. — 2007.
5. Константинова, О. А. Гендерный подход к обучению школьников: дис. ...канд пед.наук: (13.00.01) [Текст] / О. А. Константинова. — Саратов, 2005. — 17 с.
6. Костецкая, Г. А. Средовый подход в образовании: безопасная образовательная среда современной школы [Текст] / Г. А. Костецкая // Молодой ученый. — 2014. — № 18.1. — С. 49–51.
7. Культурологический подход как научная основа развития теории и практики педагогического образования [Электронный ресурс] // <http://txrb.ru/81/2.html>.
8. Лазарев, В. С. О национальной инновационной системе в образовании и задачах научного обеспечения её развития [Текст] / В. С. Лазарев // Педагогика. — 2010. — № 7. — С. 12–13.
9. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании [Текст] / Ю. С. Мануйлов. — М. — Нижний Новгород, 2002.
10. Мудрик, А. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании [Текст] / А. Мудрик // Воспитательная работа в школе. — 2003. — № 5. — с. 9–15.
11. Петрухин, В. В. Акмеология как условие повышения качества образования [Электронный ресурс] / В. В. Петрухин // <http://festival.1september.ru/articles/532318/>.
12. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 июня 2009 г. № 218 «Об утверждении порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования» р.1, п. 2.
13. Программа развития инновационных процессов в дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях и организациях дополнительного образования Ульяновской области на 2015–2020 гг. [Текст] / под общ. ред. С. Ю. Прохоровой, Т. Б. Табардановой. — Ульяновск: ОГБУ «Центр ОСИ», 2015. — 88 с.
14. Суханова, В. И. Компетентностный подход в образовании: задачи педагогической деятельности учителя начальной школы по введению ФГОС [Электронный ресурс] / В. И. Суханова // <http://pandia.ru/text/77/275/20526.php>.
15. Сущность деятельностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // http://infourok.ru/suschnost_deyatelnostnogo_podhoda_v_obrazovanii573965.htm.
16. Штылева, Л. В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании [Электронный ресурс] / Л. В. Штылева. <http://www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shtil.htm>.
17. Шустова, Л. П. Поликультурный подход в учреждениях дополнительного образования: методическое пособие [Текст] / Л. П. Шустова, В. В. Гриценко, О. Г. Никитина, Н. С. Бодина / Под общ. ред. Л. П. Шустовой. — Ульяновск: УИПКПРО, 2015–156 с.
18. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения [Текст] / И. С. Якиманская // Директор школы. — 2003. — № 6.
19. Drucker P. F. Managing in a Time of Great Change. NY.: Truman talley Books / Dutton, 1995. P. 31.
20. Freeman C. Technology Policy and Economic Performance. London, Printer Publishers, 1987.
21. Solvell O. Red Book. Clusters: Balancing Evolutionary and Constructive Forces. Stockholm, 2008.
22. Taylor M. C., Hall J. A. Psychological androgyny: theories, methods and conclusions // Psychological bulletin. 1982. Vol. 92. № 2. P. 347–366.

