

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

«ВЕЧНОЕ БЕСПОКОЙНОЕ СТРАНСТВИЕ»

ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО

Л. В. Попов

*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

Статья посвящена изучению творческого наследия Я. А. Коменского и влиянию его идей на развитие современного образования.

Ключевые слова: история и философия образования, педагогика Я. А. Коменского, современное российское образование.

Жизнь Яна Амоса Коменского была наполнена большим количеством трагических событий, потерей близких людей, имущества и неизданных рукописей его произведений. Он воистину жил «в эпоху перемен», а жестокие распри, восстания, войны и разграбления преследовали его, куда бы он ни уезжал в поисках возможности спокойно жить и работать. По словам самого Коменского вся жизнь его «протекла не в отчизне, а в вечном и беспокойном странствии».

Но и после его ухода из жизни «беспокойное странствие» теперь уже его творческого наследия продолжается. Находят, публикуют и переводят неизвестные работы Коменского, все более интенсивно и углубленно изучают огромное философское и педагогическое наследие признанного во всем мире «Отца педагогики Нового времени» и одного из «классиков педагогической мысли». В Европе сложилось и развивается целое направление или специальная отрасль историко-педагогического знания – «комениология». Не утихают и споры о применимости тех или иных положений учения Коменского в современной педагогике и практике педагогической деятельности, а в последние годы – и в науках о мироустройстве и перспективах развития человечества. «Вечное беспокойное странствие» великого и всегда современного Яна Амоса Коменского продолжается.

Я. Коменский родился 28 марта 1592 г. в Нивнице (Моравия). Его детские годы совпали со страшным периодом – эпидемией чумы в Европе. К десяти годам он успел уже потерять мать, отца и двух сестер. К тридцати годам после поражения чешского восстания он теряет жену, двух сыновей. Библиотека молодого учителя и священника религиозной общины «Чешские братья» была сожжена. Чтобы лучше понять, что это значило для Коменского, приведу лишь один эпизод из его

жизни. Когда он завершил свое образование в германских протестантских университетах Герборна и Гейдельберга и возвращался домой в Моравию, он предпочел идти пешком, поскольку все деньги истратил на покупку книг.

Приезд в Англию летом 1641 г. и начало плодотворной работы уже широко известного в Европе ученого Я. А. Коменского прерывается через несколько месяцев гражданской войной. Уже в зрелом возрасте он теряет вторую жену. Через несколько лет его ждет еще одно потрясение – жестокое массовое уничтожение протестантов восставшими против шведского владычества польскими партизанами в городе Лешно. Протестантскому епископу Коменскому удается бежать, но он опять теряет полностью все свое имущество и большую часть рукописей. Даже последний период его жизни, который Коменский провел в Амстердаме (Нидерланды), был «отмечен» начавшейся войной между Англией и Нидерландами. Его жизнь прервалась в ноябре 1670 г. В память о нем великий ученый и философ Г. В. Лейбниц написал оду во славу Я. А. Коменского, «посеявшего семена, плоды которых люди будут собирать вечно». А другой гений человечества, с которым Коменского судьба свела в Амстердаме, художник Рембранд ван Рейн оставил нам портрет своего друга Яна Амоса Коменского [1].

Работы Коменского, безусловно, охватывают широкую сферу вопросов мировоззренческого, общефилософского, социального и педагогического характера. Огромное наследие автора «Великой дидактики» – а из под его пера вышло более 200 научных трудов – не позволяет поставить в рамках одной статьи задачи даже простого перечисления тем, связывающих его творчество с нашим временем. Думаю, что крайне затруднительно в одной публикации представить и серьезный обзор современных воззрений, основания которых во многом заложены именно Коменским. К таким воззрениям, например, можно отнести следующие: гуманистическая и миротворческая миссия образования, «перестройка» мира на основе воспитания, образование на протяжении всей жизни человека, глобальное видение, единство истины, добра и блага, а также разума, чувств и откровения.

Этот список можно продолжать достаточно долго. Например, Жан Пиаже (1896–1980) в статье 1975 г., посвященной творчеству Я. А. Коменского, отметил, что «невзирая на различие в методологии, Коменского, бесспорно, можно считать одним из предтеч генетической идеи в психологии развития и основоположником прогрессивной дифференцированной дидактики» [2: 172]. Этот список мыслей Коменского, «граней его учения, интерпретация которых позволяет считать великого мыслителя «отцом-основоположником», теоретиком и методологом множества образовательных направлений и систем, подходов, идей, методов» приведен профессором В. С. Меськовым. Этот список был

предложен в ходе обсуждения в декабре 2013 г. на круглом столе, «посвящённом величайшему гуманисту XVII в. Я. А. Коменскому, идеи которого имеют непреходящее значение для всего человечества» [3: 139–140]. Причем список этот – «открытый для новых исследователей».

В качестве примера соотнесения мыслей Коменского с сегодняшними проблемами образования попробуем посмотреть на вопросы доступности образования. Во введении в «Великую дидактику» Ян Амос Коменский кратко определяет дидактику как «универсальное искусство всех учить всему» [4: 245]. В полном названии этой великой книги показаны базовые основания педагогического учения Коменского, четко определены его установки и позиция. Вот это полное название – «Великая дидактика, содержащая универсальное искусство учить всех всему, или верный и тщательно продуманный способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы все юношество того или другого пола, без всякого, где бы то ни было исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни» [4: 242].

Если внимательно взглядеться в текст полного названия главного педагогического труда Коменского, то можно увидеть в нем контуры своеобразного меморандума о необходимости организации системы всеобщего доступного образования. Ведь речь идет об обучении «всех всему». Далее идея разворачивается, уточняется и конкретизируется и в пространственном плане – «создавать по всем общинам, городам и селам каждого ...», и в гендерном аспекте – «все юношество того или другого пола, без всякого, где бы то ни было исключения ...».

Более того, конкретизация основного тезиса об обучении «всех всему» касается и образовательных целей – «обучаться наукам, совершенствоваться в нравах ...». Равенство возможностей, в том числе и образовательных возможностей, обосновываются Коменским исходя из принципа высшей справедливости. Единственно ограниченным для возможности получения образования по Коменскому является «юношество ..., кому Бог отказал в разуме» [4: 303]. Для всех других категорий юношества, включая и инвалидов детства, принцип доступности образования абсолютен. Современная дефектология подтверждает гениальные педагогические предвидения Коменского.

Но никак нельзя смотреть на тезисы Коменского о необходимости и обязательности всеобщего и доступного образования как на высокие и красивые декларации. Великий дидактик и философ образования создал целую систему представлений и рекомендаций, направленных на реальное воплощение его идей в практику образовательной деятельности. Ведь у проблемы доступности образования кроме стороны, связанной с возможностью получить доступ к образованию, есть и другие

важные стороны. Мало создать систему доступных для юношества школ, нужно еще сделать так, чтобы в процессе обучения и воспитания в них «было бы меньше одурения, напрасного труда, а больше досуга, радостей и основательного успеха ...» [4: 243].

Педагогическое учение Коменского, его дидактические наставления направлены, в том числе и на поиск действенных подходов к решению этой важнейшей задачи, на методы и способы реформирования школьного дела. В своей «Великой дидактике» Коменский предлагает комплекс требований к обучению (глава 16), формулирует и детализирует основы и методы обучения (главы 17–24), подробно описывает способы решения проблем школьной дисциплины, вопросы организации и устройства школ, дошкольного воспитания, вопросы подготовки учебников и пособий. Например, проработка Коменским основ «Школы родного языка» также может быть рассмотрена как элемент системы обеспечения реального доступа молодежи к образованию.

Можно отметить и рассмотрение Коменским социально-экономических факторов доступности образования. Так, им предлагается определенная система по оплате образования. Так называемая «материнская школа» (для детей до шести лет включительно) или дошкольное воспитание оплачивается семьей. «Школы родного языка» (для детей от 6 до 12 лет) финансируются местными общинами, гимназии (для детей 12–18 лет) – местными центральными органами власти – муниципалитетами. Обучение в академиях молодежи возраста «возмужалости» (18–24 лет) оплачивается государством. Подход Коменского к формам оплаты образования основан на его идее о разных потребностях общества в том или ином уровне образования.

Следовательно, именно академический уровень образования является наиболее ценным для государства и должен им финансироваться в полном объеме. Кстати говоря, сегодня почти через четыре века после создания Коменским его педагогических трудов, получение высшего образования на бюджетной основе, т.е. за счет государства, успешно реализуется, например, в ряде стран Северной Европы. Однако в большом количестве современных государств этот вопрос решается иначе. К сожалению и у нас в стране неуклонно растет доля студентов, получающих высшее образование на договорной основе.

Образовательные воззрения Коменского постепенно стали распространяться не только на юношество, но и на людей взрослых и даже преклонного возраста. Их обучение не должно было завершаться в 24 года после окончания академии. Образование по Коменскому должно быть доступно в любом возрасте, человек должен учиться и самосовершенствоваться всю жизнь. И если у кого-то данный тезис вызовет ассоциацию с популярным в России высказыванием – «Век живи, век учись ...», то пессимизм, содержащийся в продолжение этой фразы,

никак не соответствует оптимистическим педагогическим установкам Коменского. Необходимо отметить, что у Коменского этот оптимизм основан, в частности, на признании «врожденных стремлений к знаниям» и «способностей переносить труды». По его утверждению такие врожденные качества помогают успешному обучению и самообразованию. Важно «не мешать горению этой внутренней лампы ...».

В «Пампедии» – «Всеобщем воспитании» (четвертой из семи главных частей его «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих») Коменский говорит не просто о доступности образования для взрослых людей, а и о необходимости этого. Обсуждается идея создания в «школе жизни» семи последовательных школ. К школам рождения, младенчества, детства, отрочества и юности он добавляет еще две школы – школы зрелости и старости. В этих последних двух школах человек становится «мастером своей судьбы». Очевидно, что эти идеи Коменского могут рассматриваться как своеобразный прообраз концепций непрерывного образования и образования в течение жизни. Представляется, что здесь имеет смысл упомянуть еще об одной грани проблемы доступности образования, связанной с требованием педагогики Коменского обеспечить доступность достижений науки каждому мотивированному к этому человеку.

Раскрытие Коменским своей самой знаменитой фразы «учить всех всему» происходит в его «Пансофии» – «Всеобщей мудрости» (третьей части «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих») к пониманию образования, как средства улучшения человечества, как средства разрешения споров, прекращения войн и развития сотрудничества между народами. Ведь одинаковые знания «всех обо всем» неизбежно приведут к этому. Как хотелось бы, чтобы и это полное оптимизма педагогическое предвидение Яна Амоса Коменского стало реальностью. Определенные надежды на осуществление этих пророчеств внушает факт создания и развития, предсказанных также Коменским, международных организаций, занимающихся просвещением и образованием и в том числе проблемами доступности образования.

Многие мысли Коменского опережали свое время. Видимо, в этом состоит одна из причин того, что его идеи продолжают жить и волновать исследователей уже четыре века. Из-за этого же «опережения» часть его идей не находила полного понимания и воплощения много лет, а то и столетий. Так было, в частности, в эпоху Просвещения, которая «заимствовала» из учения Коменского лишь усеченный вариант его дидактики. Так было и с любимым детищем Яна Амоса Коменского – междисциплинарным пансофическим учением, которое практически не обрело достойных продолжателей среди ученых Нового времени, так как активно шел процесс секуляризации знания, и наука становилась все более специализированной.

Другой причиной «жизнестойкости» и востребованности идей Коменского является, на мой взгляд, ярко продемонстрированная им «открытость» его учения, многократно выраженное желание и даже призыв классика педагогической мысли к другим педагогам – искать и находить лучшее. Коменский, в частности, писал: «если кто найдет лучшее, пусть поступает так же, как и я ... искать великого дозволено, было дозволено и всегда дозволено будет» [5].

Считаю необходимым особо отметить этот момент «открытости» к изменениям всего учения Коменского, имея в виду работы некоторых современных исследователей, классифицировавших как догматическую образовательную среду, проистекающую из педагогической системы Я. А. Коменского [6: 44]. Попробуем обсудить этот вопрос несколько позже, а пока упомянем о реальном уроке анти-догматичности, который продемонстрировал сам Коменский. Речь идет об эволюции взглядов автора «Великой дидактики» относительно методов доказательств педагогических постулатов и правил: от – основанных на сравнении с природными и другими процессами, и до – преимущественно дедуктивного обоснования педагогики, её выведения из аксиом и основных положений. Глубокий анализ причин этой эволюции, как своеобразного проявления «поворота теории познания от сенсуалистического эмпиризма к гносеологическому рационализму», дан Б. М. Бим-Бадом в его Комментарии к «Аналитической дидактике» – десятой главе «Новейшего метода языков» Я. А. Коменского [7].

Несмотря на отмеченные выше причины, противодействовавшие быстрому и широкому внедрению дидактических новаций Коменского в практику европейского образования, его идеи постепенно завоевывали признание, его книги получали все большее распространение. Что касается России, то уже в XVIII-ом в. великолепное учебное пособие Коменского «Мир чувственных вещей в картинках» – это вероятно первое пособие, где были использованы иллюстрации как средство преподавания – было переведено на русский язык, издано и стало широко использоваться в обучении. Отметим, что инициатором перевода этого педагогического шедевра Коменского был наш великий соотечественник академик М. В. Ломоносов.

Библиографический указатель изданий произведений Я. А. Коменского и литературы о нем на русском языке, составленный Н. А. Рут [8], дает представление о дореволюционных изданиях произведений Я. А. Коменского, о советских изданиях его произведений (до 1967 г.), о дореволюционной и о советской (до 1971 г.) литературе о Я. А. Коменском. В указателе отдельно выделен раздел, содержащий краткие сообщения и изложения докладов, отражающие деятельность Отдела Коменского Педагогического музея военно-учебных заведений (1890–1900). Нужно отметить, что период конца XIX-го – начала XX-го в. был

отмечен в России резким всплеском интереса к личности Коменского, его творческому наследию. Примечательно, что это происходило в канун и после 300-летнего юбилея основоположника школы и педагогики Нового времени. Это был период активных поисков путей развития образования в стране, многочисленных дискуссий, сопровождавших реформы народной школы и, безусловно, идеи автора «Великой дидактики» оказали большое влияние на развитие отечественного образования.

Разумеется, не только в России, но и во многих странах 300-летний юбилей Коменского стал поводом для активного обсуждения его влияния на развитие национальных образовательных систем и практики педагогической деятельности. Между тем некоторые «революционеры от образования» излагали свои инновационные идеи, почему-то «забывая» даже упомянуть имя Коменского. Так было, например, с Генри Эдуардом Армстронгом (1848–1937 гг.), который в статье 1900 г. «Глава из истории английских школ», рассказывая о разработке и развитии в Англии эвристического метода обучения, и призывая к усилению эвристического обучения путем ослабления дидактического, ни разу не упомянул Коменского. Очень интересно, что в статье нет ни слова о роли Коменского в организации в XVII-ом в. в английских школах углубленного и на опытной основе обучения естественным наукам.

Трудно предположить, что Г. Армстронг мог быть незнаком с широко известным в Англии именем Я. А. Коменского и его работами. Примечательно, что полное название упомянутой статьи Г. Армстронга «Эвристический метод обучения или Искусство представлять детям самим доходить до познания предметов» как-то сильно напоминает стиль великого дидактика. А если внимательно прочитать весь текст этой статьи, то можно с удивлением обнаружить целый ряд «близких» к позициям Коменского воззрений. Разумеется, литературные усилия Г. Армстронга, направленные на развитие эвристического метода и на его внедрение в школьное обучение ничего кроме одобрения не могут вызывать. Но вот определенное противопоставление этого метода дидактически сопровождаемому обучению говорит о явной недооценке английским исследователем многогранности дидактических представлений.

В связи с этим нельзя не упомянуть об активном применении Коменским так называемого сократического метода, который справедливо рассматривают как основу эвристического обучения, как по А. В. Хуторскому «прообраз эвристического мышления» [9: 123]. Так, Коменский развивал метод эвристических вопросов, восходящий к древнеримскому педагогу и оратору Квинтилиану. Поэтому отмеченное выше противопоставление кажется поверхностным. Говоря о глубинных эвристических основаниях учения Коменского, нужно вспомнить и о деле его жизни – философии Пансофии – учению, которому он сам придавал

большее значение, чем «Великой дидактике» и другим своим педагогическим сочинениям. Анализ философского наследия Коменского привел Д. О. Лордкипанидзе, в частности, к выводу о том, что «принцип пансофийности» Яна Амоса Коменского имеет большой эвристический потенциал [10: 69].

Но отдадим должное Г. Армстронгу как одному из «Выдающихся химиков мира», вошедших в список имен, представленных в книге с аналогичным названием [11], как члену Лондонского королевского общества и даже его президенту, как Иностранному члену-корреспонденту Петербургской академии наук (с 1916 г.) и Иностранному почётному члену АН СССР (с 1932 г.). Отдадим ему должное, как создателю оригинальной программы школьного курса химии (на основе опытов и с использованием межпредметных связей). Однако яркий представитель педагогов-реформаторов конца XIX – начала XX в., сторонник модернизации школы и расширения связи школы с производительным трудом, Армстронг, по моему мнению, не должен был быть так «забывчив» в области истории образования. Это особенно странно и потому, что Г. Армстронг в своих научных химических сочинениях не забывает указывать на своих «предшественников». Так, являясь активным сторонником химической теории растворов Д. И. Менделеева, он ссылается на нашего великого соотечественника.

Примечательно, что интерес к учению Коменского, резко возросший в России накануне и сразу после 300-летнего юбилея «Отца педагогики Нового времени», не ослабевает и до дня сегодняшнего. В качестве одного из дискуссионных моментов, обсуждаемых в связи с педагогическим наследием Коменского, упомяну о работах профессора В. А. Ясвина [6, 12], который на основе анализа педагогической системы автора «Великой дидактики» и «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих» однозначно связал его систему с догматической образовательной средой.

Автор этого интересного исследования «провел сравнительный анализ типов образовательной среды в историко-педагогическом контексте», используя в качестве методологической основы типологию «воспитывающей среды» выдающегося педагога XX-го в. Януша Корчака. В. А. Ясвин разработал и применил оригинальную методику векторного моделирования образовательной среды, построив систему координат на основе двух осей. Первая ось: свобода – зависимость, а вторая ось: активность – пассивность. Вектор, определявший в этой системе координат тип образовательной среды, строился по результатам ответов на специально подобранные диагностические вопросы. Опуская подробности исследования ещё раз отметим, что векторное моделирование однозначно и безоговорочно связало (по В. А. Ясвину) педагогическую

систему Коменского с догматической образовательной средой, «способствующей развитию пассивности и зависимости ребенка».

А чтобы еще усилить возможные неблагоприятные итоги следованию педагогическим советам и установкам Коменского, автор анализирует ситуацию с привлечением еще и так называемого «общественного ветра» (среды обитания). Тогда положение становится совсем безнадежным: «наблюдается полное совпадение направления векторов догматической образовательной среды и общественного ветра, происходит своеобразный резонанс этих сил влияния на личность. В итоге, такая догматическая личность характеризуется абсолютной зависимостью, и абсолютной пассивностью» [6: 52]. В этом же исследовании было определено, что, например, «А.С. Макаренко описывал условия построения карьерной образовательной среды активной зависимости». Есть в этих работах много и других интересных результатов.

Результаты исследования позволяют В. А. Ясвину сделать такие значимые выводы, что я вынужден полностью привести его довольно объёмную цитату: «Классическая модель образования, основанная на идеях Песталоцци, Коменского, Гербарта и др., в течение двух столетий обеспечивала успехи европейской культуры и цивилизации, оставаясь практически неизменной (отношение целей и содержания образования, форм и методов преподавания, способов организации педагогического процесса и т.п.). Однако сегодня становится все более очевидным, что эта модель практически исчерпала себя: она уже не отвечает требованиям, предъявляемым современным обществом к образованию.

Философско-педагогическое осмысление современного состояния образования во всем мире констатирует глубокий кризис традиционной образовательной системы, обусловленный исчерпанностью классической педагогической парадигмы. Традиционное образование предельно рационализировано и вербализировано, из него выхолощены эмоциональный и нравственный компоненты, что приводит к формированию профессионально грамотных, но бездуховных людей. Формы, методы, содержание образования, сохраняя традиционные цели, способы и средства, противоречат новым тенденциям общественного развития, ориентированного на гуманистические ценности и приоритеты» [6: 52].

Не вдаваясь в обсуждение глубоких мыслей, содержащихся в этой цитате, отмечу, что в процессе чтения меня не покидало чувство, что все эти слова мне очень хорошо знакомы. А когда это чувство «запустило» воспоминания, то вдруг оказалось, что я слышу слова наших дорогих реформаторов, модернизаторов и эффективных менеджеров от образования. Но вернемся к обсуждению вопроса о безусловном отнесении педагогической системы Коменского к догматическому типу. Для приписывания педагогике Коменского статуса догматической педагогики

в качестве аргумента использовалась, например, его фраза: «Школа без дисциплины – что мельница без воды». Почему-то некоторые «исследователи» дружно забывают о многочисленных высказываниях Коменского, направленных на конкретные вопросы образовательного дела, в которых великий дидактик показывал реальные практически важные грани своего педагогического учения, которые никак нельзя отнести к догматическим концептам. Например, Коменский доказывал необходимость и даже требовал участия учащихся в определении содержания образовательной программы, необходимость создания условий для радостного, а не тягостного обучения.

К вопросу о «догматизме» автора «Великой дидактики» считаю уместным привести здесь высказывание одного из ведущих отечественных комениологов – С. М. Марчуковой: «... напрашивается параллель с учением Коменского, который в разные годы возвращался к мысли о необходимости для учителя уметь преодолевать старые убеждения, догматические рамки и правила. В эпоху конфессионального раскола он создаёт систему межконфессионального обучения» [13: 82].

Еще один вопрос. Можно ли формирование «зависимого и пассивного» ребенка в «догматической среде» Коменского сочетать с выделенными автором «Великой дидактики» «кардинальными добродетелями» – добродетелями умеренности, мудрости, мужества, справедливости? Эти добродетели выношены в ходе долгого развития человеческой мысли и полностью отвечают гуманистической миссии образования.

Такого рода вопросов, ответы на которые, на мой взгляд, позволяют не согласиться с результатом «векторной классификации» педагогической системы Коменского профессором В. А. Ясвиным, можно привести довольно много. Особенно это касается очень «странной» направленности итогового вектора в сторону «пассивности». Ведь именно у Коменского принцип активности стал одним из основополагающих дидактических принципов. Это мнение разделяет и ряд педагогов-исследователей. Например, С. П. Пимчев пишет: «Система Коменского – это педагогика победы человека: над собой и случайными обстоятельствами жизни, – педагогика личной инициативы, организованности и ответственности» [14].

Примечательно, что совсем другие выводы о типе педагогической системы Я. А. Коменского, слабо коррелирующие с результатами исследований В. А. Ясвина, получены в работе А. И. Рыжковой «Матричный анализ педагогической системы Я. А. Коменского» [15]. И дело здесь, как мне кажется, не просто в «противостоянии» разных «сущностей» – векторного моделирования и матричного анализа. А. И. Рыжкова с использованием известной методики В. Н. Зайцева (матрица основных свойств личности, формируемых в школе) провела ранжирование приоритетов по количеству цитат в «Великой дидактике», относящихся

к различным свойствам личности. Таким образом, в основе обоих подходов лежит «подсчет» тех или иных слов или выражений из анализируемых источников, определяющих отношение к изучаемому вопросу. Вывод из работы А. И. Рыжковой следующий: «Педагогическая система Я. А. Коменского – это система разумного совершенствования педагогической деятельности, система, направленная на усиление нравственности учеников» [15: 48]. Причем, на первом месте по ранжированию для системы Я. А. Коменского оказалась именно «деятельность», на втором месте – «нравственность», на третьем – «разум».

Важные мысли о значимости предложенного метода векторного моделирования среды содержатся в рецензии А. В. Хуторского на сообщение В. А. Ясвина, по теме «Экспертно-проектное управление развитием образовательной среды» [16]. Так, А. В. Хуторской считает интересным для педагогов-практиков введенный автором «вектор общественного ветра», который смещает развитие личности к подтипу среды. Далее он пишет: «Пожалуй, автор чересчур увлечён векторным моделированием, которое он рассматривает по отношению к классическим образовательным концепциям, типам учащихся, педагогическим позициям учителей. Чтобы не допустить гиперболизации данного метода векторного моделирования, необходимо чётко определить его границы применимости». Думаю, комментарии здесь излишни.

Возвращаясь к вопросу все более активного изучения и обсуждения работ Коменского, в ходе которого в ряде случаев имеет место быть «приклеивание» ярлыков догматической или другой направленности, хотелось бы упомянуть еще одну мысль Жана Пиаже: «Коменский относится к числу тех авторов, чьи идеи и труды не нуждаются в корректировке в соответствии с современностью, их нужно переводить на языки и осмысливать» [17].

Видимо, мы пока не вышли за пределы «времени перемен», из времен «коренных преобразований», реформирования и модернизации. Поиски продолжаются и обращение к учению великого реформатора Яна Амоса Коменского, жившего, работавшего и мечтавшего в «эпоху перемен» о выходе из лабиринта к свету, обращение к его философскому и педагогическому наследию может помочь и нынешним искателям путей к светлому будущему.

Что касается российского образования, то определенные «обращения» к идеям Коменского уже сделаны. Причем речь идет не о каких-то частных вопросах, а о базовом, доктринальном уровне. Так, А. В. Хуторской сообщил, что «... ряд положений «Великой дидактики» мы включили в Доктрину образования человека в современной России» [18]. Речь идет, разумеется, о проекте новой Доктрины. Ведь действовавшая ранее Национальная доктрина образования в Российской Федерации, период действия которой был установлен с 2000 по 2025 гг.,

упразднена решением Правительства РФ в марте 2014 г. [19]. Это решение в одночасье признало утратившими силу акты Правительства Российской Федерации по перечню, содержащему 95 правительственных актов! Т. е. решение об «утрате силы» постановления Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 года N751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» было лишь одним пунктом в указанном перечне. Вот, это масштабы образовательных «перемен»!

А ведь именно в Доктрине должны быть прописаны основные цели и задачи образования, в том числе и основные задачи государства в сфере образования. Именно Доктрина должна «способствовать изменению направленности государственной политики в области образования, укреплению в общественном сознании представления об образовании и науке как определяющих факторах развития современного российского общества». Ведь именно «опережающее развитие образования ... призвано вывести Россию из кризиса, обеспечить будущее нации, достойную жизнь каждой семье, каждому гражданину России».

Понятно, что исходя из таких фундаментальных и судьбоносных задач, именно Доктрина образования должна была бы предшествовать другим базовым документам в сфере образования, в том числе и Федеральному Закону (ФЗ) об образовании. Но, видимо, логика «эпохи перемен» совсем другая. Сначала принимается ФЗ об образовании (20.12.2012), а затем признается утратившим силу Постановление Правительства РФ о Доктрине образования (29.03.2014). Видимо, разрабатываемая сейчас новая Доктрина потребует «своевременного» внесения многих сотен изменений в действующий ФЗ об образовании или даже принятию нового закона. А затем будут снова отменены уже новые правительственные акты и т.д. Получается, что «эпоха перемен» может продолжить свое победоносное шествие.

Очень хотелось бы надеется, что создатели новой Доктрины образования и другие искатели выхода из этого «замкнутого круга» «эпохи перемен» смогли бы четко определиться на перспективу хотя бы нескольких десятилетий с высокой миссией, главными целями и реальными задачами в области образования. А если ещё и лица, принимающие решения в сфере образования, вынуждены будут преодолеть упомянутую «логику эпохи перемен», то тогда, наконец-то, Учитель сможет действительно заняться своим важным и благородным делом.

А пока «Вечное беспокойное странствие» Яна Амоса Коменского продолжается...

Список литературы

1. Рембрандт Ван Рейн. Портрет Яна Амоса Коменского (1660). Галерея Уфици, Флоренция: (URL: galleria.ru/storeroom/98200758/N/282624010 2.12.2016)
2. Пиаже Ж. Ян Амос Коменский (1592–1670) // Мыслители образования: 4т. / ред. З. Морси. М., 1993. Т. 1. (Цит. по: Г. Б. Корнетов. Педагогическая мысль как феномен развития педагогической науки, Историко-педагогический журнал, № 1, 2016. С. 65–89)
3. Холкина А. С. Ян Амос Коменский: традиции и инновации. Журнал: Отечественная и зарубежная педагогика, № 1, 2014. С. 138–146.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. / Под ред. А. И. Пискунова и др. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
5. Тюмасева З. И. Диверсификация и конвергенция типов образования в аспекте идей Я. А. Коменского и В. И. Вернадского. // Сетевой научно-практический журнал «Научный результат», № 2, 2014. С. 106–113.
6. Ясвин В. А. Школа как развивающая среда. М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. 332 с.
7. Бим-Бад Б. М. Комментарий. Новейший метод языков. Глава X. Аналитическая дидактика // Коменский Я. А. Избр. пед. соч. Т. 1. М., 1982. С. 645–646.
8. Библиографический указатель изданий произведений Я. А. Коменского и литературы о нём на русском языке. Указатель, составленный Н. А. Рут. (URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000054/st023.shtml> 12.12.2016)
9. Хуторской А. В. Современная дидактика. Учебное пособие. М., Высшая школа, 2007. 537 с.
10. Лордкипанидзе Д. О. Ян Амос Коменский. М.: Педагогика, 1970. 112 с.
11. Волков В. А., Вонский Е. В., Кузнецова Г. И. Выдающиеся химики мира. М.: Высшая школа, 1991. 656 с.
12. Ясвин В. А. Педагогический мажор дополнительного образования. Системная модернизация и инновационное проектирование. М.: Федеральный институт развития образования, 2014. 213 с.
13. Марчукова С. М. Ян Амос Коменский: человек в «лабиринте света». СПб.: Издательство Христианского Библийского Братства, 2006. 105 с.
14. Пимчев С. П. Земля и небо Яна Коменского, или Comenius: новое содержание жизни. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 1 (27). С. 92–102.
15. Рыжкова А. И. Матричный анализ педагогической системы Я. А. Коменского // Интеграция образования. 2007, № 1. С. 45–49. (URL: <http://elibrary.ru/download/72038094.pdf> 12.12.2016)
16. Хуторской А. В. Рецензии на сообщение В. А. Ясвина, докт. психол. наук, профессора ГБОУ ВПО МГПУ по теме «Экспертно-проектное

управление развитием образовательной среды». (URL: <http://yasvinlab.ru/Reviews/Review1> 12.12.2016)

17. Цит. по: Jan Amos Comenius. (URL: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/comeniuse.PDF> 12.12.2016)

18. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации // Народное образование. 2015, № 3. С. 35–46.

19. Постановление Правительства Российской Федерации от 29 марта 2014 г. N245 «О признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации». (URL: <http://www.pravo.gov.ru> 12.12.2016)

«ETERNAL RESTLESS WANDERING» JAN AMOS KOMENSKY

L. V. ПОПОВ

The article is devoted to the study of the creative heritage of J. A. Komensky and the influence of his ideas on the development of modern education.

Key words: history and philosophy of education, J.A. Komensky's pedagogy, modern Russian education.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Попов Лев Владимирович – кандидат химических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: fpo.mgu@mail.ru.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

Эволюция политики финансового обеспечения обязательного образования в КНР

В. В. Кузнецова, О. А. Машкина

*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

Образование в КНР претерпевает качественные изменения, обусловленные как социально-экономическими потребностями страны, так и необходимостью достижения большей справедливости в распределении образовательных ресурсов, что является одним из ключевых требований государственных программ гарантий соблюдения прав человека (2009–2010 гг., 2012–2015 гг.). С учетом происходящих изменений продолжает трансформироваться система финансирования обязательного образования. В настоящее время правительство КНР определило в качестве приоритетных целей развития системы школьного образования повышение его качества как в крупных городах, так и в отдаленных провинциях и деревнях; его равномерное распространение во всех регионах; оказание дополнительной финансовой поддержки школьному образованию в слабо развитых районах страны. Однако все ещё не преодолен ряд серьёзных проблем, препятствующих созданию равных образовательных возможностей для жизненного старта молодежи.

Ключевые слова: финансирование, обязательное образование, эффективность использования ресурсов.

1. Эволюция идеологических подходов к системе финансирования школьного образования

Восстановление в 1980-х гг. системы образования Китая после периода «культурной революции» проходило под лозунгом «народное образование создается самим народом». По сути это означало, что государство, сохраняя за собой политико-идеологическое руководство системой образования, решение практических вопросов, и в первую очередь финансирования, возлагало на общество. У такого подхода было два рациональных обоснования: 1) суровый дефицит бюджетных средств, необходимых для решения острейших социальных проблем, и в первую очередь, преодоления нищеты; 2) использование исторической традиции, когда расходы на образование несло местное сообщество.

Начавшиеся в конце 1978 г. в КНР экономические реформы сопровождались преобразованиями в системе образования, однако первоначально они были нацелены на ускоренное развитие образования

в крупных городах. И только со второй половины 1980-х гг. ЦК КПК и центральные органы власти стали обращать внимание на состояние школьного обучения в деревне. Но поскольку в тот период реформы не предусматривали изменения механизма финансирования сельской школы, то воссоздание системы школьного образования в деревне продвигалось крайне медленно. Чтобы активизировать этот процесс и ввести его в строгие нормативные рамки, в середине 1980-х гг. китайское правительство принимает решение о введении обязательного 9-летнего школьного образования, включающего начальную школу и среднюю школу начальной ступени (СШНС). Курс на его реализацию был закреплен в постановлении ЦК КПК «О реформировании системы образования» (1985) и «Законе об обязательном образовании» (1986). При этом финансирование 9-летнего школьного образования было отнесено к расходным обязательствам местных правительств – муниципальных и волостных.

Принятие указанных законодательных актов обусловило углубление дисбаланса в финансовом и кадровом обеспечении школ города и деревни, особенно в региональном разрезе. В быстро развивавшихся приморских городах, испытывавших потребность в квалифицированной рабочей силе, бурно развивались разнообразные формы обучения городского населения, а сами горожане были готовы вкладывать средства в повышение собственной конкурентоспособности и обучение своих детей. В деревне, наоборот, наблюдалось фактическое неприятие массовым сознанием необходимости пополнения традиционных навыков книжными знаниями, поскольку здесь по-прежнему преобладал ручной труд.

С 1986 г. ответственность за организацию и финансирование школьного обучения в сельской местности была официально возложена на низовые административные единицы – волости. На практике это означало, что крестьянские семьи, переведенные на подворный подряд, были обязаны уплачивать специальный сбор, предназначенный на покрытие всех расходов, необходимых для повседневной работы школ. Во многих местах крестьянские дворы отказывались уплачивать сборы на содержание школ и оплачивать труд учителей, не видя особых перспектив для своих детей или руководствуясь желанием расширить свое частное хозяйство. Особенно сложным было положение в 592 отсталых и отдаленных уездах страны, официально признанных нуждающимися в силу низких доходов крестьянских семей. Здесь наблюдались перманентный отсев учащихся и большой процент второгодников даже на уровне начальной школы (1–6 классы). Государственная программа всеобщего охвата подрастающего поколения обязательным образованием оказалась под угрозой срыва.

Сложившиеся неблагоприятные тенденции объясняются не только дефицитом средств у крестьян, но и тем, что местные правительства

отчитывались перед центром по показателю темпов роста ВВП, а не по уровню развития обязательного образования. При отсутствии четких критериев оценки эффективности деятельности в образовательной сфере, низовые административные структуры откладывали на «потом» инвестиции в образование, отдача от которых была медленной и не столь заметной как развитие промышленности. Для того, чтобы отрегулировать распределение финансовых обязательств между центральными и местными органами исполнительной власти, правительство КНР принимает в 1993 г. долгосрочную «Программу реформы и развития образования». В статье 53 данной программы указывалось, что «государство создает систему, при которой государственные ассигнования на образование являются основными, а все остальные разнообразные каналы финансовых поступлений – вспомогательными». Статья 55 обязывала правительства всех нижестоящих уровней обеспечить рост темпов финансирования образования на вверенных им территориях не ниже текущих темпов роста доходов соответствующего бюджета [1: 121]. Примечательно, что в этой программе впервые была сформулирована цель – довести к концу XX в. совокупный объем инвестиций в систему образования до 4% ВВП. Но достичь этого удалось только в 2012 г.

Проблемы финансирования образования в КНР на рубеже веков и в начале XXI в. достаточно подробно описаны в ряде работ китайских ученых, в том числе и в опубликованной в 2007 г. на русском языке коллективной монографии российских и китайских ученых [1]. Значительно в меньшей степени освещены в научной литературе текущие перемены в образовательной сфере Китая. После того как в 2012 г. совокупные расходы на образование составили 4% ВВП КНР, на первый план выдвинулись новые проблемы, среди которых наиболее актуальными представляются следующие:

- как добиться большей эффективности капиталовложений в образование?
- какие направления инвестиций должны стать приоритетными?
- как гарантировать увеличение инвестиций в образование в ситуации снижения темпов роста экономики?

На основе анализа официально обнародованных в КНР данных остановимся более подробно на вызовах в сфере финансового обеспечения степени обязательного образования КНР в настоящее время.

2. Трансформация механизма финансирования обязательного образования

За последние 30 лет в КНР несколько раз кардинально менялся механизм финансирования системы школьного образования. Первым шагом на пути реформ стала проведенная в середине 1990-х гг. налоговая

реформа, в ходе которой центральное правительство вернуло себе обратно право распоряжаться налоговыми поступлениями, которое в начальный период модернизации было делегировано местным властям. В результате правительство КНР получило возможность более целенаправленно перераспределять средства общенационального бюджета, что позволило увеличить объемы бюджетных трансфертов, направляемых на развитие системы образования [2: 074].

Постепенно в ходе экспериментов в 1990-е гг. складывается многоканальный механизм финансирования обязательного образования, включающий в себя:

- а) прямые ассигнования из центрального бюджета;
- б) специальные налоги, вводимые и собираемые правительствами ниже центрального уровня для поддержания и развития всех форм муниципального образования на вверенной территории;
- в) доходы пришкольных предприятий и доходы школ от оказания дополнительных образовательных услуг населению;
- г) отчисления предприятий на начальное профессиональное обучение, организованное при этих предприятиях;
- д) общественные и частные пожертвования, в том числе от живущих за границей этнических китайцев.

В период 1996–2001 гг. за счет средств центрального бюджета главным образом финансировались проекты, нацеленные на сокращение разрыва в уровне социально-экономического развития между регионами и между городом и деревней. К примеру, программы «Проект Надежда», «План Весенние побеги» помогли вернуть в школы крестьянских детей, вынужденных прекратить обучение из-за тяжелого материального положения своих семей. В рамках «Государственного проекта обязательного образования в бедных регионах» осуществлялась реконструкция ветхих зданий средних и начальных школ в деревне, строились школы-интернаты для детей из глухих деревней, налаживалось дистанционное обучение. Однако преобразования межбюджетных отношений не привели к существенному выравниванию финансовой обеспеченности городских и сельских школ, поскольку они не затрагивали распределение расходных обязательств между бюджетами разных уровней. Бюджетные расходы на обучение одного ученика на ступени обязательного образования отличались в разы. Так, в Шанхае в 2000 г. на одного ученика начальной школы приходился 2791 юань бюджетных ассигнований, а в провинции Хэнань – только 261 юань. Более того, основная часть выделявших средств направлялась на финансирование функционирования начальной школы в деревне, а потребности сельских СШНС обеспечивались во вторую очередь [2: 083].

Второй этап начался с принятием Госсоветом КНР «Решения о реформе и развитии базового образования» в 2001 г. В соответствии

с этим постановлением усиливалась ответственность местных органов исполнительной власти за управление и инвестирование в обязательное образование. Ключевая ответственность за финансирование была вновь возложена на уездные правительства, как это было до начала эпохи модернизации. Отчет о состоянии системы школьного образования был включен в качестве обязательного компонента отчетов уездных правительств перед собраниями народных представителей (парламентов) провинций. Тем самым была устранена система волостного самообеспечения школ.

Постановление Госсовета КНР 2001 г. дало толчок масштабной реструктуризации сельских школ, призванной улучшить состояние обязательного образования в деревне. Если в 1980-е гг. каждая деревня (волость) стремилась открыть или восстановить работу начальной школы, в каждом уезде создавались СШНС, а силами нескольких уездов – общеобразовательные средние школы второй ступени (СШВС), то в начале XXI в. начался процесс укрупнения школьных организаций. В ходе преобразований происходило объединение начальных школ, а СШВС преобразовывались в школы более низкого уровня – категории СШНС или средние профессиональные колледжи. Изменения организационной структуры системы школьного образования способствовали более экономному использованию укрупненными школами образовательных и финансовых ресурсов, однако многие школы в деревнях и пригородах оказались переполненными, педагогическая нагрузка учителей резко выросла, а качество обучения снизилось.

Предпринимаемые меры, однако, не дали ожидаемого эффекта. Распространение обязательного образования все ещё проходило крайне неравномерно. В 2002 г. доля окончивших обе ступени обязательного образования в среднем по стране составила 76,6%, однако в семи провинциях этот показатель остался на уровне 60%, а в Тибете едва дотянул до 41%. Только в мегаполисах Тяньцзине, Шанхае, Пекине, а также динамично развивающейся приморской провинции Чжэцзян охват детей соответствующего возраста обязательным образованием достиг 90% [1: 171].

Третьим шагом в реформировании механизма финансирования системы школьного образования стало постановление Госсовета КНР «Об углублении реформы обеспечения расходов на обязательное образование в сельской местности» (2005 г.). Этим постановлением устанавливались нормы долевого разделения финансовых обязательств между центральным и нижестоящими бюджетами по объектам и статьям расходов на образование. Дальнейшие важные изменения и дополнения были внесены в новую редакцию закона КНР «Об обязательном образовании» (2006 г.) Согласно закону, все приросты бюджетных доходов в приоритетном порядке направлялись на развитие обязательного образования в деревне. В течение последующих 5 лет 9-летнее

образование в сельской местности должно было полностью перейти на финансирование из центрального бюджета. Законом строго запрещалось с 2006 / 2007 учебного года собирать с родителей учеников так называемые «взносы на текущие нужды» школ, в том числе, ремонт здания, приобретение учебного оборудования и учебников. Ученикам из нуждающихся семей стали выплачивать социальные пособия на питание и оплату проживания в сельских школах-интернатах. С 2009 г. выпускникам сельских СШНС предоставлялась возможность продолжить бесплатное обучение в средних профессиональных школах. Принятые нормативные документы были нацелены на то, чтобы «вести все основные потребности сельских начальных и средних школ начальной ступени в сферу бюджетных гарантий» [2: 074–075].

Новый механизм финансирования обязательного образования позволил установить более справедливое распределение ресурсов между городскими и сельскими школами, уменьшить различия между бюджетными ассигнованиями на нужды городских и сельских школ, стандартизировать нормирование расходных статей. Благодаря существенному увеличению ассигнований из бюджета центрального правительства на нужды развития сельской школы, прежде всего на капитальное строительство, разрыв в средних расходах на обучение одного ученика между регионами и между городом и деревней, начиная с 2005 г. стал заметно сокращаться.

Четвертым шагом стало утверждение Госсоветом КНР в 2010 г. положения «О планировании среднесрочного и долгосрочного развития и реформы образования (2010–2020 гг.)». В качестве приоритетной цели перспективного планирования развития образования было определено создание инновационной системы образования как главного условия перехода страны от экстенсивного к интенсивному пути экономического развития с концентрацией на территории Китая производства новых знаний и интеллектуальной продукции. В сфере развития обязательного образования стратегической задачей стало комплексное равномерное и равноценное развитие обязательного образования, сопровождающееся стандартизацией всех ресурсов: финансовых, кадровых, материальных, учебных, с тем, чтобы обеспечить максимально большому числу школьников равные и справедливые стартовые условия.

В 2011 г. финансирование обязательного образования на одного учащегося в деревне достигло 95% от общенационального показателя [2: 083]. Однако уровень ресурсной обеспеченности обязательного образования в деревне был ниже, чем в городе, что противоречило поставленной задаче достижения равенства стартовых позиций молодых граждан КНР.

В июне 2011 г. Госсовет КНР обнародовал документ под названием «О дальнейшем увеличении инвестиций в образование».

В нормативном акте устанавливалась обязанность местных правительств обеспечить устойчивый рост ассигнований на нужды образования из средств, выделенных в местных бюджетах на приоритетные статьи расходов. В результате совокупные расходы на нужды образования в 2011 г. выросли по сравнению с 2010 г. на 22%, в том числе, рост ассигнований из центрального бюджета составил 26,7% [3: 002]. В целом по стране рост финансирования образования из провинциальных бюджетов в 80% провинций опережал рост их доходов. Наиболее быстро отчисления на образование из провинциального бюджета росли в одной из наиболее экономически развитых провинций Цзянси – 58,10%, а медленнее всего в многонациональной и экономически отсталой провинции Ганьсу – 16% [3: 251].

В соответствии с узаконенными новыми подходами к распределению бюджетных ассигнований, дополнительно из бюджетов всех уровней в 2010–2011 гг. были выделены трансферты на:

- оказание помощи ученикам из малообеспеченных семей, обучающихся в начальных школах и средних школах начальной ступени в Центральном и Западном регионах страны. На каждого такого ученика выделялись пособия на пропитание и проживание в общежитиях школ-интернатов из расчета 4 и 5 юаней в день соответственно;
- распространение с 2010 / 2011 учебного года права на бесплатное обучение в средних профессиональных школах не только на детей из бедных сельских семей, но и на детей из городских нуждающихся семей;
- дополнительные инвестиции в размере 15,6 млрд. юаней из центрального бюджета на укрепление производственных баз и учебных зданий профессиональных средних школ;
- 4,1 млрд. юаней из центрального бюджета на строительство в Центральном и Западном регионах страны 1001 школ для детей с особыми потребностями [3: 253–254].

2011 г. стал годом, когда на первое место была поставлена цель достижения большей справедливости в сфере образования. Справедливость и равенство становятся приоритетными задачами двенадцатого и текущего 13-го пятилетнего плана развития КНР. В 2012 г. около 120 млн. детей, обучающихся на ступенях обязательного 9-летнего образования, были полностью освобождены от всех сопутствующих обучению расходов. Более 13,3 млн. детей из крестьянских семей Центрального и Западного Китая получили из общественных средств годовое пособие в размере от 1000 до 1250 юаней для обеспечения проживания и учебы в школах-интернатах [3: 004]. Таким образом, государство от «латания дыр» приступило к созданию полноценной системы социальной помощи детям из малообеспеченных семей.