References

1. Axiological approach in education: theory and practice: international collection of scientific works / under the General editorship of M. I. Lukyanova, E. A. Ladatko. — Cherkassy-ul: WIPPRO. — 2013. — 504 c. — ISBN978-5-7432-0738-1.
2. *Danilov, S. V.* Educational innovation in the region: history, current status, contents: monograph / S. V. Danilov, V. N. Vershinin. — Ulyanovsk: wee PCPRO, 2015. — 208 S. — ISBN978-5-7432-0752-7.
3. *Kamaleeva A. R.* the Systematic approach to pedagogy [Electronic resource] / A. R. Kamaleeva // http://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/kamaleyeva_a_r_13_23_3_9_2015.pdf.
4. *Kondratieva, E. V.* national innovation system: theoretical concept: a manual [Text] / E. V. Kondratieva. — Novosibirsk: NSU. — 2007.
5. *Konstantinova, O. A.* Gender approach to teaching students: dis. ...candidate of PED.of Sciences (13.00.01) [Text] / O. A. Konstantinova. — Saratov, 2005. — 17 S.
6. *Kostecki, G. A.* *Environmental approach in education: safe educational environment of modern school* [Text] / G. A. Kostecki // *Young scientist*. — 2014. — No. 18.1. — P. 49–51.
7. *Culturological approach as a scientific basis for the development of the theory and practice of pedagogical education* [Electronic resource] // <http://txbt.ru/81/2.html>.
8. *Lazarev, V. S.* national system of innovation in education and problems of scientific support of its development [Text] / V. S. Lazarev // *Pedagogy*. — 2010. — No. 7. — Pp. 12–13.
9. *Manuilov, Yu. s.* Environmental approach in education [Text] / Yu. s. Manuilov. — Moscow — Nizhny Novgorod, 2002.
10. *Mudrik, A.* On poliolefin (gender) approach to social education [Text] / A. Mudrik // *Educational work in school*. — 2003. — No. 5. — S. 9–15.
11. *Petrukhin, V. V.* Acmeology as a condition of improving the quality of education [Electronic resource] / V. V. Petrukhin // <http://festival.1september.ru/articles/532318/>.
12. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation from June, 23rd, 2009 № 218 «On approval of the procedure for the creation and development of innovation infrastructure in the sphere of education» p. 1, p.2.
13. The program of development of innovative processes in preschool educational organizations, educational organizations, professional educational organizations and the organizations of additional education of the Ulyanovsk region for 2015–2020 [Text] / ed. by S. Y. Prokhorova, T. B. Tabunakawai. — Ulyanovsk: OGBU «Center AXIS», 2015. — 88 p
14. *Sukhanov, V. I.* Competence approach in education: pedagogical challenges-tion activities of the primary school teachers for the introduction of the GEF [Electronic resource] / V. I. Sukhanova // <http://pandia.ru/text/77/275/20526.php>.
15. The essence of the activity approach in education [Electronic resource] // http://infourok.ru/suschnost_deyatelnostnogo_podhoda_v_obrazovanii573965.htm.
16. *Staleva, L. V.* Pedagogics and gender: development of gender approaches in education research Institute [Electronic resource] / L. V. Shtyleva. <http://www.ivanovo.ac.EN/win1251/journal/journal3/shtil.htm>.
17. *Shustova, L. P.* the Multicultural approach in institutions of additional education: Handbook [Text] / L. P. Shustova, V. V. Gritsenko, O. G. Nikitina, N. S. bodeen / Under the General editorship of L. P. Chusovoi. — Ulyanovsk: WIPPRO, 2015, 156 p
18. *Yakimanskaya, I. S.* the Development of technology for student centered learning [Text] / I. S. Yakimanskaya // *Director of the school*. — 2003. — No. 6.
19. *Drucker P. F.* *Managing in a Time of Great Change*. NY.: Truman talley Books / Dutton, 1995. P. 31.
20. *Freeman C.* *Technology Policy and Economic Performance*. London, Printer Publishers, 1987.
21. *Solvell O.* *Red Book. Clusters: Balancing Evolutionary and Constructive Forces*. Stockholm, 2008.
22. *Taylor M. C., Hall J. A.* Psychological androgyny: theories, methods and conclusions // *Psychological bulletin*. 1982. Vol. 92. № 2. P. 347–366.

УДК 372.881.111.1

О. Б. Акимова, Ю. А. Москвина

Мультимедийные интеллектуальные карты в работе преподавателя английского языка

Аннотация

В связи с всеобщей компьютеризацией преподавателю необходимо мыслить по-другому и активно внедрять информационные технологии. Метод создания «интеллект-карт» не является новым, но на данном этапе появилось большое количество мультимедийных средств, благодаря которым создание интеллектуальных карт сделает процесс изучения иностранного языка интересным и творческим. В данной статье авторы приводят примеры тех способов работы с интеллектуальными картами, которые были апробированы в личной практике.