Таблица 1

Распределение бюджетных ассигнований из центрального бюджета на развитие школьного образования, 2012 г.

Направления ассигнований	Объем расходов (млрд. юаней)	Удельный вес (%)
дошкольное образование	15	4,6
обязательное школьное образование в городе и деревне	130	39,8
помощь детям из бедных семей	20,7	6,3
высшее образование	135,3	41,4
профобразование	25,7	7,9

Источник: [4: 150].

Данные таблицы 1 свидетельствуют, что хотя удельный вес расходов государства на высшее образование был чуть выше, чем на обязательное школьное образование, однако в совокупности почти 50% бюджета образования КНР в 2012 г. выделялось на образование и помощь школьникам в возрасте до 15 лет. Направление значительной доли бюджетных расходов на нужды системы образования рассматривается в КНР как «одна из главных функций государства как гаранта справедливого распределения общественного благосостояния» [3: 253].

Таблица 2

Динамика увеличения в 12-й пятилетке совокупных общественных расходов на нужды обязательного образования из бюджетов всех уровней в расчете на 1 ученика (юаней/ученик)

Направления ассигнований, единица расчета: юань	2010	2011	2012	2013	2014	Темп роста в 2012 и 2014 гг. по сравнению с предыдущим годом (%)
начальная школа в среднем по стране	4013	4966	6129	6902	7681	23.4 11.3

в сельской местности	3803	4765	6018	6855	7404	26,3 8,0
СШНС (в среднем по стране)	5214	6542	8137	9258	10359	24,4 11,9
в сельской местности	4896	6207	7907	9196	9718	27,4 5,6

Таблица составлена по: [3:264–265; 2:262; 5:269–270].

Как видно из данных таблицы 2, бюджетные инвестиции в развитие обязательного образования особенно быстро росли в 2010–2012 гг. Во многом это было обусловлено политикой бюджетного стимулирования национальной экономики, которая проводилась в КНР в указанные годы. В то же время следует отметить, что на протяжении 12-й пятилетки региональное распределение бюджетных ассигнований на нужды образования носило точечный характер. Так, в автономном районе Тибет, который относится к наиболее проблемным с точки зрения социально-экономического развития регионам страны, в 2014 г. рост финансирования обеих ступеней обязательного образования значительно превышал средние по стране показатели.

В отличие от 12-й пятилетки, в государственном плане 13-й пятилетки (2015–2019 гг.) запланировано сделать акцент не столько на дальнейшее увеличение бюджетных расходов на нужды образования, сколько на повышение их эффективности. Эффективность бюджетной политики предполагается оценивать, в частности, по следующим ключевым параметрам: справедливость распределения инвестиций и повышение социально-экономической отдачи от их использования.

3. Нерешенные проблемы развития обязательного образования

Несмотря на достигнутые огромные успехи, в сфере развития обязательного школьного образования Китая сохраняется ряд острых проблем, среди которых можно выделить несколько.

Дискриминация детей сельских мигрантов. Ускоренный процесс урбанизации и индустриализации наряду с низкими среднедушевыми доходами крестьян Китая привели к широко масштабной внутренней миграции. К 2014 г. из деревни в города на заработки переехали 253 млн. крестьян. По данным на 2014 г., на попечении родственников в деревнях оставалось около 62% детей возрастной когорты обучающихся в начальной и СШНС [5: 016–017]. Остальные почти 40% перебрались вместе с родителями в города. Огромный приток трудовых мигрантов в города создал сильное давление на социальную инфраструктуру города, включая муниципальные школы. С одной стороны, в соответствии с действующими законодательно-нормативными актами, дети

трудовых мигрантов имеют право получить обязательное 9-летнее образование в городах, где работают их родители. Но, с другой стороны, муниципальные школы отказываются принимать на учебу детей, родители которых не имеют постоянной городской прописки, объясняя это тем, что деньги из городского бюджета поступают только на детей зарегистрированных городских жителей. По этой причине для детей трудовых мигрантов часто доступны лишь частные школы, которые специально создаются для данной категории учащихся. Стоимость обучения в такого рода школах высокая, а условия и качество обучения хуже, чем в обычных муниципальных городских школах. Это приводит к появлению у детей трудовых мигрантов чувства неполноценности и неуверенности уже на уровне начальной школы. На последующих ступенях обучения дискриминация детей трудовых мигрантов усиливается. Так, выпускники средней школы начальной ступени могут продолжить образование только по месту прописки и только там могут быть допущены к вступительным экзаменам в вузы – «гаокао». Участие детей трудовых мигрантов в «гаокао» не только становится тяжелым финансовым бременем для сотен тысяч семей трудовых мигрантов, но и сильным психологическим стрессом для самих несовершеннолетних подростков. Как показывают результаты мониторинга доступности образования для подростков 10–17 лет, проведенного в 2010 г. Всекитайской федерацией женщин, дети трудовых мигрантов значительно чаще бросают учебу в средней школе начальной ступени, чем дети из городских семей.

Таблица 3

**Удельный вес прекративших учебу китайских подростков
в возрасте 14–17 лет (%)**

Возрастная группа	Городские подростки	Дети сельских мигрантов, уехавшие с родителями в город	Деревенские подростки	Дети сельских мигрантов, оставленные родителями в деревне
14 лет	0,43	11,11	4,14	3,77
15 лет	1,31	25,00	10,06	7,53
16 лет	3,58	32,14	24,94	20,00
17 лет	7,54	44,44	36,37	45,61

Источник: [3: 150].

Усиление процесса расслоения школ на сильные и слабые. Хотя за последние годы сократился разрыв в финансовом обеспечении школ на уровне обязательного образования, однако сохраняются

существенные различия в качестве обучения в сельских и городских школах. Среди городских школ также наблюдается качественная дифференциация. Бытующие в обиходе формулировки, такие как «деньги и власть определяют выбор школы» или «через холодные ворота не попадешь в аристократы» демонстрируют тот колоссальный вызов, который обусловлен отсутствием равных возможностей для учеников из разных социальных слоев и который может стать катализатором взрыва социального недовольства. Недоступность качественного образования для детей-выходцев из бедных семей или проживающих в отсталых и отдаленных районах усиливает процесс социального расслоения населения.

Отсутствие механизма рационального распределения финансовых ресурсов. Еще в 2002 г. в КНР был опубликован закон «О стимулировании негосударственного образования». В законе утверждалось, что «негосударственное образование является общественной услугой и частью социалистического образования. Оно имеет равный с государственным образованием юридический статус». Но на практике закон оказался неработающим [4: 22]. Негосударственные образовательные организации не получают бюджетного финансирования, на них не распространяются налоговые льготы и другие преференции, которыми наделены образовательные организации системы обязательного образования. В то же время они, будучи некоммерческими организациями, не могут использовать получаемую прибыль на иные цели, кроме как на развитие образовательного процесса. Невозможность направлять часть полученной прибыли на выплаты инвесторам ограничивает приток потенциальных частных инвестиций в негосударственные образовательные организации.

Низкая эффективность использования инвестиций в образование. Дефицит капиталовложений в образование дополняется их неэффективным использованием, а то и просто «растранижением». Примером служит низкокачественное капитальное строительство в сфере образования. На пике компании по ликвидации и слияния школ было закрыто, а затем снесено много малокомплектных школ. После того, как эта мера была признана ошибочной как усиливающая неравномерность развития разных территорий, началось новое строительство малокомплектных школ. Неравномерное распределение бюджетного финансирования также приводит к углублению дифференциации местных школьных организаций. Так, в приморском, экономически развитом восточном регионе инвестиции в пересчете на каждого обучающегося приблизились, а кое-где и превысили соответствующие показатели развитых стран. Школы в этом регионе, чтобы повысить свою конкурентоспособность и привлекательность для глав семей школьников, зачастую расходуют деньги на то, что напрямую не связано с улучшением образовательного процесса и что можно считать роскошью. По этой

причине ряд китайских специалистов полагает, что фактический объем финансирования школьного образования в этом регионе превышает реальные потребности [4: 23]. В это же время в деревнях обширного западного региона не хватает финансирования для охвата всех детей школьного возраста обязательным образованием. В настоящее время нередко численность учеников в классе может составлять 50–60 школьников. На бедные уезды приходится 37% случаев превышения нормативов соотношения учитель / ученик. Все это свидетельства отсутствия должного контроля за использованием бюджетных ассигнований.

Для решения этих проблем китайские специалисты предлагают разные меры, в том числе:

- ввести единые для всей страны учебные стандарты и закреплённые законодательными актами хозяйственно-организационные нормы финансирования;
- замедлить темпы перевода среднего профессионального образования на бесплатную основу и направить выделяемые на эти цели бюджетные средства на повышение качества обязательного обучения;
- создать сквозную, объединяющую начальную и СПНС систему обучения. Эта мера позволит устранить несправедливость, ажиотаж вокруг вопроса выбора школы, коррупцию при зачислении в школу, уменьшит транспортные издержки времени, перегрузку детей и опасность их передвижения;
- ввести ваучерную систему финансирования обязательного образования, позволяющую реализовать механизм «деньги следуют за учеником». Это будет, с одной стороны, способствовать большему равенству детей в доступе к школьному обучению, а с другой, позволит решить проблему обучения детей трудовых мигрантов в городах [4: 24–31];
- изменить механизм комплектования учительских кадров, особенно для сельских школ. Это предполагает реализацию комплекса мер по трем основным направлениям: 1) обеспечить сельских учителей достойной заработной платой и распространить на них пенсионное и медицинское страхование; 2) продумать систему стимулирования за качественную работу; 3) ввести периодическую аттестацию профессиональных навыков учителей, подтверждаемую внешними экспертами; 4) обеспечить учителям достойные жилищные условия за счет строительства муниципального жилья, обеспечения льготных условий найма жилья, выделения субсидий на жилищное строительство и т.д. [4: 156].

4. Выводы

Большинство трудностей в сфере развития обязательного образования обусловлены неравномерностью его развития: в восточном регионе страны школ много, в западном – мало; в городах школ много, в деревнях – мало; общеобразовательных школ больше, чем

профессиональных, а государственных школ больше, чем частных. Уровень квалификации учителей городских школ и их материальное обеспечение существенно выше, чем у их сельских коллег. Все эти проблемы, безусловно, имеют экономическую подоплёку. Они постепенно решаются в ходе целенаправленной трансформации механизмов управления и финансирования системы обязательного образования.

В то же время некоторые проблемы – отсутствие у детей из семей с разным материальным достатком равных стартовых позиций для социальной и академической мобильности, растущие ощущения психологической ущемлённости и стресса, испытываемого учащимися, выходцами из малообеспеченных слоев общества, – наоборот, обостряются. Их можно рассматривать как неизбежное следствие перехода от эгалитарного общества с низким уровнем возможностей и потребления к обществу «малого достатка» с растущим социальным расслоением и неравенством. Но сохранение сложившихся тенденций способно подорвать внутреннюю стабильность китайского общества.

Весь комплекс отмеченных проблем осознан китайским руководством и находит выражение в финансовой стратегии последних лет. Центральное правительство КНР все больше средств направляет на выравнивание условий обеспечения школьного образования. Это обуславливает точечный характер образовательных инвестиций. В результате целевое финансирование обязательного образования становится фактором повышения эффективности использования бюджетных средств и одновременно достижения большей справедливости в обществе.

В настоящее время улучшение условий обучения и повышение его качества, установление большей справедливости в распределении образовательных ресурсов по-прежнему сохраняют актуальность для сферы обязательного образования. Их решение потребует дальнейшего роста бюджетных расходов на образование, серьезного изменения механизмов их распределения между уровнями системы образования и между регионами, а также практики управления образовательными бюджетными расходами.

Список литературы

1. Цзинь Сибинь, Ван Бинмин. Пути и методы финансирования образования в Китае. / Россия-Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв. Сравнительный анализ. Под ред. Н. Е. Боровской, В. П. Борисенкова, Чжу Сяомань. М., 2007, с. 497.

2. Blue Book of Education 2014. (中国教育蓝皮书. 中国教育发展报告 (2014)). 北京: 社会科学文献出版社, 2014.328页). Чжунго цзяоюй ланьпй шу 2014. Чжунго цзяоюй фачжань баогао (2014). (Синяя книга образования

в Китае. Доклад о развитии образования Китая (2014). Пекин: Из-во общественных наук, 2014. С. 328.

3. Blue Book of Education 2013. (中国教育蓝皮书。中国教育发展报告 (2013. 北京: 社会科学文献出版社, 2013. 338 页). Чжунго цзяоюй ланьпи шу 2016. Чжунго цзяоюй фачжань баогао (2013). (Синяя книга образования в Китае. Доклад о развитии образования Китая (2013). Пекин: Из-во общественных наук, 2013. С. 338.

4. Yellow Book on Education in China (中国教育黄皮书 (长江教育研究院2013年度教育报告). 2013年: 进一步优化教育财政投入. 武汉:湖北教育出版2013. 312 页). Чжунго цзяоюй хуанпи шу (Чанцзян цзяоюй яньцзююань 2013 няньду цзяоюй баогао). 2013 нянь: цзиньибу ёоухуа цзяоюй цайчжэн тоужу. (Жёлтая книга образования в Китае (Доклад об образовании НИИ «Чанцзян» в 2013 отчетном году). 2013 год: дальнейшее совершенствование финансовых инвестиций в образование. Ухань: Из-во Образование пров. Хубэй, 2013. 312 с.

5. Blue Book of Education 2016. (中国教育蓝皮书。中国教育发展报告 (2016.北京: 社会科学文献出版社, 2016.340 页). Чжунго цзяоюй ланьпи шу 2016. Чжунго цзяоюй фачжань баогао (2016). (Синяя книга образования в Китае. Доклад о развитии образования Китая (2016). Пекин: Из-во общественных наук, 2016. С. 340.

EVOLUTION OF THE FINANCIAL POLICY OF COMPULSORY EDUCATION IN CHINA

V. V. KUZNETSOVA, O. A. MASHKINA

Chinese education is undergoing qualitative changes due to both socio-economic needs of the country and the need to achieve greater equity in distribution of educational resources, which are the key requirements of the Respect for Human Rights state programs guarantees (2009–2010, 2012–2015). The ongoing changes contribute to the transformation of financing system of the compulsory Chinese education. Improvements in the quality of learning in large cities, as well as in provinces and villages, equal distribution of finances in all regions and additional financial support to school education in poor underdeveloped Chinese areas are identified as the state priority goals in the sphere of school education nowadays. However, a number of serious problems that prevent the creation of equal educational opportunities for life-start of the Chinese youth is still relevant.

Key words: financing, compulsory education, efficient management of resources.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Кузнецова Валентина Вильевна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры мировой экономики и управления внешнеэкономической деятельностью факультета государственного управления МГУ имени М. В. Ломоносова. Тел. (495) 939-53-43. E-mail: vkuz_55@mail.ru.

Машкина Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. Тел. (495) 939-42-80. E-mail: oliya-m@yandex.ru.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Антоновский

(кафедра общей психологии и психологии труда Тверского института экологии и права; e-mail: antonovsky@yandex.ru)

Статья посвящена вопросам совершенствования методологии непрерывного профессионального образования. В рамках технологического обеспечения непрерывного профессионального образования определены механизмы и направления, позволяющие обеспечить непрерывность и качество профессиональной подготовки. Обоснована необходимость создания и реализации на практике системы психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности специалистов.

Ключевые слова: методология непрерывного профессионального образования, профессиональное развитие, успешность профессиональной деятельности, профессиональное обучение, повышение квалификации, психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-36-01118

Непрерывное профессиональное образование становится предметом специального научного анализа к концу 1960-х гг. после того, как соответствующий термин периодически, а затем и регулярно стал появляться в материалах ЮНЕСКО [Цит. по 1]. Вполне закономерно, что в эволюционном плане образовательные акценты феномена непрерывного образования «сдвигаются, смещаются» с образовательных институтов и образовательных организаций в сторону личности, ее готовности к обучению, непрерывному образованию в течение всей жизни и реализации себя в профессиональной деятельности. Это связано как с высокой степенью глобализации социальных процессов, проникновением информатизации во многие сферы общественной жизни, так и с усложнением выполнения отдельных видов профессиональной деятельности и, соответственно, повышением образовательных требований к отдельному специалисту и уровню его профессиональной подготовки. Как справедливо отмечает А. В. Карпов, существует организационный «путь» совершенствования способов и форм трудовой деятельности, который связан уже не только с усложнением и усовершенствованием труда как такового, но с познанием и развитием самого субъекта труда – человека, специалиста, профессионала в определенной сфере [2].

Гуманизацию трудовой деятельности, содействие развитию личности в ней в настоящее время фактически невозможно представить в отрыве от вопросов совершенствования методологии непрерывного образования специалистов.

Современные исследования подтверждают, что анализ методологии непрерывного профессионального образования и совершенствования её технологической составляющей должен носить междисциплинарный характер [1, 3]. Более того, само понятие «непрерывное образование», широко используемое сейчас в образовании, СМИ, повседневной речи, следует воспринимать и понимать не столько в контексте ограничений профессиональных ожиданий и карьерных намерений, а больше – через призму развития человека как Личности и успешного профессионала. Собственный личностный опыт формирует ту необходимую ориентировочную основу, которая будет являться условием для самообразования на протяжении всей жизни.

Говоря о совершенствовании в образовании, соглашаемся с мнением Р.Е. Пономарева, что данный принцип (совершенствования) задает критерии оценки развития образования, а затем уже и его роста [4]. Важно, что между ростом и развитием существует временной (в нашем случае и образовательный) вакуум, определить границы которого не представляется возможным. Это задает вектор изменений, вектор совершенствования в образовании, который, в свою очередь, определяет направление и характер изменений в современном российском непрерывном образовании, тем более при решении прикладных задач.

Справедливо отмечает В.Б. Репида, что «от отношения к методологии образования зависят результаты образовательной деятельности» [3: 37]. Речь идет не только об образовательных программах «основного» порядка (ФГОСы в средних общеобразовательных школах, в системе среднего специального и высшего образования), но и о программах дополнительного профессионального образования, профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Несовершенство алгоритмов и механизмов образовательных маршрутов, их соответствие / не соответствие государственным стандартам и социальным запросам практики, определенные «бюрократизмы» при принятии и дальнейшей реализации образовательных программ приводят нас к необходимости разработки механизмов и направлений, обеспечивающих непрерывность и качество профессиональной подготовки. Нередко можно услышать, что речь идет о проектировании сред непрерывного образования личности.

В настоящее время вопросы совершенствования методологии профессионального обучения и профессиональной подготовки становятся достаточно актуальными. Этому способствуют различные факторы, среди которых можно выделить следующие.

1) *Динамика профессий* – становится все больше и больше различных профессий и специализаций. В 2015 г. вышла вторая редакция специального тематического альманаха «Атлас новых профессий», который представляет собой комплексный анализ перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15–20 лет [5]. Появление такого издания обусловлено запросами социально-экономической практики, оно помогает понять, какие отрасли в стране будут активно развиваться, какие будут рождаться новые технологии, продукты, практики управления и какие новые специалисты могут потребоваться работодателям. В атласе представлены профессии будущего, которые по исследованиям разработчиков могут стать актуальными и востребованными, и «профессии-пенсионеры», включающие в себя устаревающие интеллектуальные и рабочие профессии. Очевидно, что динамично меняющийся рынок профессий требует оперативного ответа со стороны психологов и разработчиков образовательных программ с целью обеспечения оптимального взаимодействия личности и профессии.

2) *Динамика профессиональных знаний* – даже в рамках конкретных специальностей и направлений подготовки требуются разнообразные и постоянно обновляющиеся знания. Не всегда за этой динамикой «успевают» организации, отдельные структуры того или иного учреждения и мы можем быть свидетелями «миграции в поисках лучшей жизни» квалифицированного специалиста в рамках определенной отрасли. Можно встретить такой своеобразный индикатор, как «период полураспада компетентности». Данное понятие было предложено и рассмотрено американским профессором А. Шапиро (термин, заимствованный из ядерной физики) и получило достаточно широкое распространение в сфере специалистов кадровой службы и управления персоналом. Под периодом полураспада компетентности понимается время, за которое профессионализм работника снижается наполовину вследствие развития информационной среды трудовой деятельности [Цит. по 6]. Следует отметить, что период полураспада компетентности будет изменчивым в зависимости от области профессиональной деятельности специалиста, тем более, что темпы изменения данного параметра во времени сильно сокращаются.

3) *Изменение материальной базы конкретных профессий* связано с высокоскоростным моральным, технологическим, техническим старением существующей материально-технической базы при выполнении задач профессиональной деятельности. Современные специалисты вынуждены работать на устаревшем оборудовании и для решения актуальных проблем организации, с учетом возрастания роли информатизации, реально существующего потенциала существующего оборудования уже недостаточно.

В контексте непрерывного профессионального образования важное и приоритетное значение приобретает образование взрослых и, прежде всего, представителей различных профессиональных групп. По сути, образование на протяжении всей жизни, непрерывное образование призвано содействовать самореализации взрослого человека, профессионала, на различных этапах его жизненного и профессионального пути. Проведенный анализ научной литературы показал, что для непрерывного профессионального образования взрослых характерны такие особенности, как наличие у обучающихся собственного жизненного опыта, выступающее нередко залогом успешного обучения; рефлексия получаемой информации применимо к специфике выполняемой профессиональной деятельности; возможность управления профессиональным образованием, выбор образовательных маршрутов; в идеале – практикоориентированная направленность программ обучения.

Рассматривая вопросы проектирования непрерывного профессионального образования, в контексте совершенствования образовательной среды, необходимо отметить, что основные стратегии обучения, логика непрерывного образования может выстраиваться по направлениям социализации и профильности. В настоящее время это соотносится с наличием во ФГОСах общекультурных и профессиональных компетенций. Если первые направлены на формирование у обучающихся междисциплинарных связей, расширения социокультурного формата взаимодействия с окружающим миром, то вторые – на обеспечение усвоения обучающимися последовательного содержания будущей профессиональной деятельности.

Указанные выше образовательные проблемные аспекты в полной мере относятся и к профессиональной подготовке ведомственных государственных служащих, в частности, специалистов таможенных органов. Краткий анализ педагогических исследований, проведенных за последние годы в области разработки вопросов непрерывного профессионального образования, показал, что, во-первых, научных работ по педагогике в области профессиональной подготовки и педагогического сопровождения представлено мало; во-вторых, немалое число этих исследований было проведено достаточно давно [7, 8, 9, 10]; в-третьих, в подавляющем большинстве публикаций внимание уделяется профессиональной подготовке будущих специалистов таможенного дела во время обучения в вузе, а аспекты профессионального обучения и профессионального развития специалистов во время выполнения трудовой деятельности, совершенствования себя в профессии благодаря непрерывному образованию и саморазвитию, представлены пока недостаточно [10, 11, 12, 13]. Выражен дефицит специализированной учебной литературы для психологов, посвященной вопросам профессионального психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности специалистов

таможенных органов, среди наиболее удачных и используемых можно отметить «Рабочую книгу психолога таможенного органа» [14]. Можно говорить о том, что совершенствование процессов непрерывного профессионального образования в области содержания программ непрерывного образования специалистов таможенных органов является предметом изучения незначительного круга исследователей.

Что же касается анализа научных психологических исследований (а они не менее важны, так как предметом рассмотрения является профессиональная деятельность таможенника, динамика его профессионального становления и развития, что не может анализироваться без учета контекста профессиональной подготовки), то можно отметить, что приоритеты формируются вокруг определенных аспектов профессиональной адаптации и изучения некоторых личностных параметров сотрудников таможенных органов. К настоящему времени в современных исследованиях представлены прикладные аспекты проведения отдельных семинаров и тренинговых занятий для таможенников, а целостная система психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности специалистов таможенных органов пока не рассматривалась [15]. Психологическое сопровождение должно быть направлено на развитие личностных ресурсов, профессиональной компетентности, конструктивных механизмов адаптации, повышение успешности профессиональной деятельности специалистов таможенных органов.

Как справедливо отмечает П. Н. Балыков, начальник отдела координации работы психологов Управления государственной службы и кадров ФТС России, среди основных задач, стоящих перед психологами на ближайшую перспективу, следует выделить не только традиционные задачи, профессионального психологического плана (организация и проведение полиграфных исследований, организация экспертной оценки эффективности деятельности номенклатуры назначения ФТС России, совершенствование нормативной базы психологической службы и др.), но также и психолого-педагогическое сопровождение работы с резервом на выдвижение на вышестоящие должности, непрерывное профессиональное образование – повышение квалификации и профессиональную подготовку специалистов таможенных органов [16]. Как ни парадоксально, с учетом вектора развития образования, именно психолого-педагогическая составляющая, понимание направлений профессионального образования к настоящему времени пока реализовано не достаточно и в не полном объеме.

Учитывая неизбежный междисциплинарный характер проводимых научных исследований, возрастающий характер напряженности и ответственности трудовой деятельности специалистов таможенных органов, внедрение федеральных государственных образовательных

стандартов в систему подготовки таможенных кадров и необходимость психолого-педагогического сопровождения работы специалистов таможенного дела, на стыке педагогики, психологии, образования возникает необходимость решения комплексной научной задачи совершенствования методологии непрерывного профессионального образования специалистов таможенных органов, направленной, в конечном итоге, на повышение эффективности и результативности труда таможенника, раскрытие специалиста в профессии, самореализацию на различных стадиях профессионального становления, формирование основы для самообразования в течение всей жизни [17].

Актуальность и значимость данной проблемы не вызывает сомнений и обусловлена рядом вышеуказанных объективных факторов, которые не могут быть реализованы без существенного реформирования существующей системы профессиональной подготовки и психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности таможенных и управленческих кадров, без разработки теоретико-методологического психолого-педагогического фундамента для практических действий. Обращаясь к подходам, которые лежат в основе профессиональной подготовки специалистов таможенного дела, можно выделить следующие: *личностно-ориентированный* – являющийся одной из новых форм организации обучения в современных условиях образовательного процесса; *интегративный* – учитывающий требования взаимной интеграции теоретического материала и практической подготовки; *компетентностный* – ориентированный на формирование в процессе обучения общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; *коммуникативный* – предусматривающий активную коммуникацию и раскрытие потенциала обучающегося в ходе получения образования.

Переходя непосредственно к вопросам совершенствования технологического обеспечения непрерывного профессионального образования специалистов таможенных органов, целесообразно отметить, что возникает необходимость сконцентрироваться на тех проблемных вопросах и аспектах, которые есть в настоящее время и могут быть решены с опорой на междисциплинарный подход и, при необходимости, путем привлечения смежных специалистов. Как известно, образовательный процесс в таможенных органах представляется как социально обусловленный, он должен соответствовать нормативным документам таможенной службы РФ, определяется четкой профессиональной направленностью процесса обучения. Профессиональная подготовка – это социальная система обучения конкретной профессии. При профессиональном обучении важно помнить о следующем: определенные знания, умения, навыки, компетенции должны быть, с определенной долей условности, сформированы в рамках учебной деятельности с той целью, чтобы при «переносе» их в будущую профессиональную

деятельность степень адаптации данных диспозиций была минимизирована. Система и технология обучения сотрудников в таможенных органах включает в себя общую структуру профессиональной подготовки, задаваемую извне (Закон об образовании в РФ) с учетом принципов обучения. Учитываются факторы, влияющие на качество усвоения учебного материала и качество обучения в целом; идет выбор определенных моделей обучения организационно-дидактического плана (например, внутреннее обучение – обучение на рабочих местах и т.п.). Методология обучения выстраивается с учетом преемственности, непрерывности образования, субъектно-личностного подхода, с акцентом на зону ближайшего развития субъектов образовательного процесса.

Проведенный анализ позволяет выделить следующие перспективные направления непрерывного профессионального образования специалистов таможенных органов.

1) *Обучение в Российской таможенной академии (РТА).*

Учитывая влияние времени и требования современности, в институте дистанционного обучения, переподготовки и повышения квалификации, институте правоохранительной деятельности и на факультетах повышения квалификации филиалов РТА могут быть реализованы программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации по дополнительным профессиональным программам. Программы профессиональной переподготовки направлены на получение компетенций, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности в области таможенного дела. Программы повышения квалификации направлены на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации.

Значительный образовательный интерес, с позиции непрерывности профессионального образования, представляет Институт дистанционного обучения, переподготовки и повышения квалификации РТА. Данное структурное подразделение является основным структурным учебно-научным подразделением Академии, реализующим дополнительные профессиональные программы для должностных лиц таможенных органов.

В рамках планирования основных направлений образовательной деятельности реализуется план обучения на календарный год. Большую часть плана занимают программы повышения квалификации по различным направлениям профессиональной деятельности таможенных специалистов. Примечательно, что с точки зрения форм реализации данных программ, немалое их количество проводится в форматах либо электронного обучения, либо электронно-очного обучения. Очная форма обучения проводится по наиболее значимым программам, тем более с лицами, впервые принятыми на службу в таможенные органы.

2) *Переподготовка и повышение квалификации на базе Учебных центров региональных таможенных управлений (обучение в Учебных центрах ФТС России).*

Данные Учебные центры организуют образовательный процесс в соответствии с законодательством в области дополнительного профессионального образования, действующими образовательными стандартами и принятыми на их основе ведомственными нормативными актами. Предусмотрена реализация программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации с акцентами на совершенствовании нравственного, правового, эстетического воспитания сотрудников таможенного дела, формировании профессионально важных качеств для выполнения служебной деятельности.

3) *Организация обучения специалистов таможенных органов в системе Единой информационной системы в сфере закупок (<http://www.zakupki.gov.ru>) на основе торгов на электронных федеральных площадках (Сбербанк-АСТ, ЕЭТП, РТС-тендер и др.).*

Данный современный формат организации, выбора и реализации образовательных программ специалистов таможенных органов позволяет гибко подходить к содержанию программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, экономически целесообразным образом выстраивать ценовую политику профессионального образования, контролировать качество образовательного процесса, определять требования к поставщику услуг (организации) и к исполнителю (лектору, тренеру, преподавателю).

4) *Внутреннее обучение в таможенных органах.*

Значительная роль в обучении таможенных кадров отводится профессиональному обучению непосредственно в таможнях. Обучение реализуется, как правило, психологами на рабочих местах. В процессе психологической подготовки руководителей и сотрудников, психологи, кроме обычных лекционных и семинарских занятий, могут использовать тренинговые занятия как достаточно эффективные виды психолого-педагогического воздействия. Каждое региональное таможенное управление располагает специалистами, имеющими профильную методическую подготовку. Направленность занятий с таможенниками достаточно широка и может быть представлена лекциями и полевыми занятиями по психологии взятки, эффективной профессиональной коммуникации, командообразованию, управлению конфликтами, ведению переговоров, принятию решений и др. [16, 18].

5) *Работа с резервом таможенных кадров.*

Современная практика показывает недостаточность психолого-педагогической работы с резервом выдвижения на руководящие должности таможенной службы. Если психологическое обеспечение является составным компонентом кадровой работы и представлено такими

основными видами деятельности психолога, как психологическая диагностика, профессиональное консультирование и др., то педагогическое сопровождение – развитие профессиональной компетентности специалиста в резерве, повышение уровня выраженности профессиональных компетенций – пока находится в процессе активизации и определения механизмов деятельности.

Предлагаемая логика образовательных направлений, позволяющая обеспечить непрерывность и качество профессиональной подготовки, позволяет правомерно ставить вопрос о целостности образовательного пути специалиста, профессионала (по аналогии с целостностью и сценарием развития жизненного пути человека). Развитие человека, профессионала в определенной сфере детерминировано как внешними событиями (политическими, социально-экономическими, культурными и др.), так и проявлением себя в жизненных ситуациях, коммуникациях в профессиональной деятельности, где степень выраженности активности, поведения и рефлексии может достигать весомых значений для личности. Применимо к занятости и труду важно понимать, что выполняемая деятельность должна способствовать личностной самореализации и самораскрытию ресурсов специалиста в ходе выполнения профессиональной деятельности. Образование с точки зрения экономики и сейчас рассматривается как «интеллектуальное» вложение, как потенциальная возможность повышения производительности и эффективности будущей профессиональной деятельности специалистов. Развитие рынка образовательных услуг, открытость и публичность образовательных программ, информатизация и «скорость» образования, междисциплинарный характер профессионального обучения указывает на необходимость выхода образования, профессиональной подготовки в сферу экономики и управления. Это позволит проводить как обобщение уже имеющихся форматов непрерывного профессионального образования, так и уделять внимание экспертной оценке экономически и содержательно значимых моделей с обязательной обратной связью и получаемыми результатами. Продолжающаяся модернизация образования концентрирует направления работы специалистов-практиков в сфере непрерывного профессионального образования и профессиональной подготовки специалистов и определяет основные направления разработки профессиональных программ. Данное обстоятельство позволяет вносить элементы новизны в содержание программ обучения.

Таким образом, проведенный анализ совершенствования методологии непрерывного профессионального образования позволяет нам отметить следующее: непрерывное профессиональное образование развивается именно в ключе «непрерывности» жизненного и профессионального пути человека, специалиста, Личности.

Современные глобализационные тенденции и высокий уровень развития информатизации нашего общества на первый план выдвигают уже не столько получение второго или третьего «образований», сколько овладение необходимыми компетенциями, обеспечивающими определенный уровень эффективности и результативности выполнения профессиональной деятельности. Реализовать данные требования могут программы дополнительного профессионального образования, а также самообразование.

Совершенствование профессионального образования важно для повышения эффективности профессиональной деятельности ведомственных государственных служащих, специалистов таможенных органов, и может осуществляться по различным направлениям, например: обучение в РТА; профессиональная подготовка в Учебных центрах ФТС России; внутреннее обучение; психолого-педагогическая работа с резервом таможенных кадров; организация специального обучения и профессиональной переподготовки специалистов таможенных органов в системе Единой информационной системы в сфере закупок. Уместно говорить о формировании системы многоступенчатого обучения и психолого-педагогическом сопровождении профессиональной деятельности специалистов таможенных органов, при котором формирование и приращение профессионально ценных компетенций, профессионально важных качеств может происходить параллельно с выполнением профессиональной деятельности, накоплением практического опыта в профессии.

Примечательно, символично и значимо – 25 октября 2016 г. исполнилось 25 лет Таможенной службе Российской Федерации. Предлагаемый формат совершенствования методологии непрерывного профессионального образования специалистов таможенных органов может выступить основой для реализации государственной целевой программы профессиональной подготовки и непрерывного профессионального образования (в динамике профессионального развития) кадров таможенного дела, с опорой на модель психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследований // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Том I. № 1 (1). С. 2–18.
2. Психология труда: учебник для бакалавров / А. В. Карпов [и др.]; под ред. А. В. Карпова. 2-е изд. М.: Издательство Юрайт, 2014. 350 с.

3. Репида В. Б. Методология подготовки специалистов: общее образование – профессиональная подготовка – трудовая деятельность // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2012. № 2. С. 37–49.

4. Пономарев Р. Е. Рост, развитие и совершенствование в образовании // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2013. № 1. С. 31–37.

5. Атлас новых профессий (URL: <http://atlas100.ru/> 01.10.2016)

6. Козлова О. П. Дополнительное профессиональное образование как программа поддержки профессиональной карьеры преподавателя вуза / Экономические, экологические и социокультурные перспективы развития России, стран СНГ и ближнего зарубежья. Материалы II Международной научно-практической конференции / отв. ред. И. Г. Воробьева. Новосибирск: НФ РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2015. С. 156–162.

7. Крупченко А. К. Построение образовательных программ в системе непрерывного профессионального образования сотрудников таможенных органов: на примере иноязычного обучения: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1999. 222 с.

8. Лутовинов А. И. Индивидуализация и дифференциация обучения в процессе подготовки слушателей Российской таможенной академии: дисс. ... доктора пед. наук. М., 2001. 237 с.

9. Алексеева Л. Н. Модель первоначальной профессиональной подготовки вновь принятых сотрудников таможенных органов как составная часть концепции непрерывного образования // Ученые записки Санкт-Петербургского им. В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2001. № 2 (15). С. 240–255.

10. Завьялов Н. В. Педагогические основы использования моделей дифференцированного обучения в образовательном процессе Российской таможенной академии: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2003. 151 с.

11. Балашова Е. Д. Методические особенности использования дистанционных образовательных технологий при переподготовке и повышении квалификации работников таможенных органов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. Том 40. № 16. С. 338–343.

12. Гордиенко Е. А. Современные подходы к профессиональной подготовке будущих специалистов таможенного дела // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2014. Том 20. № 2. С. 91–94.

13. Красильников А. Ю. Роль подготовки начальников подразделений таможенных органов и наставников к педагогической работе по воспитанию профессиональной ответственности стажеров в период прохождения стажировки в таможенных органах РФ // Гуманизация образования. 2008. № 1. С. 7–11.

14. Съедин С. И., Колобова И. Н., Деркач А. А. Рабочая книга психолога таможенного органа. М.: РИО РТА, 1998. 268 с.

15. Женжеруха Р. И. Опыт-экспериментальная проверка эффективности социально-психологического тренинга как средства формирования социокультурной компетентности специалистов таможенных служб // Вестник Калининградского филиала юридического института МВД России. 2011. № 2 (24). С. 176–180.

16. Балыков П. Н. Опыт организации, особенности и перспективы развития психологической службы таможенных органов Российской Федерации / Психологическое обеспечение деятельности силовых структур в современной России. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции специалистов ведомственных психологических служб, Санкт-Петербург, 23–24 ноября 2012 г. Том I. СПб.: Изд-во «Санкт-Петербургский имени В. Б. Бобкова филиал РТА», 2012. С. 17–22.

17. Леньков С. Л., Зиньковский А. К., Антоновский А. В. Защитно-совладающее поведение как фактор профессионального здоровья и эффективности работы учителя // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2011. № 1. С. 23–36.

18. Аграшенков А. В., Гороховатский Л. Ю., Лагун А. В. Психологическая подготовка должностных лиц таможенных органов: вчера, сегодня завтра / Психологическое обеспечение деятельности силовых структур в современной России. Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции специалистов ведомственных психологических служб, Санкт-Петербург, 23–24 ноября 2012 г. Том I. СПб.: Изд-во «Санкт-Петербургский имени В. Б. Бобкова филиал РТА», 2012. С. 11–16.

ON IMPROVING THE METHODOLOGY OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

A. V. ANTONOVSKY

The article is devoted to the improvement of the methodology of continuing professional education. Within the technology supporting of continuous professional education the mechanisms and directions are determined allowing to ensure continuity and quality of training. The necessity of creation and implementation of psycho-pedagogical support's system to professional activity for specialists.

Key words: methodology of continuous professional education, professional development, the success of professional activities, vocational training, skill development, psychological and pedagogical support of professional activity.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Антоновский Александр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии и психологии труда Тверского института экологии и права. Тел. (4822) 42–06–55. E-mail: antonovskiy@yandex.ru.

РОССИЙСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ю. Г. Фокин

(Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана; e-mail: yufo@mail.ru)

На основе рассмотрения психологических различий активности выпускников аспирантуры и обучения студентов от обучения магистрантов (аспирантов) предлагается методологическое обновление структуры уровней высшего образования с добавлением начального уровня квалификации для преподавателей уровня общекультурной и методологической подготовки. Сочетание отечественных традиций высшей школы начала XX в. с деятельностной теорией обучения XXI в. позволяет реализовать новую истинно российскую модель подготовки преподавателей для вузов.

Ключевые слова: алгоритм проектирования конкретного занятия, новая генерация преподавателей высшей школы, методологическое обновление, общеобразовательный уровень высшего образования, уровни квалификации преподавателя.

В течение последнего десятилетия система высшего образования России непрерывно «модернизируется» и «оптимизируется». Новый её облик ежегодно административно уточняется во многих документах от Федерального закона до министерских указаний [1, 7]. Вместе с этими уточнениями остаются необъявленными, неопределёнными и не обсужденными цели названных процессов. Из-за этого объёмные работы по предписанной переработке учебно-методической документации выполняются преподавательским составом вузов неосознанно. «Компетенции, которые должны были быть сформированы в процессе изучения дисциплины (модуля) были включены в тексты программ, **но адекватный контрольно-измерительный инструментарий практически отсутствовал.** Каковы критерии, индикаторы и показатели того, что та или иная компетенция сформирована? Какова её структура? Как каждый из нас «видит» конкретную компетенцию? Эти вопросы практически не ставились. Соответственно не было и ответов» [2]. (Здесь и далее выделения в цитатах, набранные **полужирным курсивом**, и комментарии, набранные *обычным курсивом* в фигурных скобках, сделаны автором. Ю.Ф.).

В Законе и в последующих документах Минобрнауки нет явных указаний о структуре массовой подготовки преподавателей для высшей школы, хотя подготовка научных кадров объявлена приоритетным направлением [7]. Подготовка научно-педагогических кадров по ФЗ 273

предполагается в аспирантуре. Для выпускников аспирантуры предусмотрено указание в дипломе квалификации «исследователь» или «исследователь-преподаватель», но вряд ли удастся подготавливать всех преподавателей только в аспирантуре.

И от магистрантов (второй уровень), и от аспирантов (третий уровень высшего образования по Федеральному закону № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012), несмотря на направленность этих уровней высшего образования на подготовку выпускников для работы в сфере науки в статье 43 требуется: «посещать предусмотренные учебным планом учебные занятия». В статье 60: «Диплом об окончании аспирантуры выдается по результатам освоения программ» и появляется вариантное обозначение: « / PhD» {в США это доктор философии}.

Законом устанавливается единая, привычная и приемлемая, пожалуй лишь для студентов, практика восприятия лекций, преподавателя и контроля результатов такого обучения в форме экзаменов по прочитанным курсам, (оценки таких результатов предусмотрены в Инструктивном письме Министерства высшего и среднего специального образования СССР № 31 от 26.10.1981 «О контроле учебной работы и оценке знаний студентов на экзаменах», когда о возможности компетентностного задания даже не подозревали). Таким образом, в Федеральном законе явно выражены приверженность к воспроизведению привычной структуры обучения студентов и однообразии вместо декларируемой диверсификации.

Однообразие подхода к учебному процессу на всех трех уровнях высшего образования игнорирует то обстоятельство, что **на втором и третьем уровне в учебном процессе участвуют субъекты учения, уже имеющие высшее образование**, а на первом – всего лишь выпускники средней школы.

Для аспирантов такая «модернизация» явно обозначает вряд ли оправданное отступление от традиционной для аспирантуры самостоятельной работы с литературой при подготовке к экзаменам кандидатского минимума. Такой «тренаж самостоятельности» естественно приводил к самостоятельному поиску необходимой научной литературы и самостоятельной работе с ней для проведения исследований при подготовке кандидатской диссертации. Теперь его нет. При этом явно снижены требования по развитию творческих качеств субъектов учения. Теперь защита диссертации стала фактически личным делом аспиранта, поскольку третий уровень высшего образования удостоверяется дипломом после сдачи экзаменов по преподаваемым ему учебным дисциплинам.

Подлинная модернизация высшего образования явно требует не простого совершенствования традиционных методик

преподавания учебных дисциплин студентам, а методологического обновления практики обучения и для аспирантов, и для магистрантов.

Можно заметить, что изложенный в законе «новый» подход копирует американскую систему высшего образования, о порочности которой написал еще в 1963 г. (перевод опубликован в России в 1992 г.) в своей автобиографии Питерим Александрович Сорокин, признанный научным сообществом во втором полугодии XX в. социологом № 1 [5]. П. А. Сорокин окончил в 1914 г. Санкт-Петербургский университет и был оставлен в нём для подготовки к профессорскому званию [5]. Магистерскую диссертацию он защищал уже в 1922 г., не зная о том, что через пять месяцев его «благополучно» вышлют из России.

Многим из российских преподавателей высшей школы не известны традиции обучения в дореволюционных российских университетах и специфика «подготовки к профессорскому званию». О них ничего не упоминается и в книгах по истории педагогики для подготовки учителей, и в Педагогическом энциклопедическом словаре [3]. В работе [4] о ней упоминается со ссылкой на автобиографию [5], но многие подробности такой подготовки, изложенные в автобиографии, в работе [4] не рассмотрены. Поэтому я решил процитировать несколько страниц из упомянутой автобиографии, поскольку мой пересказ будет менее убедительным, чем слова и мнения ученого мирового уровня, лично испытавшего обучение и преподавание в российской высшей школе первой четверти XX в., а затем несколько десятилетий преподававшего в высшей школе США, которую он в своей книге называет «нашей системой». При этом его сравнение американской и российской системы высшего образования очень актуально, поскольку в начале XXI в. академик В. И. Арнольд, хорошо знающий не только российское, но и американское и французское высшее образование, отметил, что глобализация приводит к преобразованиям и образования по американским образцам [6].

«... Осенью 1909 г. я стал студентом Психоневрологического института, – пишет П. А. Сорокин. – **В противоположность американским университетам и колледжам в русских университетах и институтах в то время не требовалось обязательного присутствия на лекциях, семинарах или зачетах.** Это было личным делом каждого студента. Точно также и в институте практически не было зачетов в течение всего академического года; вместо этого устанавливался один, но очень обстоятельный экзамен в конце семестра.

Обычно май и часть июня специально предназначались для сдачи экзаменов по всем предметам, изучаемым в течение года. Студенты, получившие неудовлетворительные оценки, автоматически отчислялись из университетов. Высшие учебные заведения не интересовало, как

студенты приобретают знания, необходимые для сдачи строгих экзаменов в конце семестров, т.е. у администрации и преподавателей не было мнения, что эти знания можно получить, лишь присутствуя на лекциях, семинарах и зачетах. Вполне резонно считалось, что для этого есть и другие пути, если они удобнее для самого студента. Также вполне справедливо полагалось, что собственное желание студента учиться, подкрепленное одним жёстким экзаменом в конце семестра или академического года, является более эффективным стимулом, чем множество контрольных работ и зачетов, сопровождаемых стрессами, которые нарушают систематический ход занятий и излишне обременяют как студентов, так и профессоров. **Такая система была более свободной, плодотворной и творческой, нежели современная система с обязательным посещением лекций и частыми, но поверхностными тестами. По моему мнению, наша американская система особенно вредна для способных студентов и аспирантов.**

Я сам не укладывался даже в такую свободную систему, характерную для русских университетов. После поступления в Психоневрологический институт **я решил посещать только те лекционные курсы, в которых: а) профессор читает нечто оригинальное; б) эта оригинальная теория или система знаний важна и значительна; в) то, что читается на лекциях, нигде не опубликовано.** Следуя этому правилу, я ходил только на половину лекционных курсов и в институте, и за все четыре года в университете. Все остальные дисциплины я изучал, с огромной экономией времени и сил, по трудам известных профессоров или по заслуживающим доверие учебникам.