Ключевые слова: интеллектуальные карты, высшее образование, информационные технологии, мультимедиа, технология

O. B. Akimova, Y. A. Moskvina

Multimedia mind-maps in the English teacher's job

Abstract

Thanks to the general computerization any teacher should think differently and use modern information technologies actively. The method of creating «mind maps» is not a new one, but now there are a lot of multimedia tools that make mind maps and process of learning a foreign language more interesting and creative. In this article the authors give examples of working with mind-maps that have been tested in practice.

Keywords: mind-maps, higher education, information technology, multimedia, technology

XI-й век — век высоких информационных и компьютерных технологий. Только человек, грамотно владеющий способами работы с информацией и техникой в различных сферах деятельности, востребован сейчас. Поэтому нашему ученику — современному молодому человеку — нужны навыки владения ИКТ, чтобы чувствовать себя комфортно в новых социально-экономических условиях жизни, в любом секторе учебы и экономики [1, с. 10]

Процесс изучения нового материала существенно облегчает использование различных визуальных моделей. Основное их назначение в педагогике связано с эффективностью передачи знаний, в том числе с повышением скорости восприятия материала обучающимся и качеством его запоминания [9, с. 12].

Иностранный язык как учебный предмет вносит значительный вклад в процесс развития творческих способностей студентов, обладая огромным воспитательным, образовательным потенциалом, развивает их мышление и память, чувства и эмоции [7, с. 1009].

Успешный и устойчивый интерес к изучению иностранного языка приходит только после изменения отношения студентов к традиционному образовательному процессу: его содержанию, формам, методам обучения, организации деятельности. Поэтому сегодня на первом плане современные педагогические технологии, которые ориентированы на студента, учитывают его интересы, потребности и возможности, уровень знаний, создавая, таким образом, возможность реализовывать индивидуальные образовательные траектории [4, с. 54].

Одной из наиболее интересных и перспективных технологий, которые используются в современной педагогике, можно считать технологию майндмэппинга (mind mapping). Майндмэппинг — технология, появившаяся на стыке психологии и информатики и представляющая собой принципиально иной способ аналитического представления информации, основанный на графическом отображении ассоциативных (а не обязательно логических) связей. На русский язык «Mind map» можно перевести как «карта разума», «ментальная карта», «интеллектуальная карта»,

«интеллект-карта» [8, с. 21]. Автор этой технологии — английский психолог Тони Бьюзен, зарегистрировавший словосочетание MindMapping® в качестве товарного знака.

Зная, что люди используют лишь 5% головного мозга, исследователь решил «заставить свой мозг работать». Именно этой цели он и посвятил первую публикацию — книгу «Работай головой» (1974), где описал технологию интеллект-карт. Технология быстро стала популярной. Тони Бьюзен отмечал, что большая часть информации представляется в виде цифр и букв, удобном для восприятия левым полушарием. Именно тогда он впервые и стал использовать термин iMind Map — мыслительные карты (карты ума, интеллект-карты, карты памяти, ментальные карты, умственные карты).

Сам Бьюзен определял интеллект-карту следующим образом: «Каждый бит информации, поступающей в мозг, каждое ощущение, воспоминание или мысль — может быть представлен в виде центрального сферического объекта, от которого расходятся десятки, сотни, тысячи и миллионы лучей. Каждый луч представляет собой ассоциацию, и каждая ассоциация, в свою очередь, располагает практически бесконечным множеством связей с другими ассоциациями. В результате использования этой многоканальной системы обработки и хранения информации мозг в любой момент времени содержит «информационные карты», сложности которых позавидовали бы лучшие картографы всех времён, будь они в состоянии эти карты увидеть» [3, с. 13].

Н. В. Казанцева интеллект-карты определяет следующим образом — это краткое наглядное схематичное (отсюда название «карта») представление сути проблемы и возможностей ее решения, то есть представление процесса интеллектуального труда по решению, например, бизнес-задачи в терминах «информация на входе — информация на выходе»; описание различных ситуаций с указанием причин, их вызывающих, и с указанием возможных последствий для бизнеса [5, с. 65]

В основе составления и разработки интеллект-карт лежит ассоциативное мышление. При работе в группах создание интеллект-карты следует за использованием