Преимущества моей системы занятий совершенно очевидны. В книгах ученые формулировали свои теории более точно, чем в лекциях; я мог изучать их труды более внимательно, перечитывая при необходимости неясные или трудные места, чего нельзя сделать на лекции; затем, читая книги, я мог делать по тексту самые разные заметки и выписки, что было бы невозможно в процессе слушания лекции. Более того, программа моих занятий могла быть гибкой, тогда как дни и часы лекций устанавливались жёстко и часто весьма неудобно для меня. Наконец, чтобы посещать лекции, мне приходилось тратить по крайней мере два часа на дорогу пешком от нашей квартиры до института и обратно. Следуя своему правилу, я управлялся с учебными курсами намного быстрее и с меньшими усилиями, чем если бы регулярно посещал лекции и семинары.

... На основе своего опыта я настоятельно рекомендую этот метод занятий всем способным студентам: он более эффективен, экономичен и производителен, чем система обязательного посещения, поскольку в большинстве лекционных курсов

не содержится чего-либо нового и оригинального, которое нельзя найти в хороших книгах по этой проблеме.

Один значительный недостаток моей системы занятий заключался в нехватке личного общения с профессорами. Однако я легко преодолевал его, проявляя активность на семинарах и консультируясь непосредственно с известными преподавателями. Как и большинство настоящих ученых, они с радостью приветствовали способных студентов на своих семинарах и поощряли их на обсуждение персональных научных проблем. Именно изучением трудов, работой на семинарах, личными дискуссиями с такими профессорами ... я добился репутации выдающегося студента и многообещающего молодого ученого ...

Помимо этих преимуществ моя «укороченная» система занятий оставляла больше свободного времени для заработков на жизнь и давала большую свободу во внеучебной научной, культурной и политической деятельности.

... Мне просто повезло, что составляющие такое чудесное созвездие ученые были моими учителями, а позже и друзьями. Эти выдающиеся профессора не требовали, чтобы мы сильно принимали на веру их теории: именно этим они и отличались от ученых среднего уровня. Напротив, мэтры скорее поощряли обоснованно критическое отношение к их точке зрения и всей душой приветствовали проявление творческой оригинальности у студентов.

Высказываемые мною на семинарах высокие оценки научного вклада моих учителей, также, как и критика слабости их теорий, и некоторые собственные конструктивные идеи, похоже производили на мэтров благоприятное впечатление.

*{Здесь уместно заметить: если в России начала XX в. такая практика считалась вполне приемлемой для всех студентов, то почему бы не возродить ее сейчас, хотя бы для магистрантов и аспирантов, уже имеющих высшее образование, сделав акцент на активное участие в систематических семинарах при самостоятельной работе субъектов учения с рекомендованными источниками. Такое изменение акцента можно рассматривать как **одно из методологических обновлений учебного процесса**}.}*

... В конце весны 1910 г., – пишет П. А. Сорокин, – я подал документы в университет. К моему удивлению, вскоре из университета пришел ответ, что меня не только принимают, но и выделяют стипендию за отличные оценки в аттестате зрелости ... Этой стипендии хватало не только на покрытие платы за обучение, но и на жизненные расходы.

... **В 1914 г. я окончил Санкт-Петербургский университет**, имея диплом первой степени. По окончании университета мне предложили остаться при кафедре для подготовки к профессорскому званию. Я с радостью принял это предложение, так как оно полностью устраивало

меня и соответствовало моему выбору науки в качестве дела всей жизни. **Очень хорошая стипендия, представленная мне, по меньшей мере, на четыре года подготовки к степени магистра и званию приват-доцента, обеспечивала мою жизнь и давала возможность все время отводить науке»** [5: 51–54].

«Приготовление к профессорскому званию» в русских университетах примерно соответствовало аспирантуре в американских учебных заведениях. Однако схожих черт между ними было едва ли больше, чем различий. От молодых ученых, оставленных для подготовки к профессорскому званию, не требовалось ходить на лекции и семинары, сдавать какие-либо экзамены или выполнять курсовые работы. Им было необходимо лишь сдать устный экзамен на степень магистра. По меньшей мере 99% всех кандидатов на звание профессора должны были вначале сдать этот устный экзамен, а затем представить и успешно защитить магистерскую диссертацию, после того как специальная комиссия уважаемых специалистов-профессоров нескольких университетов допускала их к защите. Только в очень редких случаях, когда выходящий на защиту магистерской диссертации ученый уже был хорошо известен, ему иногда присваивали сразу степень доктора, руководствуясь его значительными достижениями и выдающимися результатами, и важностью его диссертационной работы...

Получив степень, любой магистр мог поступить в любой университет в качестве приват-доцента и вести любой лекционный курс или семинар в своей области, в том числе и конкурирующий или дублирующий курсы, читаемые ординарными профессорами.

Из-за более жестких требований к кандидатам на степень магистра, чем требования к будущим докторам философии {PhD} в Америке и Германии, большинство русских профессоров имели только магистерскую степень. Степень доктора присуждалась лишь выдающимся профессорам, чьи диссертации имели гораздо большее научное значение ... Диссертации на обе степени обязательно представлялись в виде значительных по объему опубликованных работ. Устный экзамен не предусматривался для докторской степени.

{Хотя термин «магистр» провоцирует аналогию с современной магистратурой, описанный П. Сорокиным способ профессиональной подготовки преподавателей имел своей целью выращивание преподавательской элиты для российских университетов. На этот уровень подготовки выпускники вуза попадали в результате жесткого отбора, а количество зачисленных на подготовку к профессорскому званию составляло в 1914 г. 120 человек [4: 127], хотя во всех вузах России было в 1914 г. 6658 преподавателей [4: 252], для восполнения естественной убыли которых требовалось 700–800 новых преподавателей ежегодно, о способах

подготовки которых информация отсутствует. Выпускнику университета, зачисленному на приготовление к профессорскому званию, на 4 года предоставлялась стипендия в размере 1200 руб. в год, «... которая с лихвой покрывала все необходимые расходы на жизнь и занятия наукой» [4: 127]. 1200 рублей 1914 г. соответствует примерно 33 000 современных рублей в месяц}.

«После моего назначения на подготовку к профессорству преподаватель криминального права Н. Розин дал мне список около 500 названий русских и зарубежных трудов по криминологии. Профессор А. Жижиленко вручил мне подобный список из 250 работ по уголовно-процессуальному законодательству, профессор Н. Лазаревский добавил примерно 150 названий по конституционному праву. Некоторые из этих трудов, как, например, немецкий «Vergleichende Darstellung» по криминальному праву и процессу (подготовленный известными немецкими профессорами для нового проекта уголовного кодекса Германии) состояли из почти сотни солидных томов.

Передавая мне списки литературы, профессора говорили, что я должен показать хорошее знание этих работ, чтобы успешно сдать экзамен на магистра. Их не интересовало, как я буду овладевать этой массой знаний, но овладеть ими я должен. Если время от времени мне понадобятся консультации с ними или другими, я могу рассчитывать на их помощь. Вот эти-то списки с такой очень короткой инструкцией и представляли собой все требования к устному испытанию на степень магистра.

До первой мировой войны подготовка к этим экзаменам занимала четыре года и даже более того. В течение такого срока соискатели обычно на год-два уезжали за границу поработать с зарубежными знаменитостями в своей области. Но моя подготовка проходила в годы войны, в период, когда поездки за рубеж и работа с иностранными учеными стали невозможны. Поэтому я был вынужден заниматься в России, без преимуществ занятий и консультаций с зарубежными специалистами» [5: 64–66].

«Освобожденный от денежных забот, благодаря приличной стипендии, в течение 1914–1916 гг. я мог отдавать все свое время подготовке к магистерскому экзамену и социологическим исследованиям. С молодым задором отдавшись этим двум занятиям, я в рекордный срок – за два года вместо обычных четырех или более лет – подготовился и успешно сдал устный экзамен на степень магистра в октябре-ноябре 1916 г.

Еще раз подчеркну, что такой экзамен был сложнее, чем испытание на степень доктора философии {*PhD*} в американских университетах. Во-первых, экзамен занимал четыре дня: день на уголовное право, день – на судопроизводство, день на государственное право

и последний – написание обстоятельного эссе по теме, которую предлагала экзаменационная комиссия. Каждый день экзамена длился от трех до пяти часов. Во-вторых, в состав экзаменаторов входили не только члены специальной комиссии, создаваемой именно для этих целей, но и большинство профессоров всего юридического факультета, объединявшего специалистов в областях права, экономики и политических наук. Поэтому круг вопросов, которые задавали профессора, был шире, а сами вопросы сложнее, чем на экзаменах в американских университетах, где в комиссию входят всего три-четыре члена.

После экзамена я получил звание «магистранта уголовного права», что позволяло мне стать приват-доцентом Санкт-Петербургского университета. Что касается степени магистра уголовного права, то я должен был представить одобренную университетской комиссией диссертацию и защитить ее в весьма напряженном диспуте с официальными оппонентами и любым желающим высказаться из числа публики. День защиты магистерской или докторской диссертации был праздничным событием, более важным, чем даже день игры университетской команды по американскому футболу или встреча выпускников прошлых лет в США. Дата диспута заранее объявлялась в университетских изданиях и всех солидных газетах. Для диспута специально резервировали одну из самых больших аудиторий университета.

На диспуте, который проводился под председательством ректора или проректора, присутствовали все преподаватели соответствующего факультета, некоторые профессора с других факультетов, желавшие послушать защиту, много специалистов извне университета, многие студенты и большое количество заинтересованной публики. При таком стечении народа диспут открывался, и зачитывалась Curriculum vitae соискателя и список его основных публикаций и научных достижений. Затем каждый официальный оппонент высказывал критику работы, особо выделяя слабые и сомнительные места в ней. На высказанные критические замечания соискатель отвечал по пунктам каждому из выступавших. Вслед за официальными выступали неофициальные оппоненты – факультетские преподаватели, желавшие участвовать в обсуждении, внешние эксперты и, наконец, любой человек из числа присутствующих. На каждое из критических замечаний опять-таки диссертант должен был сразу же отвечать. Весь диспут обычно продолжался от пяти до семи часов. По завершении проводилось тайное голосование между всеми преподавателями факультета, пришедшими на диспут» [5: 70–71].

Возрождение описанных достижений российской высшей школы по подготовке преподавателей (сначала отмененных после 1917 г., а затем просто забытых за ненужностью) крайне необходимо на втором

и третьем уровнях высшего образования в наше время. **Именно такое методологическое обновление учебного процесса** для подготовки на этих уровнях **новой генерации преподавателей высшей школы** необходимо для возрождения интеллектуального потенциала России. Именно это возрождение в сочетании с опорой на опубликованную деятельностьную теорию обучения в высшей школе фактически станет **русской моделью профессионального освоения преподавания в высшей школе: дополнения профессиональной подготовки в своей предметной области второй профессиональной подготовкой новой генерации преподавателей высшей школы.**

Несмотря на категорические требования обязательного посещения занятий по расписанию в статье 43, ФЗ № 273 фактически не препятствует такому методологическому обновлению. Перечисленные в соответствующих Федеральных образовательных стандартах учебные дисциплины для магистрантов и аспирантов можно преподавать по-разному, в том числе и в дистанционном обучении, направив предусмотренное там время аудиторных занятий в основном для самостоятельной работы субъектов учения с научной или учебной литературой. Это соответствует и требованию о сокращении лекционной части курсов до 40% выделяемого на учебную дисциплину аудиторного времени. При этом в занятия по расписанию нужно включать только установочную лекцию и семинары-дискуссии по узловым вопросам учебной дисциплины.

В качестве **второго методологического обновления** для подготовки новой генерации российских преподавателей высшей школы необходимо рассматривать и освоение магистрантами, а также аспирантами деятельностьной теории обучения в высшей школе и связанного с ней алгоритма проектирования конкретного занятия. В настоящее время издано систематическое изложение Деятельностной теории обучения в высшей школе и Краткий справочник [8, 9], создавшие условия для перевода процессов освоения преподавания лицами с высшим образованием не на традиционной эмпирико-методической основе, а на основе изучения теоретических основ этой новой для них второй профессиональной деятельности. Знание этой теории позволяет начинающему преподавателю применять приведенный на рис. 1 алгоритм проектирования конкретного занятия (последовательность действий преподавателя для проектирования учебного занятия на основе деятельностьной теории обучения) и разрабатывать собственную методику с опорой на Процедурный справочник по деятельностьным методам обучения.

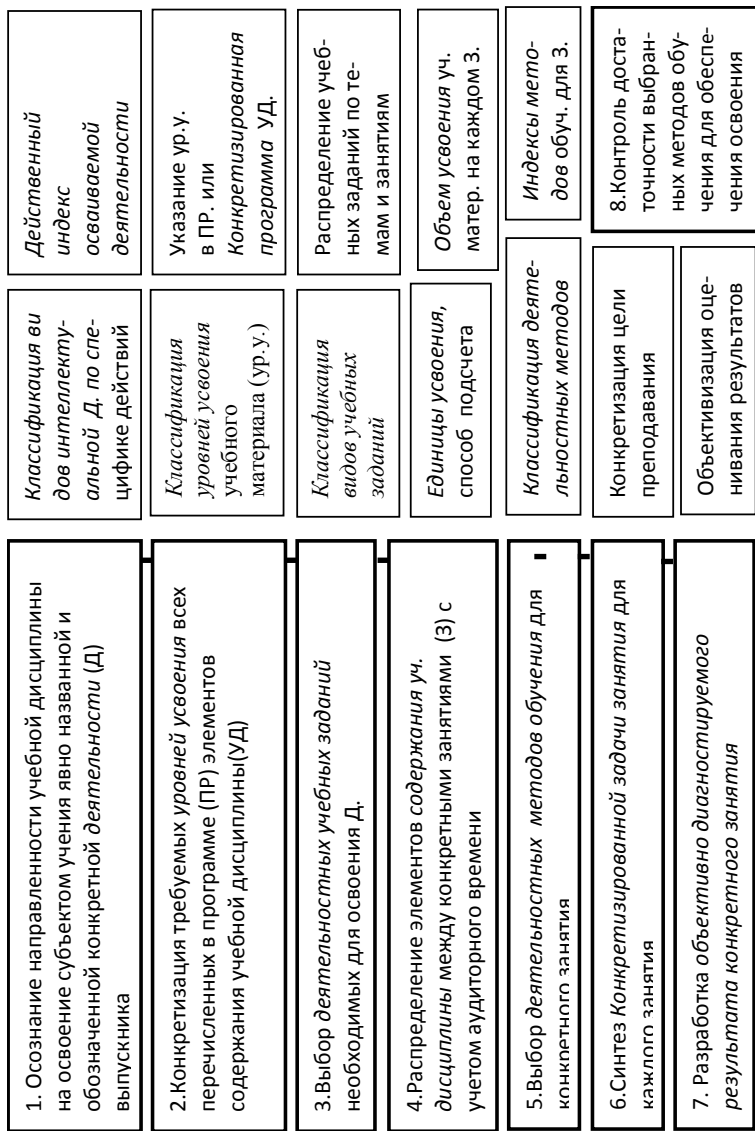


Рис. 1. Алгоритм проектирования занятия

(на схеме прямоугольниками в утолщенных рамках показаны 8 задач проектирования, второй столбец прямоугольников содержит указания на средства, имеющиеся в деятельностной теории обучения, а третий – получаемые преподавателем результаты решения каждой задачи)

Поскольку и аспиранты, и магистранты уже имеют высшее образование, они могут быть не только субъектами усвоения учебного материала, но и субъектами его экспертного оценивания. Способ формализованного контроля работы слушателей системы повышения квалификации преподавателей над учебными материалами разработан автором статьи ещё в конце прошлого века. Опыт его применения показал его эффективность, одновременно выявив его неожиданные возможности и недостатки. При таком оценивании слушатели ненавязчиво вынуждены сосредоточить внимание на оцениваемом объекте (прочитать оцениваемый элемент текста) и выразить свое мнение о его **значимости** для начинающего преподавателя, **понятности** изложения (четкости формулировок) и о своем **ознакомлении с этим элементом** из любых источников до его восприятия в осваиваемой ими учебной дисциплине. При многократном применении этого приема преподавания к разным объектам восприятия у каждого слушателя латентно происходит становление навыков аналитического подхода к воспринимаемому источнику и непровольное запоминание оцениваемого объекта.

Психологически каждому слушателю приятно почувствовать себя не в роли проверяемого школяра, а в роли специалиста, мнение которого важно для преподавателя. Оценка проста в реализации и обработке (требуется запись трех цифр, образующих кортеж, который потом легко обрабатывать автоматически). **Экспертное оценивание учебного материала магистрантами и аспирантами – третье методологическое обновление учебного процесса.**

Недостатки вызваны однообразием такой работы и возможностями формального заполнения таблиц экспертного оценивания даже без анализа оцениваемых элементов. Первый из них можно практически устранить, если не предлагать для оценивания более 3–5 элементов подряд, или предлагать оценить только что изложенное на лекции единственное положение. Второй просто выявляется, если указать для оценивания обозначение несуществующего элемента (при формальном заполнении таблицы слушатель оценит несуществующий элемент, информируя этим преподавателя, что он подошел к выполнению задания бездумно). Сообщать об этом способе выявления ухода слушателя от выполнения задания не следует, но перечисление фамилий слушателей, которые формально подошли к выполнению задания и поэтому должны представить свои оценки повторно, обычно приводит к уменьшению таких попыток с 40% до 10%. Конечно, такие

оценки нужно исключать при использовании экспертных оценок в научных целях.

Требование представления итогов оценивания в форме таблицы нежелательно, поскольку оно провоцирует формальный подход. Лучше присоединять одиночную экспертную оценку к текстовому ответу, представляемому по электронной почте или по скайпу, предваряя её каким-нибудь необычным символом (например, #22##435, где 22 – номер оцениваемого объекта, 435 – экспертная оценка). Это позволит проверить и устойчивость внимания слушателя в ходе лекции.

Используемая мною **шкала экспертных оценок** учитывает цифрой на первой позиции кортежа значимость оцениваемого объекта для начинающего преподавателя (5 – очень важно, 4 – важно, 3 – сомнительно, 2 – не важно, 1 – не нужно); на второй позиции – понятность формулировки (5 – вполне понятно, 4 – понятно, 3 – сомнительно, 2 – громоздко, 1 – непонятно); на третьей позиции – известность элемента эксперту (5 – давно известно, 4 – известно, 3 – что-то слышал, 2 – неизвестно, 1 – неожиданно). На третьей позиции, в отличие от двух первых, цифрой 5 намеренно обозначена не самая лестная оценка для автора. Таким образом, появление оценки 555 (очень важно, вполне понятно, давно известно) должно является сигналом о бездумности и формальности оценки, поскольку даже попытка эксперта дать лестную для автора теории экспертную оценку при внимательном использовании шкал была бы 551 или 552.

Наконец, **четвертое методологическое обновление**, может состоять в обязательном применении теорий обучения, из опубликованных источников по обучению в высшей школе для проектирования конкретного занятия преподаваемой или осваиваемой субъектом учения учебной дисциплины с отражением результатов и собственных впечатлений в зачетном задании. При этом разрешается пользоваться любыми источниками (например, можно использовать монографии [6, 7], поступившие в продажу одновременно с [8]).

Работая над курсом для магистерских программ, подготавливающим магистрантов к преподаванию в высшей школе, **я пришел к выводу о необходимости создания в интернете для преподавателей, участвующих в магистерских и аспирантских программах** с задачей управления становлением у магистрантов или аспирантов качеств профессионального преподавателя высшей школы, тематического консультационно-дискуссионного сайта, обеспечивающего и адаптацию разработанной программы курса к обстоятельствам и имеющимся разработкам конкретных кафедр конкретных вузов.

Этот сайт имеет своими целями:

- консультирование преподавателей по освоению и преподаванию деятельностной теории обучения в высшей школе;

- изложение планов семинаров и методических советов по их проведению;
- обеспечение распространения российского способа подготовки преподавателей высшей школы;
- обмен опытом преподавания по этому способу для разных специальностей и направлений высшего образования;
- закрепление опыта преподавания и развития деятельностной теории обучения в высшей школе, представленного и обсужденного на сайте (по мере накопления) таких материалов в печатной литературе.

На этом сайте по адресу www.fokinonline.com уже размещена Программа учебной дисциплины «Деятельностная теория обучения и ее применение преподавателями» с подробными методическими рекомендациями к ней в консультационном форуме. В этой программе предполагается сосредоточить подготовку **магистрантов** к преподаванию именно в названной учебной дисциплине с учетом уже вышедшей из печати монографии [8]. Однако это не является обязательным. Можно включить в уже существующие программы такой подготовки отдельные разделы программы, рассматривая ее как типовую программу или программу учебного модуля. Возможности обеспечения целостности сокращенного вследствие такой адаптации курса можно обсудить в консультационно-дискуссионном блоге упомянутого сайта.

Эта же программа обеспечивает подготовку к преподавательской деятельности и той части **аспирантов, которые ориентированы на получение диплома с квалификацией «преподаватель-исследователь»**. Правда, для этого уровня высшего образования речь нужно вести не о сокращении методологических и психологических тем программы, а об их усилении.

Все рассмотренные возможности методологического обновления обучения магистрантов и аспирантов реализуемы и при объявленной в Законе трехуровневой системе профессионального высшего образования. Тем не менее, в ней остаются необъявленные особенности межуровневого перехода выпускников и не поясненный единственный уровень квалификации преподавателей высшей школы. Сосредоточим внимание на этой последней неясности.

Прежде всего учтем, что подготовка специалистов высшей квалификации должна быть психологически различной по динамике внимания и действий исследователя и преподавателя. У исследователя, начиная с глубокого изучения избранной предметной области, они объективно сужаются с приближением заключительной фазы, поскольку результаты исследования необходимо верифицировать. Преподаватель тоже начинает с глубокого изучения предметной области, но, углубляясь в освоение преподавания он вынужден расширять сферу внимания,

чтобы осознать ранее скрытые системные связи, вскрыть в интересах преподавания эмерджентность преподаваемых объектов и процессов.

Преподаватель высшей школы должен быть не столько исследователем, сколько высоко интеллектуальным эрудитом в предметной области, к которой относятся преподаваемые им учебные дисциплины, знатоком системных эффектов, характерных для рассматриваемых в этих дисциплинах объектов. Требование от него качеств исследователя для достижения предусмотренного в Законе столь высокого уровня квалификации преподавателя (преподавателя-исследователя) может привести к кадровым потерям за счет тех специалистов, которые, имея склонности и способности к преподаванию, будут отказываться от своего призвания из-за нежелания тратить время на проведение исследований, к которым они считают себя неспособными.

Рассматривая магистратуру как элемент модели системы высшего образования России, сейчас необходимо особенно внимательно анализировать потенциальные траектории подготовки преподавателей высшей школы.

Почему первый уровень квалификации преподавателя целесообразно предусматривать именно в магистратуре?

- Позиционирование и бакалавриата, и магистратуры в нашей стране пока не очень определилось. Это видно и во введении с 2015 г. приема еще и в прикладной бакалавриат, а также в отсутствии явного указания на предназначение выпускников двухлетней магистратуры.

- Специалистов, обладающих склонностью к преподаванию, нужно делать профессиональными преподавателями как можно быстрее, поскольку они уже профессионально освоили свою предметную область и нуждаются лишь в «доподготовке» для профессионального освоения преподавательской деятельности. После такой годичной «доподготовки» им можно присваивать квалификацию «преподаватель высшей школы». После практической работы преподавателями некоторые из них могут поступить в аспирантуру и получить квалификацию «преподаватель-исследователь».

- В России до сих пор **нет высшего непрофессионального образования**, хотя о наличии потребности в таком образовании давно сигнализировал высокий процент выпускниц педагогических вузов, не собиравшихся преподавать в школе и не ставших учительницами.

- Выпускники непрофессионального двухгодичного бакалавриата, **приобретая культурное и интеллектуальное развитие, соответствующее высшему образованию**, не становятся профессионалами в какой-либо предметной области, но, имея общее высшее образование, могут ограничиться удовлетворением личной (семейной) потребности либо поступать в любую магистратуру, не будучи связанными уже полученным освоением определенной предметной области

(например, в США после двух лет обучения в колледже свободных наук, можно перейти в любую магистратуру или в высшую школу любой профессии).

- Такое непрофессиональное высшее образование и основанная на ней магистратура наиболее востребованы иностранцами в США и в Канаде. Оно будет привлекательным для иностранцев и в России.

Описанное дополнение к объявленной ФЗ 273 системе уровней высшего образования показано на рис. 2 блоками с утолщенными контурами [10].

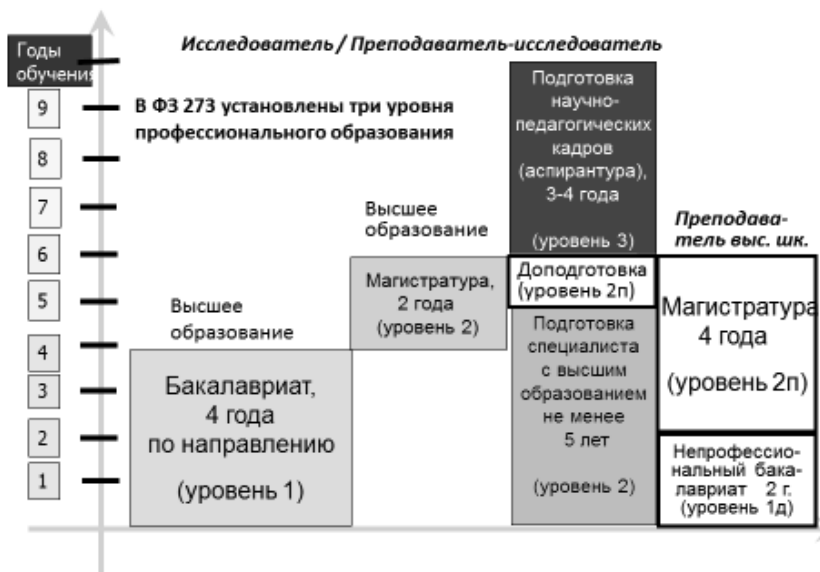


Рис. 2. Потенциал дополнения существующей структуры уровней высшего образования непрофессиональным бакалавриатом и предметно ориентированной четырехлетней магистратурой для массовой подготовки отечественных профессионалов с квалификацией «преподаватель высшей школы» (см. элементы схемы с утолщенным контуром)

Годичная «доподготовка» 2п нужна для выравнивания специалистов с уровнем выпускников магистратуры после непрофессионального бакалавриата.

Таким образом, к настоящему времени в России опубликованы работы и накоплен определенный опыт преподавания, позволяющий методологически обновить обучение магистрантов и аспирантов, для

освоения ими второй профессиональной деятельности – преподавания в высшей школе, создав условия для реализации новой генерацией преподавателей «Российской модели обучения в высшей школе». Сочетая дореволюционные традиции российского высшего образования с применением опубликованной деятельностной теории обучения в высшей школе, можно культивировать в наших вузах подлинно Российскую модель подготовки новой генерации преподавателей высшей школы в магистратуре не по ремесленническому способу копирования предшествующих образцов, а на основе логически непротиворечивой научной теории обучения в высшей школе. Такой специфический способ освоения преподавания может оказаться привлекательным и для граждан других государств.

Список литературы

1. Халин В. (СПбГУ). Магистерское образование в России и мире: принципы, опыт, проблемы. Доклад на конференции «Магистерское образование в России и мире: принципы, опыт, проблемы» Санкт-Петербург, 19 апреля 2015. (URL: <http://ff.tsu.ru/node/2697> 20.12.2016)
2. Современная аспирантура и судьба института повышения квалификации. (Круглый стол 14 марта 2014 г.) / Высшее образование в России, № 6, 2014. С.137.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Г л. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
4. Высшее образование в России. Очерк истории до 1917 г. / Под ред. профессора В. Г. Кинелева, М.: НИИ ВШ, 1995. 326 с.
5. Сорокин П. Дальняя дорога. Автобиография. М.: Московский рабочий, 1992. 303 с.
6. Арнольд В. И. Нужна ли в школе математика? Стенограмма пленарного доклада (Дубна, 21 сентября 2000 г.) М.: Издательство МЦНМО, 2013. 29 с.
7. Попов Л. В. Мониторинг эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования / Вестник Московского ун-та, серия 20. Педагогическое образование 2015. № 1. С. 3–32.
8. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности. М.: Издат. центр «Академия», 2005. 400 с.
9. Шарипов Ф. В. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие. М.: ЛОГОС, 2014. 448 с.
10. Фокин Ю. Г. Деятельностная теория и процедурный справочник по обучению в высшей школе. Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 2015. 445 с.
11. Фокин Ю. Г. Краткий справочник по обучению в высшей школе: Деятельностный подход. Ростов-на-Дону: ФЕНИКС, 2015. 93 с.

12. Фокин Ю.Г. Позиционирование магистратуры как основного направления подготовки преподавателей высшей школы. Выступление на круглом столе «Проектирование магистерских программ: как создать конкурентную программу магистерского уровня» научно-практической конференции «Магистратура: модель для сборки», М.: НИУ «ВШЭ», 25.04.2016.

RUSSIAN MODEL OF HIGH SCHOOL TEACHERS TRAINING

YU.G. FOKIN

Based on a review of psychological differences graduates activity and postgraduate education of students from master students training offered methodological update the structure of higher education levels with the addition of an entry-level qualification for teachers of general cultural and methodological training. The combination of national traditions high school in the beginning of XX with activity-learning theory of the XXI century, it allows for truly new Russian model of teacher training for schools.

Key words: algorithm design of a particular class, a new generation of high school teachers, methodological renewal, general education level of higher education, teacher qualification levels.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Фокин Юрий Георгиевич – доктор технических наук, профессор, академик Международной академии наук высшей школы. E-mail: yufo@mail.ru.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗМЕНЕНИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

И. В. АРЕНДАЧУК

*(кафедра социальной психологии образования и развития Саратовского
национального исследовательского государственного университета имени
Н.Г. Чернышевского; e-mail: arend-irina@yandex.ru)*

В статье представлены результаты эмпирического исследования, в ходе которого выявлены динамические изменения в структуре учебно-профессиональной мотивации студентов с разным уровнем академической успешности в процессе их обучения в вузе. Установлено, что эти изменения проявляются в усилении от первого к третьему курсу внутренних мотивов, связанных с самоактуализацией, а на четвертом курсе мотивационный акцент переносится с учебной деятельности на будущую профессиональную. Показано, что базисную основу учебно-профессиональной мотивации студентов, независимо от уровня их успешности, составляют социально-психологические установки личности. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в образовательном процессе высшей школы, в психолого-педагогическом сопровождении личностного и профессионального развития студентов.

Ключевые слова: мотивация, учебно-профессиональная мотивация, учебно-профессиональная деятельность студентов.

Различные аспекты профессионального развития личности студента все чаще становятся предметом современных психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме организации развивающей образовательной среды вуза. Ее успешное решение позволит выстраивать учебно-воспитательный процесс в вузе так, чтобы не только сформировать предусмотренные образовательными стандартами компетенции, но и сформировать у будущих специалистов такие общественно-значимые качества, как социальная мобильность, способность к адекватной саморегуляции поведения и деятельности в сложных ситуациях, направленность на успешное осуществление трудовой деятельности.

Стремление человека к повышению уровня своего профессионализма, обусловленное особенностями мотивации его деятельности, в структуре которой наиболее значимы мотивы самореализации и достижения успеха, является, по нашему мнению, результатом профессиональной

социализации и развития личности [1: 32]. Мотивационная составляющая учебно-профессиональной деятельности студентов не только определяет их успешность в вузе, отношении к выбранной специальности и направленность на изучение её содержания, но и побуждает к актуализации своих потенций и использованию потенциала образовательной среды для качества профессионального становления [2: 88]. Не случайно А. М. Павлова отмечает, что мотивационный блок, включающий в себя потребности и мотивационные установки субъекта, является системообразующим качеством, определяющим направление, глубину, успешность функционирования профессионально-личностного потенциала [3].

Рассмотрение проблемы учебно-профессиональной деятельности студентов, освещенной в современных исследованиях, позволило выявить определенные характеристики, связанные с ее мотивационным компонентом. Отметим некоторые из них.

1. *Полимотивированность учебно-профессиональной деятельности студентов.* Иерархия её мотивационных факторов определяет направленность личности студента в зависимости от доминирующих в тот или иной момент мотивов и динамику изменений в связи с его интрагрупповым статусом и этапом развития учебной группы [4]. Специфические особенности этой деятельности обусловлены как логикой личностного развития студентов в процессе вузовского образования, так и социальными факторами – особенностями объединяющей их учебной группы и статусом в её неформальной структуре. Исследования показывают, что соотношение профессионально направленных и сопутствующих профессиональному становлению компонентов учебно-профессиональной мотивации различно в зависимости от специфики этапа социально-психологического развития студентов: профессионально направленные компоненты выражены на первом и последнем курсах обучения, а на третьем курсе доминируют внешние по отношению к профессиональному становлению цели и мотивы образования [5].

2. *Регулятивный характер мотивации учебно-профессиональной деятельности.* В условиях обучения в вузе студенты должны самостоятельно мотивировать себя на получение знаний и овладение профессией, иметь цели профессионального развития и нести ответственность за организацию своей деятельности. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов определяется их мотивацией: насколько они настроены на определение жизненного предназначения, на постановку личных целей в жизни, грамотное планирование и последовательное выполнение заданных действий в учебном процессе, заинтересованы выбранной профессией и её содержанием, настолько они самоорганизованы в получении знаний и умений для дальнейшего профессионального развития и представляют себя как успешную личность,

необходимую современному обществу [6: 185, 188]. Исследования также показывают, что психологическим регулятором учебных достижений студентов является внутренняя мотивация, которая определяет их активность или пассивность в обучении [7], а система внутренних побуждений личности к учебно-познавательной деятельности в вузе является одной из определяющих положительное отношение к профессии, при этом академическая успешность студентов обусловлена не столько их интеллектуальными различиями, сколько степенью развития у них профессиональной мотивации [8].

3. *Учебно-профессиональная мотивация студентов выступает предиктором академической успешности.* Академические достижения студентов связаны с выраженностью у них как конкретно-деятельностных образующих мотивационного процесса – внутренней учебной мотивации, ценностно-смысловых составляющих, академического контроля, так и общедействительностных образующих мотивации – настойчивости, целеустремленности, эффективных стратегий целеполагания и самоконтроля. Особую роль в этом процессе играет внутренняя мотивация. Исследования показывают, что чем выше академическая успешность студентов, тем в большей степени они обладают более высокой внутренней учебной мотивацией, у них больше выражено ощущение важности и осмысленности учебного процесса, целеустремленность, сосредоточенность интересов, самоконтроль, а также оптимистический атрибутивный стиль при объяснении успехов [9].

4. *Целеполагание – важный компонент в структуре мотивации учебно-профессиональной деятельности.* С целеполаганием неразрывно связана эффективность профессиональной подготовки студентов: осознание цели профессиональной подготовки содействует процессу перевода ее объективного значения в субъективный смысл, превращению в жизненно важную задачу, которая становится реальным смыслом активного включения в процесс учения и качественного усвоения необходимых для успешной профессиональной деятельности знаний, умений и навыков. В процессе развития личности каждая новая цель влияет на изменение мотивационной сферы, что, в свою очередь, создает возможности изменения или постановки новой цели – той, которую студент уже ставит самостоятельно [10: 163].

5. *Профессиональная самореализация личности определяет направленность учебно-профессиональной активности студентов.* Поскольку мотивация является основным фактором, определяющим профессиональную самореализацию и профессиональное здоровье личности и от её содержания в наибольшей степени зависит удовлетворенность профессией и готовность к профессиональному самосовершенствованию [11: 82], у студентов, отличающихся осознанной потребностью состояться в профессии, выражена не только социально-ценностная

мотивация, но и оптимально-гармоничный тип самореализации, характеризующийся социально-нравственной детерминацией, развитой эмоционально-волевой регуляцией поведения, стремлениями и установками личности к самовыражению [12: 88].

Теоретический анализ публикаций позволил сформулировать гипотезу о том, что в процессе обучения в вузе мотивация студентов претерпевает структурные изменения, связанные с усилением факторов, определяющих внутреннюю мотивацию учебно-профессиональной деятельности и самоактуализацию личности, при этом, чем выше академическая успешность студентов, тем больше проявляется данная тенденция.

С целью проверки выдвинутой гипотезы на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 128 человек (по 32 студента, обучающихся соответственно на первом, втором, третьем и четвертом курсах бакалавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование»). Психодиагностическое исследование проводилось с помощью методик: исследования мотивации аффилиации (А. Мехрабиан) [13: 95–98]; выявления социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потемкина) [14: 125–129]; диагностики самооценки мотивации одобрения (Д. Марлоу, Д. Краун) [15: 635–636], стремлений личности (методика МАС, М. Кубышкина) [14: 139–142] и ситуативной самоактуализации личности (Т.Д. Дубовицкая) [16]. Выявление взаимосвязи между факторами, определяющими особенности мотивации студентов, осуществлялось методом корреляционного анализа по Пирсону. Сравнительный анализ факторов, определяющих мотивацию учебной деятельности студентов с разным уровнем академической успешности, осуществлялся с помощью t-критерия Стьюдента.

Изучение динамических изменений в структуре мотивации студентов с первого по четвертый курсы обучения в процессе корреляционного анализа эмпирических данных ($p < 0,05$ для всех корреляций) позволило выявить в её структуре доминирующие (ядерные) мотивы.

У студентов *первого курса* были выявлены две взаимосвязанные корреляционные плеяды (рис. 1). В первой плеяде сгруппировались социально-психологические установки личности, где центральным ядром выступает взаимосвязанная триада ориентаций «на альтруизм» – «на эгоизм» ($r = -0,59$) – «на деньги» ($r = 0,40$) – «на альтруизм» ($r = -0,55$); «ориентация на эгоизм» в свою очередь связан с фактором «ориентация на власть» ($r = 0,39$), а «ориентация на деньги» – с фактором «самоактуализация в учебной деятельности» ($r = 0,35$). Вторая плеяда включала в себя «цепочку» взаимосвязанных факторов «стремление

к принятию» – «ориентация на труд» ($r = 0,40$) – «ориентация на процесс деятельности» ($r = 0,40$) – «стремление к соперничеству» ($r = 0,40$) – «ориентация на результат» ($r = 0,40$) – «стремление к достижению цели» ($r = 0,40$) – «стремление к социальному престижу» ($r = 0,40$).
 Взаимосвязь между плеядами осуществлялась через прямую корреляционную связь «ориентация на альтруизм» – «ориентация на результат» ($r = 0,34$).



Рис. 1. Значимые корреляционные связи в структуре мотивации студентов первого курса

На *втором курсе* имело место уменьшение количества взаимосвязанных между собой компонентов, входящих в структуру учебно-профессиональной мотивации, однако они были объединены в единую корреляционную плеяду, где ядерными факторами оказались «стремление к достижению цели» и ориентации на альтруизм, власть и деньги (рис. 2). При этом были выявлены связи: «стремление к достижению цели» – ориентации «на деньги» ($r = 0,49$), «на власть» ($r = 0,37$), «на эгоизм» ($r = 0,37$), «на альтруизм» ($r = -0,43$), «стремление к социальному престижу» ($r = 0,59$) и «мотивация одобрения» ($r = -0,57$); «ориентация на альтруизм» – ориентации «на власть» ($r = -0,36$), «на деньги» ($r = -0,41$), «на эгоизм» ($r = -0,39$) и «страх отвержения» ($r = 0,35$); «ориентация на власть» – ориентации «на эгоизм» ($r = 0,42$), «на результат» ($r = 0,48$), «на деньги» ($r = 0,64$) и «стремление к социальному престижу» ($r = 0,47$); «ориентация на деньги» – «ориентация на результат» ($r = 0,44$) и «стремление к социальному престижу» ($r = 0,45$).

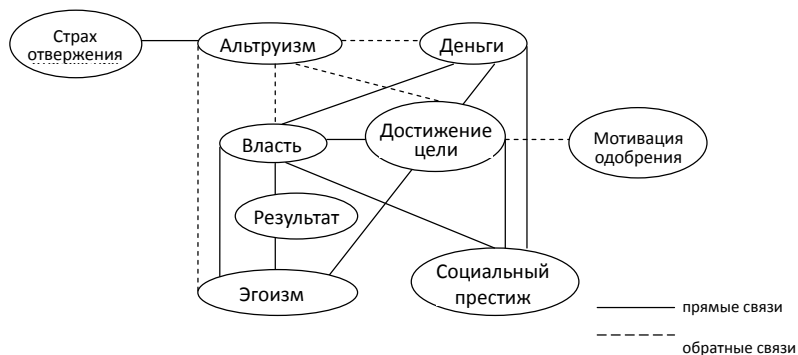


Рис. 2. Значимые корреляционные связи в структуре мотивации студентов второго курса

У студентов *третьего курса* ядерными факторами, влияющими на формирование учебно-профессиональной мотивации, оказались: «ориентация на власть», «страх отвержения», «стремление к достижению цели», «самоактуализация в учебной деятельности» и «мотивация одобрения» (рис. 3). При этом большинство прямых корреляционных связей (непосредственно обуславливающих взаимное влияние факторов) было обнаружено вокруг фактора «стремление к достижению цели» – это связи с самоактуализацией в учебной деятельности ($r = 0,44$), со стремлением к принятию ($r = 0,47$) и к социальному престижу ($r = 0,38$), с ориентацией на власть ($r = 0,41$). В свою очередь, «ориентация на власть» взаимосвязана с фактором «социально-психологические установки», определяющие ориентации «на эгоизм» ($r = 0,36$), «на деньги» ($r = 0,51$) и «на результат» ($r = 0,52$). «Страх отвержения» выступил в качестве ядерного антипода для таких мотивационных факторов, как ориентации «на эгоизм» ($r = -0,44$), «на власть» ($r = -0,49$) и «на результат» ($r = -0,39$), стремления «к соперничеству» ($r = -0,36$) и «к достижению цели» ($r = -0,37$), «самоактуализация в учебной деятельности» ($r = -0,53$). Показательной является взаимосвязь «самоактуализация в учебной деятельности – мотивация одобрения» ($r = 0,39$), где каждый из этих факторов сам по себе является ядерным. Так, самоактуализация обусловлена достижением целей ($r = 0,44$) и обратно – стремлением к соперничеству ($r = -0,53$) (помимо вышеназванной обратной связи с фактором «страх отвержения»). Мотивация одобрения объединяет вокруг себя обратные корреляционные связи с ориентациями «на эгоизм» ($r = -0,57$), «на власть» ($r = -0,38$) и «на деньги» ($r = -0,44$).

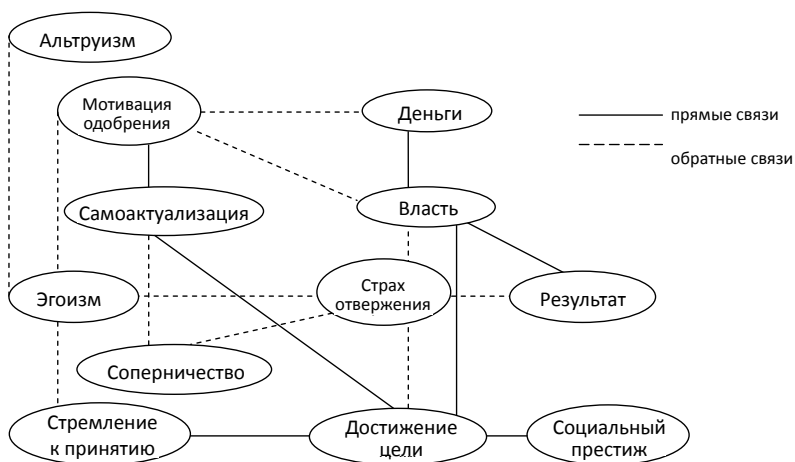


Рис. 3. Значимые корреляционные связи в структуре мотивации студентов третьего курса

На четвертом курсе структура мотивов теряет единую целостность, в ней четко прослеживается две разнонаправленные корреляционные плеяды (объединенные обратной корреляционной связью «ориентация на деньги – стремление к соперничеству», $r = -0,48$) (рис. 4). В первой плеяде ядерной выступает циклическая структура «стремление к соперничеству» – «самоактуализация в учебной деятельности» ($r = 0,58$) – «мотивация одобрения» ($r = 0,51$), которая обратно пропорциональна ориентациям «на результат» ($r = -0,43$) и «на эгоизм» ($r = -0,39$), непосредственно связанными между собой ($r = 0,52$); при этом «ориентация на результат» связана со стремлением личности к соперничеству ($r = 0,47$). Вторая плеяда представлена ядерным кольцом, где взаимосвязаны между собой ориентации «на деньги» – «на труд» ($r = 0,43$) – «на свободу» ($r = 0,47$) – «стремление к достижению цели» ($r = 0,45$) – «стремление к социальному престижу» ($r = 0,68$) – «ориентация на деньги» ($r = 0,45$). При этом «ориентация на труд» и «стремление к достижению цели» связаны с фактором «ориентация на процесс» (соответственно, $r = 0,49$ и $0,49$), который также связан с фактором «ориентация на альтруизм» ($r = 0,46$).

Полученные результаты показали, что независимо от этапа профессиональной социализации, на всех курсах обучения в структуру учебно-профессиональной мотивации студентов входят социально-психологические установки личности, определяющие её ориентации на результативность деятельности, альтруизм, эгоизм, деньги и власть. Ориентация на процессуальную сторону деятельности актуальна

у студентов первого и четвертого курсов. Кроме того, у четверокурсников актуализируются ориентации на труд и свободу, что можно объяснить практически сформировавшейся у студентов к выпускному курсу профессиональной направленности на конкретную трудовую деятельность и осознанием взаимосвязи между успешностью обучения в вузе и будущей успешностью в профессии.