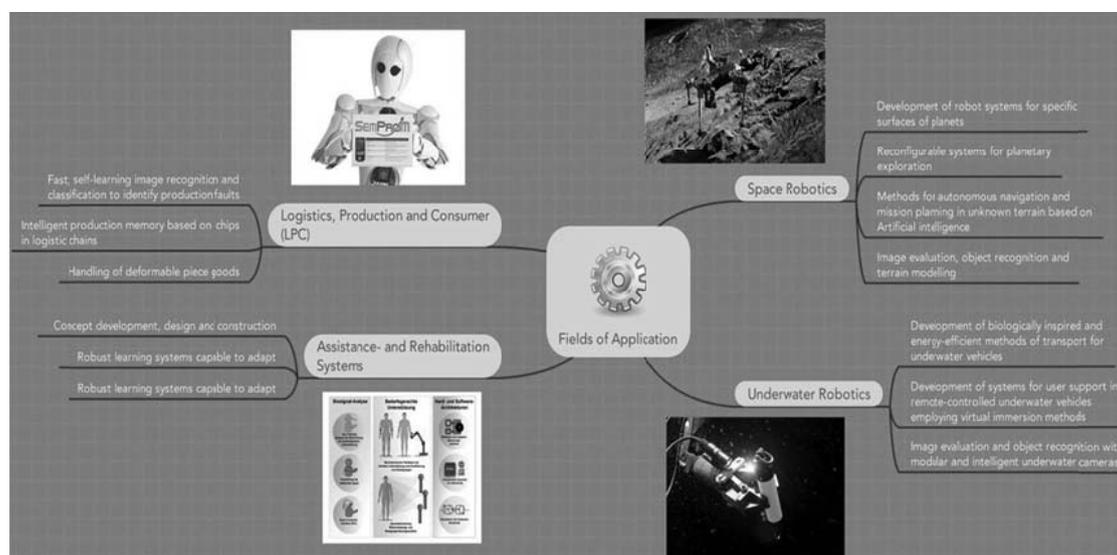


Рис 1. Сферы применения робототехники. The Fields of Robotics application

метода мозгового штурма. Согласно правилам построения интеллектуальной карты основная мысль (цель) помещается в центре страницы. Составление и прочтение идут по часовой стрелке, начиная с правого верхнего угла. Это негласное правило для всех интеллектуальных карт. Если порядок прочтения другой, то очередность указывается цифрами. Важнейшее понятие — центральный образ, который и является целью создания интеллектуальной карты и одновременно — планируемым результатом работы. Наряду со словами могут быть вставлены и рисунки. Таким образом, возникает зрительная ассоциация на любое слово. В качестве примера хотелось бы привести интеллектуальную карту, представленную студентами механического факультета Уральского государственного университета путей сообщения, специализирующихся в сфере робототехники.

В основе создания интеллектуальных карт лежат шесть законов, выполнение которых позволяет наиболее правильно и всесторонне представить комплекс ассоциаций, связанных с центральным понятием [2]. Т. Бьюзен делит законы на две группы: законы содержания и оформления; законы структуры. Законы содержания и оформления формулируются следующим образом:

1. Используйте эмфазу (от греч. *emphasis* — выразительность).
2. Ассоциируйте.
3. Стремитесь к ясности в выражении мыслей.
4. Выработайте собственный стиль.

Необходимость правил упорядочивания интеллектуальных карт очевидна, так как свободный поток ассоциаций, изливающийся на бумагу или экран монитора на начальном этапе её построения, может привести к хаосу [4, с. 115].

Среди основных трудностей разработки интеллектуальной карты можно назвать следующие: 1) трудности визуализации набора ассоциаций, скрепляющих несколько интеллектуальных карт; 2) трудности визуализации связей, соединяющих ассоциации разных уровней нескольких интеллектуальных карт [6].

Для чего же интеллектуальные карты необходимы преподавателю иностранного (английского) языка? Основная функция интеллектуальных карт состоит в фиксации нового лексического и грамматического материала при составлении письменных и устных высказываний. С помощью этой техники идет визуализация мышления. Майндмэппинг можно использовать на разных ступенях обучения. Составление карт возможно как индивидуально, так и в группах.

Следующие виды работ с интеллектуальными картами возможны как в группах, так и индивидуально. Прежде всего, это планирование своих действий, покупок, личного и рабочего времени. С помощью интеллектуальных карт можно вести мозговой штурм и разрабатывать проекты. Еще одним направлением в работе с интеллектуальными картами является конспектирование прочтенного материала и запись лекций и материалов.

Хотелось бы охарактеризовать те из способов работы с интеллектуальными картами, которые были использованы в личной практике. Майндмэппинг в данном случае помог активизировать познавательные способности студентов, сделать процесс подготовки домашнего задания — будь то создание презентации, работа с домашним чтением или изучение составных частей оборудования — более интересным и современным. Создание интеллектуальных карт на английском языке подходит для студентов разного уровня владения иностранным языком, от Elementary

до Intermediate. Конечно, в зависимости от уровня студентов, интеллектуальная карта послужит средством для развития разных навыков. Например, у студентов уровня Intermediate создание интеллектуальной карты может стать основой для устной презентации в последующем. Студенты с уровнем Elementary работают с интеллектуальными картами в основном для увеличения собственного словарного запаса.

В работе со студентами зачастую используется интеллектуальная карта при чтении оригинальных научных статей, связанных с профессиональной деятельностью. Так, анализ статьи «Survey of Mechatronic Techniques in Modern Machine Design» за авторством Devdas Shetty, Lou Manzione, and Ahad Ali стал более интересным и продуктивным с помощью технологии mind-map. Прежде всего, студенты разделяли статью на несколько смысловых частей, таким образом образуя второй уровень структуры, исходящий от центрального названия статьи. Затем к каждой смысловой части подбирались словосочетания, слова, с помощью которых в дальнейшем можно было эту часть пересказать. Следующий уровень структуры mind-map: собственный пример с используемым словом или словосочетанием. Так, студент не просто переводил незнакомую лексику в статье, но и вводил ее в устную практику с помощью пересказа и посредством составления своих предложений.

Студенты с уровнем Elementary составляют интеллектуальную карту, внося в нее новую лексику и группируя лексику по удобным для их запоминания критериям.

Еще одним способом работы с mind map, апробованный в личной практике, является создание презентаций. Вместо классической Power Point можно использовать и mind map с той лишь разницей, что данная методика работает лучше при представлении деятельности компаний (каждое направление, новая ветвь), нового проекта. Mind map будет менее эффективен при описании линейных процессов. Например, биографии или режима дня.

Хотелось бы представить и третий способ работы с интеллектуальными картами. Студенты, будущие инженеры, зачастую на практических занятиях по техническим дисциплинам работают с различным оборудованием и приборами. С помощью интеллектуальной карты каждый прибор можно презентовать через его структуру, присвоив каждому элементу его наименование на английском языке. Таким образом, студенты не только увеличивают свой словарный запас в области профессиональной лексики, но и детально изучают устройство оборудования. Здесь расширение знаний идет сразу в двух сферах — по иностранному языку и по своей специализации.

На практических занятиях часто реализуется интеллектуальная карта для наглядного изображения использования фразового глагола. Так, в центральном поле пишется фразовый глагол, от которого отходят предлоги, с которыми зачастую он используется. Под каждым предлогом указывается перевод фразового глагола и приводится пример.

В действительности, существует огромное количество методов работы с интеллектуальными картами. В данной статье были описаны лишь те, которые могут быть использованы при изучении иностранного языка.