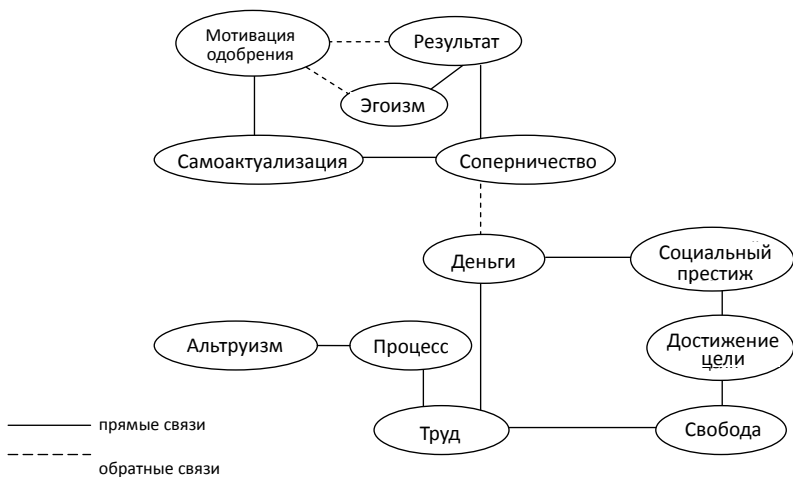


Рис. 4. Значимые корреляционные связи в структуре мотивации студентов четвертого курса

Сравнительный анализ мотивационной структуры учебно-профессиональной деятельности студентов в зависимости от академической успеваемости проводился в двух группах. В первую группу вошли студенты, обучающиеся на «отлично» и «хорошо и отлично» (по результатам учебного года средний балл по 100-балльной рейтинговой шкале успеваемости составил 82,3 балла; 79 человек); вторую группу составили студенты, обучающиеся на «хорошо и удовлетворительно» и «удовлетворительно» (49 человек; средний балл успеваемости 64,5).

Была выявлена полимотивированность учебно-профессиональной деятельности у студентов с высоким уровнем успеваемости. В сравнении со слабоуспевающими студентами у них достоверно выше оказались развиты: мотивация одобрения ($t = 3,89$; $p < 0,001$), стремление к социальному престижу ($t = 2,24$; $p = 0,02$) и к соперничеству ($t = 3,53$; $p < 0,001$); на уровне достоверности ($p < 0,1$) более выражены стремление к принятию ($t = 1,84$), ориентация на труд ($t = 1,89$) и результат ($t = 1,80$) и в меньшей степени проявлены социально-психологические

установки, определяющие ориентацию личности на деньги ($t = -2,76$; $p < 0,001$) и эгоизм ($t = -1,62$; $p < 0,1$).

Анализ динамики изменений в структуре мотивов и ориентаций личности студентов с разным уровнем академической успешности по курсам обучения показал следующие тенденции:

– самоактуализация личности в учебной деятельности у успевающих студентов была менее выражена по сравнению со слабоуспевающими однокурсниками на первом курсе ($t = -2,27$; $p < 0,05$), к третьему курсу ее показатели были максимальными ($t = 3,84$; $p < 0,001$), на четвертом курсе наблюдалось её снижение и выравнивание по своим значениям со слабоуспевающими студентами, у которых стремление к самоактуализации имело устойчивую тенденцию к увеличению от курса к курсу;

– независимо от уровня успешности, у студентов стремление к принятию выражено больше, чем страх отвержения, однако на втором и четвертом курсах у более успешных студентов он проявлялся в большей степени (соответственно, $t = 2,52$; $p < 0,001$ и $t = 3,30$; $p < 0,001$), чем у менее успешных однокурсников. Причем у успешных студентов эти показатели мотивации (на высоком уровне выраженности) мало менялись на протяжении учебы в вузе, а у слабоуспевающих студентов наблюдалась устойчивая тенденция к увеличению от первого курса к четвертому показателей мотива «стремление к принятию» и снижение показателей мотива «страх отвержения»;

– мотивация одобрения у успевающих студентов была максимальной на втором и третьем курсах обучения, а на четвертом ее показатель был минимально выраженным и по значениям не отличался от показателя слабоуспевающих студентов;

– на всем протяжении обучения в вузе у успевающих студентов сильнее, чем у слабоуспевающих, выражено стремление личности к социальному престижу ($t = 2,46$ на первом курсе; $t = 2,64$ на третьем курсе; $t = 2,28$ на четвертом курсе; $p < 0,05$) и к достижению цели ($t = 3,75$ на первом курсе; $t = 2,84$ на втором курсе; $t = 2,78$ на четвертом курсе; $p < 0,001$); стремление к соперничеству в этой группе мотивов выражено в среднем в 3,2 раза меньше у всех студентов, имело тенденцию к усилению от первого курса к четвертому, но у успевающих студентов первого и третьего курсов было выражено больше (соответственно, $t = 2,78$ и $t = 2,97$; $p < 0,001$);

– в структуре социально-психологических установок личности выявлены следующие тенденции: максимально выражены ориентации на процесс, на результат, на альтруизм и свободу у всех студентов, при этом процессуальная ориентация преобладает над результативной, альтруистическая – над эгоистической, свобода – над трудом. При этом у успевающих студентов наблюдаются: резкий скачок результативной составляющей на четвертом курсе; устойчивые тенденции к снижению

альтруистической составляющей и значимости ориентации на власть, к повышению ориентации на труд и свободу (эти показатели на четвертом курсе превышают аналогичные показатели у слабоуспевающих студентов, соответственно, $t = 2,71$ и $t = 2,79$; $p < 0,001$). У слабоуспевающих студентов результативная составляющая постепенно повышает свою значимость в структуре социально-психологических установок личности от первого к четвертому курсу; снижается альтруистическая и повышается эгоистическая направленность ($t = -2,27$; $p < 0,05$ на третьем курсе); ориентация на свободу ($t = -2,45$; $p < 0,05$ на втором курсе) резко снижается на третьем и четвертом курсах; ориентация на деньги достигает максимальной выраженности на втором и третьем курсах (соответственно, $t = -2,45$ и $t = 2,27$; $p < 0,05$), но на четвертом курсе резко снижается и оказывается в 1,8 раза выражена меньше, чем ориентация на власть (отметим, что в общей структуре социально-психологических установок ориентации «власть – деньги» для всех студентов – будущих педагогов-психологов и социальных педагогов – были проявлены в меньшей степени по сравнению со всем другими).

Таким образом, проведенное исследование позволило подтвердить исходную гипотезу и выявить динамические изменения в структуре мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов. Так было установлено, что на протяжении всего процесса обучения в вузе в структуре мотивации студентов выражены социально-психологические установки личности. Динамика изменений проявляется в усилении внутренней мотивации студентов от первого к третьему курсу, где доминирует ядерная структура «самоактуализация в учебной деятельности – мотивация одобрения», и в переносе акцента мотивации с учебной деятельности на будущую профессиональную на четвертом курсе. При этом:

- на первом курсе мотивация еще не имеет четкой структуры, а самоактуализация в учебной деятельности не является ядерным мотивирующим фактором;

- на втором курсе мотивационная структура по-прежнему основывается на социально-психологических установках личности, но становится более цельной, а основными значимыми внутренними мотиваторами являются страх отвержения и мотивация одобрения;

- на третьем курсе учебно-профессиональная деятельность студентов становится наиболее полимотивированной, в ней увеличивается количество факторов, определяющих внутреннюю мотивацию, в качестве ядерного мотива появляется стремление к самоактуализации в учебной деятельности, обусловленное мотивацией одобрения;

- на четвертом курсе наблюдаются две мотивационные тенденции: доминирование в учебно-профессиональной деятельности процессов самоактуализации и мотивация одобрения и ориентация на будущую

профессиональную деятельность, стремление к достижению целей профессионального самоопределения в ней.

У студентов с высоким уровнем академической успешности по сравнению с их менее успешными однокурсниками более выражены мотивы, характеризующие внутреннюю мотивацию (мотивация одобрения, страх отвержения, стремление к достижению цели), стремление к престижу, ориентации на труд, результат и свободу. При низком уровне успеваемости мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов отличалась большей выраженностью социально-психологических установок, имеющих тенденцию к увеличению значимости по ориентациям на результат и эгоизм и снижению значимости ориентаций на альтруизм, свободу и деньги.

Результаты проведенного исследования позволяют говорить о том, что в образовательном процессе вуза необходимо уделять внимание психолого-педагогическому сопровождению учебно-профессиональной деятельности студентов, которое должно включать помощь первокурсникам в выстраивании системы мотивации с акцентом на внутренние мотивы, побуждающие их профессионально-познавательную активность. На протяжении всего процесса обучения необходимо повышать у студентов значимость мотива самоактуализации в учебной деятельности, формировать у них понимание того, что достижение социального престижа и становление профессионализма личности невозможно без развитой системы внутренней мотивации, где основными являются мотивы самоактуализации, самообразования и саморазвития. Также важно развивать у студентов социально-психологические установки личности, определяющие ориентацию на труд, результат и свободное самовыражение в профессии.

Список литературы

1. Арендачук И. В. Роль мотивации деятельности в становлении профессионализма личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2010. Т. 3. № 3 (11). С. 31–37.
2. Бохан Т. Г., Шабаловская М. В., Морева С. А. Мотивационная готовность к профессионально-личностному становлению студентов-медиков // Сибирский психологический журнал. 2014. № 51. С. 88–99.
3. Павлова А. М. Профессионально-личностный потенциал специалиста: феномен и понятие // Ежегодник Российского психологического общества: В 8 т. СПб.: Изд-во С. – Петерб. ун-та; 2003. Т. 6. С. 207–210.
4. Крушельницкая О. Б. Особенности референтных отношений студентов как фактор учебно-профессиональной мотивации // Психологическая

наука и образование. 2012. № 1. (URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50850.shtml. 11.04.2016).

5. Меламед Д. А. Социально-психологические особенности учебно-профессиональной мотивации студентов // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. (URL: <http://psyedu.ru/journal/2011/2/2116.phtml>. 10.04.2016).

6. Воробьева М. А. Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 184–188.

7. Волчкова Н. И., Федяева М. В. Исследование особенностей учебной мотивации у студентов ВУЗа // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 6. (URL: <http://human.snauka.ru/2012/06/1431>. 12.04.2016).

8. Томашевский Н. И., Гринчишин Л. А., Кириллов А. Н., Завражная И. М., Кучеренко Н. М. Мотивации личности студента в учебном процессе // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2008. № 6. С. 71–74.

9. Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. (URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/708-12.04.2016>).

10. Тельтевская Н. В. Мотивационная функция целеполагания в учебной деятельности студентов // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия Проблемы социально-гуманитарного знания. 2012. Вып. 10. № 3 (90). С. 163–166.

11. Новикова Г. В. Условия и методы управления учебной и профессиональной мотивацией студентов // Технологии построения систем образования с заданными свойствами. Материалы V Международной научно-практической конференции (Москва, 27–28 ноября 2014 г.). М.: МГГУ им. М. А. Шолохова, 2014. С. 119–122.

12. Кудинов С. С., Авдеев Н. П., Архипочкина К. В. Индивидуально-типологическая характеристика самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 85–90.

13. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.

14. Верещагина Л. А., Карелина И. М. Психология потребностей и мотивация персонала. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2005. 156 с.

15. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. / Ред. и сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2001. 672 с.

16. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики ситуативной самоактуализации личности: контекстный подход // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 5. С. 70–78.

ACADEMIC AND PROFESSIONAL STUDENTS MOTIVATION CHANGES IN THE COURSE OF THEIR UNIVERSITY PROGRAMS

I. V. ARENDACHUK

The paper presents the results of an empirical study, which revealed dynamic changes in the structure of academic and professional motivation of students with varying levels of academic success in the course of their undergraduate programs. The study established that these changes are manifested in intrinsic motives associated with self-actualization growing stronger from the first to the third year of university studies, and that in the fourth year of university studies students' motivational emphasis shifts from academic activities to future professional activities. The study demonstrated that the fundamental framework of students' learning and professional motivation, regardless of their level of academic success, is comprised of a person's socio-psychological attitudes. One applied aspect of this study is that its results can be implemented in the educational process in higher education, as well as in providing psychological counseling to students in their personal and professional development.

Key words: motivation, academic and professional motivation, academic and professional experience of students.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Арендачук Ирина Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. E-mail: arend-irina@yandex.ru.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Е. М. БАРАНОВА

(кафедра педагогики и психологии Российского государственного аграрного университета МСХА им. К. А. Тимирязева; e-mail: myrraha@yandex.ru)

В статье проведены исследования актуальности проблемы применения активных и интерактивных методов обучения в системе образования, представлены факторы, определяющие эффективность их использования, получена зависимость готовности выявлять естественнонаучную сущность проблем у бакалавров технических направлений подготовки и способности привлекать для их решения соответствующий физико-математический аппарат от познавательной самостоятельности и перцептивно-интерактивной компетентности. Предложена модель оценки эффективности применения активных методов обучения для формирования ключевых компетенций в процессе математической подготовки.

Ключевые слова: активные методы обучения; факторы, определяющие эффективность; модель.

Постоянно меняющиеся образовательные запросы и федеральные образовательные стандарты (ФГОС ВО 3, ФГОС ВО 3+) требуют от современного преподавателя быстрого и гибкого реагирования, готовности к усовершенствованию своей профессиональной деятельности – умения быстро переориентироваться с освоения и применения интерактивных и активных форм обучения на проведение занятий с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, освоить формирование электронного портфолио обучающегося, наладить взаимодействие между участниками образовательного процесса посредством сети «Интернет». Для выполнения всех требований, предъявляемых Министерством образования и науки РФ к учебному процессу, современный педагог любого уровня высшего образования должен одновременно: разрабатывать учебные программы и планы, предусматривающие реализацию активных и интерактивных методов обучения; ориентируясь на психологические особенности обучающихся, определять содержание, формы и методы учебного курса; подбирать и разрабатывать оценочный материал и с его помощью диагностировать уровень освоения отдельных компетенций, психологические особенности обучающихся, статусную структуру группы, доминирующий тип взаимодействия в группе, социально-психологический климат группы, наличие социально-психологических противоречий в группе; учитывать организационно-педагогические

условия обучения и психологические особенности обучающихся, направлять и сопровождать их в освоении курса.

В настоящее время в помощь преподавателю существует много инновационных разработок и педагогических технологий, которые способствуют решению задачи оптимизации учебного процесса, в частности выявлены и апробированы инновационные формы обучения, способствующие успешности подготовки будущих специалистов в учебных заведениях различного уровня профессионального образования [1–4]. Однако проведено недостаточно исследований, показывающих как на практике правильно выбрать инновационные формы и методы обучения применительно к содержанию курса, а затем с их помощью достичь максимального результата в конкретной среде обучения.

В федеральных государственных образовательных стандартах 3 поколения, утвержденных в 2010–2011 гг. (ФГОС ВО 3), представлена совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ (ООП) начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями [5]. Особое внимание следует уделить требованиям к условиям реализации ООП бакалавриата, специалитета, магистратуры и подготовки кадров высшей категории по различным направлениям подготовки, где указано: «Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» [6]. Данное требование предусматривает в ООП любой дисциплины наличие перечня и описания реализации конкретных активных форм и методов обучения, применимых в рамках содержания учебной дисциплины для формирования определённой компетенции. В образовательных стандартах перечислены различные активные формы и методы обучения (АМО): деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги, мастер-классы экспертов и специалистов, групповые дискуссии. Также в образовательных стандартах указано, что удельный вес занятий, проводимых с использованием активных и интерактивных методов, должен составлять не менее 30% (в некоторых 20%) аудиторных [6]. Указанное обстоятельство определило рост исследований, посвященных проблеме активных методов обучения. Так в результате статистического анализа различного типа публикаций (статьи в журналах, книги, материалы конференций, депонированные рукописи, диссертации, отчёты, патенты) размещенных в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU были получены данные, которые отображены в таблице 1.

Динамика исследования вопроса применения инновационных форм и методов, активных и интерактивных форм и методов обучения в системе образования

Год публикации	Количество публикаций различного типа			Общее число публикаций (на 28.03.2016)	Удельный вес%		
	Инновационные формы и методы	АМО	Интерактивные формы и методы		Инновационные формы и методы	АМО	Интерактивные формы и методы
2006	2585	6737	936	22457702	0,01	0,03	0,004
2007	4053	9222	1301		0,02	0,04	0,006
2008	5847	12074	1869		0,03	0,05	0,008
2009	5859	11188	1787		0,03	0,05	0,008
2010	7139	12435	2162		0,03	0,06	0,01
2011	7991	13667	2598		0,04	0,06	0,01
2012	6792	11407	2823		0,03	0,05	0,01
2013	5990	9676	2933		0,03	0,04	0,01
2014	14888	26694	7192		0,07	0,12	0,03
2015	22752	42198	12040		0,10	0,19	0,05
2016 (на 28.03.2016)	2302	3497	1368		0,01	0,02	0,006

Анализ показал явное преобладание публикаций, посвященных проблеме применения активных методов обучения в системе образования.

Количество публикаций, которые содержат те или иные аспекты вопроса значительно выросло за последние 2 года (табл. 1). Публикаций, в которых словосочетание «активные методы обучения» с учётом морфологии, встречается в названии публикации, в её аннотации, в ключевых словах или в полном тексте публикации больше всего за 2015 г. – 0,19% от общего количества публикаций, размещенных в eLIBRARY.RU. В 2016 г. за 5 дней (23–28 марта) это число увеличилось с 2641 до 3497, на 856 публикаций.

В статьях рассматриваются следующие вопросы:

- методы активного обучения при изучении различных дисциплин («Деловое общение», «Деловое администрирование в бухгалтерском учете», «Менеджмент», математические дисциплины, страховые дисциплины, программирование, иностранные языки и пр.);

- возможности повышения качества учебного процесса при использовании методов активного обучения;

– применение активных методов обучения при формировании ключевых и профессиональных компетенций, и как следствие, соответствующих профессиональных компетентностей (правовой, управленческой, информационной);

– методические аспекты применения активных методов обучения;

– применение активных методов обучения в системе непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников;

– качественные и количественные критерии активности процесса обучения и метода обучения;

– поиск адекватной технологии активного обучения, соответствующей выделенным тематическим зонам высокой насыщенности по определённой дисциплине (деловая игра, кейс-метод, метод мозговой атаки, имитационные упражнения, групповой тренинг, индивидуальный тренажёр);

– специфика использования активных методов обучения в образовательных учреждениях других стран (Китай).

Однако проблема оценки эффективности использования активных методов обучения в профессиональной подготовке специалистов различного уровня в системно-деятельностном аспекте рассматривается не в полной мере. В частности, не выявлены и / или недостаточно обоснованы факторы, определяющие эффективность использования АМО, направленных на формирование определенных компетенций обучающихся.

В некоторых статьях понятие «активные методы обучения» представлено как синоним понятия «нетрадиционные» методы обучения, а понятие «активное обучение» как синоним «проблемное обучение». Тем самым активные методы обучения определяются как методы, характеризующиеся высоким интересом обучающихся к учебному процессу, активизирующие их познавательную и творческую деятельность при решении учебных задач [7]. Отличительными признаками АМО являются: целенаправленная активизация мышления и учебной деятельности в целом, когда обучаемый вынужден быть активным, несмотря на свое желание должен активно добывать, осмысливать и реализовывать учебную информацию; вовлечение обучаемого в учебный процесс на время всего учебного занятия; самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемого лица; интерактивный характер, что предполагает собой постоянное взаимодействие преподавателя и обучаемого посредством формирования различных связей [8–11]. Активизация учебной деятельности, в том числе и коммуникативная активность подразумевает активное участие всех обучающихся в учебной деятельности, для чего эта последняя должна быть мотивированной и достаточно интересной [12: 10]. Важно, чтобы вся учебная деятельность протекала в обстановке непосредственного общения. Групповое взаимодействие обучающихся, направленное на решение стоящей учебной задачи, в которое

каждый участник вносит свой вклад, стимулирует его активность, способствует созданию атмосферы взаимопонимания, взаимопомощи, заинтересованности каждого в результате деятельности [12: 10]. В этой связи приоритетными должны быть творческие виды работы, требующие совместного поиска решения поставленной задачи.

Как показывает практика, не зависимо от умений и опыта преподавателя использовать АМО, существует категория обучающихся, не готовых к подобным формам обучения. Например, студенты Московского государственного агроинженерного университета имени В.П. Горячкина ((МГАУ, 2013 г., сейчас – институт механики и энергетики имени В.П. Горячкина РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева) 2 курса, направления подготовки «Электроэнергетика и электротехника» очно-заочной формы обучения), в большинстве уже работающие в различных отраслях промышленности и сельского хозяйства, выражали своё нежелание участвовать в подобных формах обучения. Им часто приходилось сталкиваться с необходимостью решения каких-либо задач или принятия решений в группе, коллективно, что обусловлено сущностью самих АМО (игровых, дискуссионных и тренинг-методов, методов групповых практических исследовательских заданий). В процессе возникала проблема способности у студентов к групповым и коллективным действиям. Главной задачей преподавателя становилось не только научить учиться, но и научить различным способам внутригруппового взаимодействия, что требовало дополнительного времени на изучение дисциплины.

Также студенты не готовы взаимодействовать с преподавателем на равных. Наиболее приемлемыми для данной категории студентов являются методы традиционного обучения, когда педагог выступает в роли информатора и транслятора, осуществляет передачу определенного набора знаний, формирует необходимые для практической профессиональной деятельности навыки и умения. В данном случае преподаватель не может выполнять только контролирующие и регулирующие функции, обеспечивая координацию учебно-познавательной активности обучающихся, пока те не смогут это делать самостоятельно.

Эффективность применения АМО в учебном процессе зависит от познавательной активности и познавательной самостоятельности самих обучающихся. У студентов рассматриваемой категории нет времени на самостоятельное изучение вопросов, даже если будут созданы благоприятные условия, предоставлены для их активности необходимые средства и информация. Таким образом, наш имеющийся опыт в преподавании дисциплин математического цикла для студентов технических направлений подготовки в возрасте 23–28 лет, очно-заочной формы обучения, позволяет сделать вывод о малой эффективности применения АМО.

Образовательными стандартами предусмотрено использование АМО не только на дисциплинах психолого-педагогического

и гуманитарного цикла, но и на дисциплинах математического, экономического и естественнонаучного циклов. А значит применять их должны не только преподаватели педагогических и психологических специальностей. Это определяет противоречие между требованиями ФГОС 3 к условиям реализации ООП бакалавриата, специалитета, магистратуры и подготовки кадров высшей категории по различным направлениям подготовки и отсутствием у профессорско-преподавательского состава специальных знаний психологических механизмов и навыков реализации отдельных АМО (ролевые игры, тренинг-метод). Более того, для проведения некоторых АМО необходимо психологическое образование. Использование АМО в учебном процессе требует от преподавателя умений организовать коллективную работу обучающихся.

Целью данной исследовательской работы является разработка модели оценки эффективности применения АМО для формирования ключевых компетенций у студентов в процессе математической подготовки. Реализация АМО является эффективной тогда, когда образовательным результатом становятся психологические новообразования – профессиональные компетенции и свойства полноценного специалиста. Таким образом, чтобы оценить эффективность использования АМО преподаватель должен спрогнозировать исходный результат, т.е. представить «модель специалиста», а именно какими знаниями, умениями и навыками (их глубина и направленность) он должен обладать, к какой профессиональной деятельности должен быть подготовлен, в каких конкретно формах должна проявляться его компетентность. Прежде чем применять выбранные АМО, преподавателю необходимо представить «модель среды» в которую будет погружен обучающийся для освоения определенных компетенций [8].

На наш взгляд «модель среды», в которой студент будет осваивать компетенции в содержании конкретной дисциплины посредством АМО, определяют следующие факторы:

- уровень развития знаний, умений, навыков, способностей;
- степень вовлеченности обучаемых в учебно-познавательный процесс и познавательная активность обучающихся;
- познавательная самостоятельность;
- индекс сплоченности группы обучающихся;
- перцептивно-интерактивная компетентность;
- наличие социально-психологических противоречий в группе и её структурных компонентах;
- педагог владеет всеми необходимыми умениями, навыками и инструментами для компетентного использования АМО в содержании преподаваемой дисциплины.