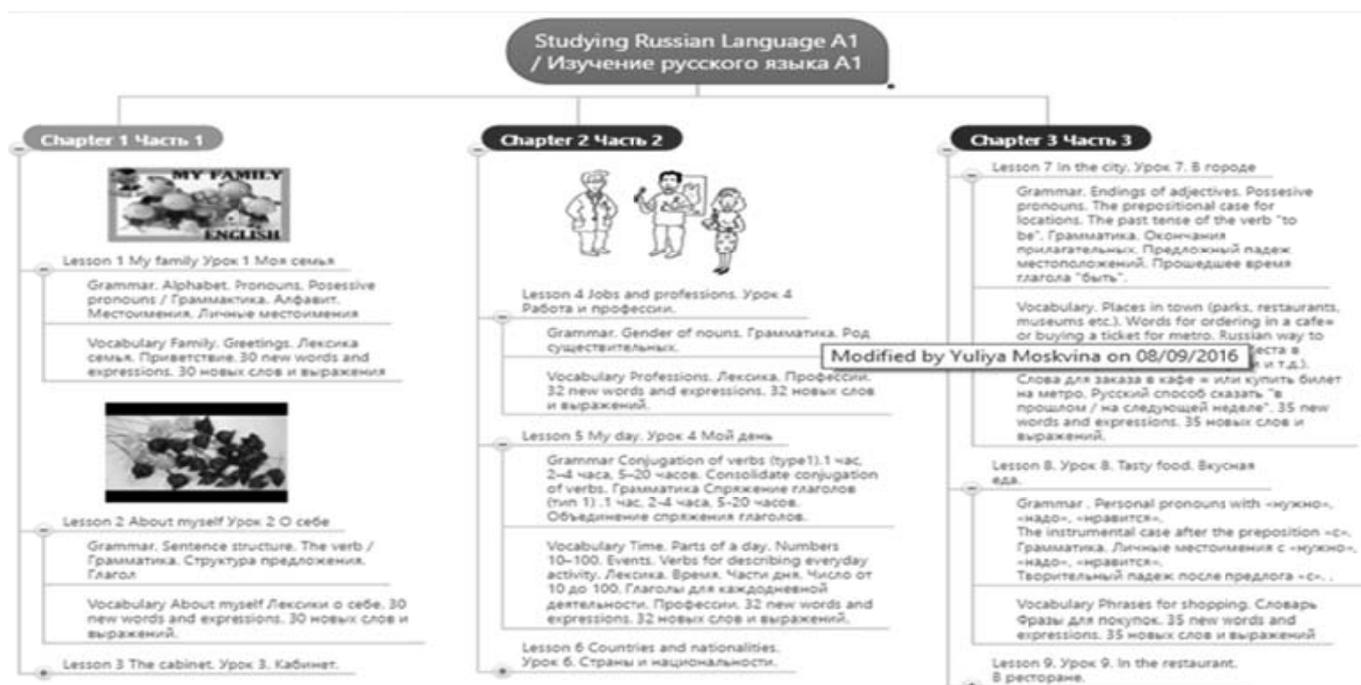


Рис. 1 Изучение русского языка А1. Studying Russian Language A1

На основе опыта использования интеллектуальных карт хотелось бы дать несколько рекомендаций по использованию данного метода в преподавании.

Во-первых, желательно, чтобы интеллект-карта не была перегружена элементами; если элементов больше шести, то лучше сгруппировать их.

Во-вторых, крайне важно использовать симметричное построение при создании интеллект-карты: подобное построение облегчает процесс запоминания.

В-третьих, центральное положение в интеллектуальной карте следует отвести для ключевого понятия. Если речь идет об исторических событиях, биографиях или планировании курса, то левую часть занимают элементы, связанные с прошедшим временем, а правую — с будущим.

В качестве примера интеллект-карты хотелось бы привести собственную разработку, которая использовалась при планировании курса русского языка как иностранного.

Естественно сделать вывод, что в технологии интеллект-карт много преимуществ: легкость восприятия и запоминания объемной информации; поддержание у студентов постоянного активного творческого состояния, что мотивирует их к деятельности; возможность активизации самостоятельной работы студентов дома. И все это многообразие умений становится достоянием современного студента.

Предложенные способы работы позволяют реализовать основные преимущества интеллект-карт в освоении иностранным языком. За счет мощных возможностей визуализации интеллект-карты позволяют систематизировать и разнообразить процесс изучения. Предложенные рекомендации по использованию интеллектуальных карт помогут оптимизировать изучение любого иностранного языка.

Литература

1. Бовкуновиг Е. В. Моделирование современного урока с использованием современных информационно-коммуникационных технологий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 4. С. 10
2. Бьюзен Тони. Карты памяти: используй свою память на 100% [Текст] / Тони Бьюзен, Сюзанна Эббот; [пер. с англ. У. В. Сапциной] — М.: Росмэн, 2007. 192 с
3. Бьюзен Тони. Карты памяти: уникальная методика запоминания информации [Текст] / Тони Бьюзен, Джо Годфри Вуд; [пер. с англ. О. Ю. Пановой] — М.: Росмэн, 2007. 326 с
4. Бьюзен Т. Супермышление / Т. и Б. Бьюзен; пер. с англ. Е. А. Самсонов. — 4 — е изд. — Мн.: «Попурри», 2007, с. 115.
5. Казанцева, Н. В. Интеллект-карты как метод активизации обучения [Текст] / Н. В. Казанцева // Использование инновационных технологий в образовании: сб. докл. регион. учеб.-метод. конф. профес. — преподават. состава аграр. вузов Сибир. федер. округа (г. Кемерово, 8-10 июня 2010 г.) / Н. В. Казанцева. — Кемерово: ИИО Кемеровского ГСХИ, 2010.

6. *Кайсарова Д. В., Коцюба И. Ю.* Использование интеллект-карт для формирования междисциплинарных связей // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. Вып. 11. С. 117–122.
7. *Нежведилова Л. А.* Применение интеллект-карт при обучении английскому языку студентов I–II курсов неязыковых вузов // Молодой ученый. — 2015. — № 8. — С. 1009–1012.
8. *Хорст, Мюллер.* Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей / Мюллер Хорст. Изд-во: Омега-Л, 2007. — 128 с.
9. *Jonassen D. H.* Designing constructivist learning environments // Instructional design models and strategies/ Ed. by C. M. Reigeluth. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.

References

1. *Bovkunovich E. V.* Modelirovanie sovremennogo uroka s ispol'zovaniem sovremennykh informacionno-kommunikacionnykh tehnologij. // Municipal'noe obrazovanie: innovacii i jeksperiment. 2009. № 4. С.10
2. *B'juzen Toni.* Karty pamjati: ispol'zuj svoju pamjat' na 100% [Tekst] / Toni B'juzen, Sjuzanna Jebbot; [per. s angl. U. V. Sapcinov] — М.: Rosmjen, 2007. 192 s
3. *B'juzen Toni.* Karty pamjati: unikal'naja metodika zapominanija informacii [Tekst] / Toni B'juzen, Dzhо Godfri Vud; [per. s angl. O. Ju. Panovoj] — М.: Rosmjen, 2007. 326 s
4. *B'juzen T.* Supermyshlenie / T. i B. B'juzen; per. s angl. E. A. Samsonov. — 4 — e izd. — Мн.: «Popurri», 2007, s. 115.
5. *Kazanceva, N. V.* Intellect-karty kak metod aktivizacii obuchenija [Tekst] / N. V. Kazanceva // Ispol'zovanie innovacionnykh tehnologij v obrazovanii: sb. dokl. region. ucheb.-metod. konf. profes. — prepodavat. sostava agrar. vuzov Sibir. feder. okruga (g. Kemerovo, 8–10 ijunja 2010 g.) / N. V. Kazanceva. — Kemerovo: IIO Kemerovskogo GSHI, 2010.
6. *Kajsarova D.V., Kocjuba I. Ju.* Ispol'zovanie intellekt-kart dlja formirovanija mezhdisciplinarnykh svjazej // Distancionnoe i virtual'noe obuchenie. 2014. Vyp. 11. S. 117–122.
7. *Nezhvedilova L. A.* Primenenie intellekt-kart pri obuchenii anglijskomu jazyku studentov I–II kursov nejazykovykh vuzov // Molodoj uchenyj. — 2015. — № 8. — S. 1009–1012.
8. *Horst, Mjuller.* Sostavlenie mental'nykh kart. Metod generacii i strukturirovanija idej. / Mjuller Horst. Izd-vo: Omega-L, 2007. — 128 s.
9. *Jonassen D. H.* Designing constructivist learning environments // Instructional design models and strategies/ Ed. by C. M. Reigeluth. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998.