Для того, чтобы «модель среды» была максимально комфортной для всех участников процесса, мы предлагаем преподавателю

спрогнозировать эффективность выбранных методов. Модель оценки эффективности применения АМО будет рассмотрена на примере преподавания дисциплины «Высшая математика» (раздел «Теория вероятностей») бакалаврам по направлению подготовки «Электроэнергетика и электротехника» (профиль подготовки «Электроснабжение», 2 курс). При изучении разделов теории вероятности мы использовали учебно-дидактические игры [13].

Таким образом, как ожидаемые результаты образования по освоению профессиональных компетенций бакалавр указанного направления должен быть готов выявить естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, и способен привлечь для их решения соответствующий физико-математический аппарат (ПК-3) [6]. С помощью фонда контрольно-оценочных средств преподаватель оценивает: знания сущности и структур математической модели случайных явлений; знания классических схем вычисления вероятности случайных событий; знания видов случайных событий; умения анализировать и исключать возможные ошибки при вычислении вероятности случайного события; умения оценивать влияние второстепенных факторов на исход события; умения прогнозировать исход случайного события; умения выбирать и применять теоремы и формулы вычисления вероятности случайных событий; способность применять необходимые условия и результаты в производственных ситуациях; способность кооперироваться с коллегами при реализации моделей случайных явлений и умения ими управлять; ответственность за качество расчётов возможных исходов случайных событий [13]. Данный фактор (ПК-3) оценивается по 10 бальной шкале (по 1 баллу за каждое знание, умение, владение). Компетенция (ПК-3) считается сформированной, если бакалавр набирает 8–10 баллов, частично сформированной – 5–7 баллов, не сформированной – менее 5 баллов.

При изучении зависимости уровня сформированности компетенции ПК-3 посредством АМО, степени вовлеченности обучаемых в учебно-познавательный процесс и познавательной активности обучающихся; познавательной самостоятельности; индекса сплоченности группы; перцептивно-интерактивной компетентности обучающихся; наличия социально-психологических противоречий в группе и её структурных компонентах было выявлено, что некоторые параметры по величине дублируют друг друга. Наличие мульти-коллинеарности параметров, когда более чем два параметра связаны между собой линейной зависимостью, т.е. имеет место совокупное воздействие параметров друг на друга, означает, что некоторые параметры будут всегда действовать на уровень сформированности компетенции ПК-3 в унисон. Поэтому в анализ были включены следующие параметры: познавательная самостоятельность и перцептивно-интерактивная компетентность обучающихся.

Перцептивно-интерактивная компетентность обучающихся исследовалась с помощью методики «Диагностика перцептивно-интерактивной компетентности» (модифицированный вариант Н. П. Фетискина). Мы изучили личностную готовность обучающихся к формированию интегративных критериев интерактивной компетентности в пределах малых групп стабильного и временного типа. В свою очередь, интерактивная компетентность включает: взаимопознание – степень адекватности оценки личностных особенностей партнеров по взаимодействию; взаимопонимание – уровень конфликтности в группе, выраженность общих интересов, умение понять точку зрения оппонента, другого человека; взаимовлияние – степень значимости мнения, поступков других представителей группы, самокоррекция, саморефлексия; социальная автономность – значимость личностной позиции в совместных действиях и организации или участии в совместной деятельности; социальная адаптивность – благополучность взаимоотношений, удовлетворенность своим положением в группе, гибкость поведения, контактность внутри коллектива и с внешним окружением; социальная активность – направленность социальной ориентации, ведущие мотивы взаимодействия с окружающими, эффективность совместной деятельности [14]. Уровням коммуникативной интерактивности соответствуют следующие показатели: 144 балла и более – высокий; 126–143 балла – средний; 125 и менее – низкий [14].

Познавательная самостоятельность исследовалась с помощью наблюдения, анкетирования, тестирования. Данный параметр оценивался по 4-х балльной системе: 4 балла – знания глубокие, выходящие за рамки изучаемой дисциплины в вузе, ярко выраженный познавательный интерес, самостоятельное изучение высшей математики; 3 балла – знания полные, глубокие, выраженный устойчивый интерес к изучению высшей математики; 2 балла – знания устойчивые, присутствует ситуативный математический интерес, уровень самостоятельной активности достаточно высокий; 1 балл – знания фрагментарные, интерес к изучению высшей математики не выражен, имеются трудности, пробелы в освоении дисциплины.

Модель оценки эффективности применения АМО при формировании компетенции ПК-3 будет построена с помощью множественной регрессии, в которой: среднее значение зависимой переменной – готовность выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, и способность привлекать для их решения соответствующий физико-математический аппарат (y), рассматривается как функция двух независимых (объясняющих) переменных – познавательная самостоятельность (x_1) и перцептивно-интерактивная компетентность обучающихся (x_2). Считается, что число наблюдений должно в 7–8 раз превышать число рассчитываемых

параметров [15]. В нашем случае выборка составила 20 человек, что отвечает требованиям к проводимому анализу (табл. 2).

Таблица 2

Результаты исследования зависимых параметров

№ обучающегося	Уровень сформированности ПК-3 (баллы)	Познавательная самостоятельность (баллы)	Перцептивно-интерактивная компетентность (баллы)
1	6	2	105
2	8	3	126
3	3	1	112
4	4	1	109
5	9	4	145
6	6	2	127
7	5	2	113
8	7	3	127
9	6	3	100
10	9	4	124
11	5	2	108
12	6	3	121
13	4	2	99
14	8	3	120
15	3	1	98
16	6	2	125
17	6	3	129
18	3	1	90
19	4	2	103
20	7	3	127

Предполагая, что между параметрами y , x_1 , x_2 существует линейная корреляционная зависимость, составим модель (уравнение) регрессии y по x_1 и x_2 . Для удобства вычислений мы использовали программу Microsoft Excel.

Таким образом мы получили уравнение:

$$y = 1,035 + 1,304x_1 + 1,094x_2$$

Уравнение регрессии показывает, что при увеличении познавательной самостоятельности на 1 балл (при неизменном уровне перцептивно-интерактивной компетенции) сформированность ПК-3 увеличивается в среднем на 1,304 балла, а при увеличении уровня перцептивно-интерактивной компетенции на 1 балл (при неизменном уровне познавательной активности) сформированность ПК-3 увеличивается в среднем на 1,094 балла.

Коэффициенты парной корреляции ($R_{yx_1}=0,89$; $R_{yx_2}=0,80$) указывают на весьма сильную связь каждого фактора с результатом, а межфакторная зависимость низкая ($R_{x_1x_2}=0,685<0,7$, оба фактора значимы). Коэффициент множественной корреляции показывает сильную связь всего набора факторов с результатом ($R_{yx_{1,2}}=0,925$). Нескорректированный коэффициент множественной детерминации $R^2_{yx_{1,2}}=0,86$ оценивает долю вариации результата за счёт представленных в уравнении факторов в общей вариации результатов [15]. В данном случае эта доля составляет 86% и указывает на степень обусловленности вариации уровня готовности обучающегося выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, и способности привлекать для их решения соответствующий физико-математический аппарат вариациями познавательной самостоятельности и перцептивно-интерактивной компетенции. Оценку надёжности уравнения в целом и показателя тесноты связи даёт F-критерий Фишера: $F_{\text{факт}}=50,47$ ($F_{\text{факт}}>F_{\text{таб}}=3,49$, при $n=20$). Следовательно, полученное значение не случайно, оно сформировалось под влиянием существенных факторов, т.е. подтверждается статистическая значимость всего уравнения и показателя тесноты связи ($p=0,95$). Прогноз уровня сформированности ПК-3 посредством АМО сделанный с помощью указанной выше модели (уравнения) будет надёжным с вероятностью 95% [15].

Говоря об эффективности выбранного нами АМО – учебно-дидактическая игра – следует отметить, что исследуемая компетенция ПК-3 была сформирована лишь у 4 студентов (20%), частично сформирована у 10 студентов (50%), не сформирована у 6 студентов (30%). Следовательно, в данной группе, нужно было выбрать другой метод активного обучения, менее ориентированный на совместную групповую работу, либо провести дополнительные психологические тренинги для повышения коммуникативной компетентности.

Рассмотренная модель поможет преподавателю спрогнозировать результат обучения посредством АМО, предусмотреть и исключить ошибки, определить содержание учебного курса, пересмотреть выбранные формы и методы активного обучения, определить характер и объём индивидуальной работы студентов, аргументированно обосновать выбор инновационных форм и методов обучения. Тем самым педагогический эффект от занятий, организованных посредством активных методов, многократно повышается. Не оспорим тот факт, что АМО способствуют активизации познавательного интереса и учебно-познавательной активности обучающихся, развивают самостоятельность в принятии решений, повышают эффективность освоения нового материала, способствуют выработке практических навыков, определяют взаимодействие участников учебного процесса, основанное на партнерстве и сотрудничестве.

Однако, не следует применять АМО лишь только потому, что того требует образовательный стандарт. Так Ягова Е. Ю. делает вывод: «Эффективная и целенаправленная работа по формированию математических компетенций бакалавров на занятиях по математике в вузе не должна сводиться к периодическому применению тех или иных активизирующих приёмов на отдельных этапах учебного процесса» [16]. Использование приёмов обучения, рассмотренных автором в статье, позволяет добиться заметных результатов по формированию математических компетенций бакалавров. Любой метод является эффективным, когда он уместен, когда учтены содержание курса, психологически значимые особенности каждого участника процесса обучения, качественный состав и структурные характеристики учебной группы.

Определенные в исследовательской работе практические рекомендации могут учитываться преподавателями смежных дисциплин при организации учебного процесса [13].

Список литературы

1. Чернова М. А., Гильяно А. С. Инновационные формы обучения как фактор успешности при подготовке экономиста в многопрофильном колледже // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Сборник статей всероссийской научно-практической конференции. Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2016. С. 361–364.
2. Гильяно А. С., Умняшова И. Б. Кейс-метод как способ развития профессиональных компетенций студентов // «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы»: материалы IX Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Москва: РУДН, 2016. Ч. 1. С. 543–546
3. Умняшова И. Б., Кузнецова А. А. Развитие проективных и рефлексивных способностей студентов вузов // «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы»: материалы IX Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Москва: РУДН, 2016. Ч. 1. С. 538–543.
4. Сладкова О. Б. Мониторинг в коммуникативной ситуации современной России // Обсерватория культуры. 2005. № 6. С. 13.
5. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (URL: <http://fgosvo.ru> 05.04.2016).
6. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации (URL: <http://минобрнауки.рф/documents/33605.04.2016>).
7. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. С. 198–199.

8. Кузьминов Н. Н. Принципы организации и общая характеристика активных методов обучения по формированию профессиональных компетенций студентов // Педагогический опыт: теория, методика, практика. Чебоксары: Изд-во ООО «Центр научного сотрудничества Интераktiv плюс», 2016. С. 95–100.
9. Мынбаева А. К. Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать: учебное пособие. Алматы: б.и., 2007. С. 68.
10. Позднякова Ж. С. Комплексное использование методов активного обучения, модульного обучения и методов проблемного обучения в формировании управленческой культуры // Вестник науки и образования. 2014. № 1. С. 55–57.
11. Зарукина Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по выработке и применению: учебно-методическое пособие. СПб.: СПбГИЭУ, 2010. 59 с.
12. Злобина А. С. Основы общей психологии: теория деятельности / Учеб. – метод. пособие. Пенза: Изд-во Пенз. гос. пед. ун-т им. В. Г. Белинского. 2005, 97 с.
13. Баранова Е. М. Формирование ключевых компетенций у студентов технических вузов в процессе обучения математике посредством активных методов обучения // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. Общественные науки. 2011. № 24. С. 544–549.
14. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2002. С. 165.
15. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2000. 350 с.
16. Ягова Е. Ю. Приёмы формирования математических компетенций бакалавров // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 165–170.

EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF THE USE OF ACTIVE TEACHING METHODS

Е. М. BARANOVA

In the article the theoretical studies of the relevance of the problem of the use of active and interactive teaching methods in the education system are carried out, the factors that determine the effectiveness of their use are presented, the dependence among bachelors of engineering training areas of ready to reveal the natural-science nature of the problems encountered in the course of professional activity, and the ability to attract to their solutions relevant physic-mathematical apparatus of cognitive independence and perceptual-interactive competence are obtained, model evaluate the effectiveness of the application of active learning methods for the formation of core competencies in the mathematical preparation is proposed.

Key words: active learning methods; factors determining efficiency; model.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Баранова Екатерина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Российского государственного аграрного университета МСХА им. К. А. Тимирязева. E-mail: myrraha@yandex.ru.

ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Г. КУЗНЕЦОВ, С. М. СЕЛЕЗНЕВА

*(механико-математический факультет Пермского государственного
национального исследовательского университета; e-mail: SP_9914@mail.ru)*

В статье описывается опыт формирования акмеологического потенциала личности в пространстве высшего профессионального образования. Представленный опыт является результатом исследований особенностей пермской региональной идентичности и внедрения результатов исследования в учебную и внеучебную деятельность в виде семинаров по открытой тематике, дискуссионных клубов, круглых столов, оксфордских дебатов.

Ключевые слова: акмеологический потенциал, педагогические условия, высшее образование, диалог.

В условиях принятия педагогическим сообществом личностно-ориентированной парадигмы развития высшего образования, актуальной проблемой становится развитие акмеологического потенциала будущего специалиста в вузе. Акмеологический потенциал рассматриваем как систему профессионально-личностных возможностей, позволяющих личности успешно самоидентифицироваться и саморазвиваться, реализуя при этом потребности в саморазвитии, мотивацию достижения, способности к самосовершенствованию, прогностические способности и рефлексивность, используя опыт социальных взаимодействий, акмеологические знания и опираясь на имеющиеся ценностные ориентации. Реализация акмеологического потенциала личности зависит в частности от того, насколько успешно преподаватели вуза создают педагогические условия, позволяющие студентам понять формальные и неформальные «правила игры» принятые в профессиональной среде города и региона; адаптироваться к этой среде и прогнозировать свою профессиональную деятельность, т.е. региональная идентификация является важным элементом акмеологического потенциала личности.

Педагогические условия рассматриваем как совокупность требований, от которых зависит характер организации педагогического процесса в вузе. Считаем, что в совокупность требований должны быть включены следующие виды деятельности. Во-первых, вовлечение студентов в исследования социальной среды конкретного города и региона, в том числе как метод развития региональной идентичности

студентов. Во-вторых, использование в педагогическом процессе воспитательных и развивающих возможностей диалога.

Авторы этой статьи в 2012–2015 гг. приняли участие в научно-исследовательском проекте № 034-ф Программы стратегического развития ПГГПУ «Стилистические особенности пермской региональной идентичности: образ, текст, общественные и культурные практики. (Пермь как стиль)». Участие в проекте позволило исследовать вопросы развития акмеологического потенциала личности в условиях конкретного города в контексте проблемы идентичности, и таким образом использовать результаты опроса и Программы в целом для реализации в учебном и внеучебном процессе задач по формированию акмеологического потенциала личности студентов, для разработки программ формирования акмеологического потенциала. В качестве опытного полигона для реализации поставленных задач использовались площадки механико-математического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ) и факультетов информатики и экономики и правового и социально-педагогического образования Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ПГГПУ).

1. Организация, методика проведения и выводы социологического опроса

В результате теоретического анализа научной литературы было выдвинуто предположение о том, что в обыденном представлении научный термин «акмеологический потенциал» связывается людьми с достижением ими успеха в разных сферах жизни. Соответственно, в задачи опроса входило выявление акмеологической направленности личности в маркерах ее успеха. Социологический опрос проводился в декабре 2012 г. методом стандартизированного интервью, по правилу поквартирного обследования, «пошагово» – с обследованием жителей 4-х квартир. Всего было опрошено 960 человек в возрасте 18-ти лет и старше. В исследовании изучалась квотная репрезентативная выборка, в качестве критерия квотности использовались критерии пола, возраста, места жительства. В качестве единиц регистрации места жительства выбраны избирательные округа, границы которых определены постановлением Пермской Городской Думы. Порог статистической погрешности результатов исследования был определен величиной, не превышающей 3,5%. Содержательная интерпретация эмпирической информации основана на анализе данных исследования, обработанных с помощью компьютерной программы – пакета статистических программы SPSS. Проиллюстрируем наиболее значимые результаты по двум вопросам. Респондентам предлагалось ответить на вопрос

«Успешный пермяк – это ...» с помощью выбора не более 3-х предложенных в списке вариантов ответа (табл. 1).

Таблица 1

Значения и иерархия частот выбора маркеров успешности респондентами – пермяками

Маркер успешности	Число выбравших вариант маркера	Место в рейтинге частот
1. Доктор наук, профессор	12,1	9
2. Профессионал, мастер своего дела	45,4	1
3. Известный, популярный человек	22,5	3
4. Хороший добрый человек	31,2	2
5. Руководитель предприятия, организации	13,6	8
6. Человек, воспитывающий хороших детей	20,2	6
7. Депутат	11,4	10
8. Богатый человек	20,5	5
9. Чиновник, служащий государственного аппарата	10,3	11
10. Бизнесмен, предприниматель	19,5	7
11. Спортсмен, чемпион региона, России, Европы, мира	21,9	4

Выбор пермяками профессионализма в качестве стратегии успеха (вне зависимости от профессии, возраста, пола) имеет акмеологическую направленность. При прочих равных условиях, ориентация пермяков на профессиональное самосовершенствование – стратегически значимый фактор личностного, городского и в целом регионального развития, который необходимо использовать в профессиональном образовании. Второе место, занимает маркер «хороший, добрый человек» – у 31,2% респондентов (вне зависимости от профессии, возраста, пола), что доказывает, что индивидуальный успех социален по своей природе. Именно социальные связи и отношения личности позволяют ей отразить собственные достижения, успехи как общественно значимые. Соответственно, в вузе необходимо обратить внимание на те формы, методы и средства, которые предполагают активные социальные взаимодействия, расширяющие их социокультурное пространство. А формально-очевидные признаки успешности (например – должность руководителя,

чиновника, наличие статуса депутата, степени доктора наук, звания профессора), лишь 10–13,6% опрошенных респондентов считаются значимыми, что позволяет считать, что эти маркеры в общественном мнении не рассматриваются в качестве критериев успешности.

Оценка формально-очевидных признаков успешности пермяками представляет интерес в педагогическом процессе вуза своей дискуссионностью, возможностью в диспуте отрефлексировать собственные стратегии достижения успеха в большом городе. Насколько удовлетворены пермяки выбранными стратегиями успеха (осознанно или неосознанно) показывает еще один вопрос. По аналогии с психологической методикой А. М. Пригожина, которая, в свою очередь, представляет собой вариант известной методики Дембо-Рубинштейна, был разработан следующий вопрос. Мы исходили из того, что каждый человек оценивает свой жизненный успех по отношению к семье, социуму, экономике, профессии. В каждой из этих сфер есть крайние полюса, которые характеризуют состояние индивидуума как полное отсутствие успеха и как максимально возможный успех. Диапазон между крайними точками мы разбили на 10 уровней. Респондентам было предложено отметить на получившейся шкале в порядке самооценки уровень своих жизненных притязаний и достигнутый на данный момент уровень успешности (табл. 2.).

Таблица 2

Вопрос анкеты об уровнях притязаний и уровнях достижений

Галочкой «V» отметьте на графике точку, в которой Вы находитесь сейчас, а крестиком «X» точку, которую вы будете считать своим успехом. Отметку сделайте в каждой строке.

1	Моя семья	
Я один	_1 . 2 . 3 . 4 . 5 . 6 . 7 . 8 . 9 . 10_	У меня хорошая надежная семья и дети
2	Моё место в обществе	
Я – отверженный	_1 . 2 . 3 . 4 . 5 . 6 . 7 . 8 . 9 . 10_	Я – уважаемый
3	Моё место в организации	
Я – рядовой сотрудник	_1 . 2 . 3 . 4 . 5 . 6 . 7 . 8 . 9 . 10_	Я – Президент компании

4	Самореализация в профессии		
Я – никто	1 . 2 . 3 . 4 . 5 . 6 . 7 . 8 . 9 . 10	Я – профессионал	
5	Материальное благополучие		
Я – бедный	1 . 2 . 3 . 4 . 5 . 6 . 7 . 8 . 9 . 10	Я – очень богат	

При этом, для каждого респондента появилась возможность оцифровать в порядке самооценки: уровень притязаний в каждой сфере (расстояние между 0 и X); уровень самооценки достигнутого (расстояние от 0 до V); степень достижения собственных притязаний (разница между величинами X и V). В качестве основного показателя для анализа мы выбрали средневзвешенные значения X, V и X–V в зависимости от сферы жизнедеятельности пермяка. Результаты сведены в таблицу (табл. 3).

Таблица 3

Средневзвешенные значения в зависимости от сферы жизнедеятельности пермяка

Сферы жизнедеятельности	Средневзвешенные значения		
	X	V	X–V
1. Моя семья	9,2	6,8	2,7
2. Мое место в обществе	9,1	6,7	2,6
3. Мое место в организации	8,3	4,8	3,7
4. Самореализация в профессии	9,2	6,4	2,9
5. Материальное благополучие	8,7	4,8	3,9

Анализ показывает, что с точки зрения притязаний на успех наиболее высокий уровень пермяки демонстрируют в сферах семья, положение в обществе и самореализация в профессии, что совпадает с лидирующими позициями профессионализма (достижение вершин в профессии), хороший добрый человек (мое место в обществе) и человек, имеющий хороших детей (моя семья) (табл. 1). Проведенный анализ показывает, что если ориентироваться на достаточно естественное предположение, что на пути к более значимой цели индивидuum достигает больших результатов, чем к иным целям, то показатель X–V свидетельствует, что «семья» и «положение в обществе», несмотря на высокие притязания, являются наиболее успешными сферами для пермяков и, следовательно, наиболее важными. Выбор «семьи», еще раз

подтверждает значимость этого института в социальном успехе личности и его устойчивость в условиях социально-экономических перемен. Важность «положения в обществе» приводит к мысли, что рефлексия собственного социального статуса личностью может выступать в качестве средства его самоидентификации и саморазвития при специально организованных условиях. Включение данного вопроса в процесс моделирования личностно-ориентированных ситуаций, активизирует рефлексивность, познавательный интерес, прогностические способности студентов, так как происходит самооценка собственного жизненного пути и выстраивание жизненных траекторий. Полученные результаты социологического опроса оказались полезными в педагогическом процессе высшего учебного заведения.

2. Презентация педагогического опыта формирования акмеологического потенциала личности в пространстве высшего профессионального образования

Применяя диалог как средство формирования акмеологического потенциала личности, рассматриваем сущность диалога в целостном его описании с позиции разных уровней познания в философском, культурологическом, педагогическом аспектах (табл. 4).

Таблица 4

Определение понятия «диалог»

№ п/п	Определение	Подходы	Источник
1	Жить – значит участвовать в диалоге – вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т.п. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками.	Экзистенциально-онтологический	[1: 193]
	Диалог – по сути полимодален (он отражает общение субъектов на разных уровнях модальности), здесь происходит единый и нерасчлененный процесс циркуляции информации; процесс выработки новой информации, общей для общающихся людей и рождающей их общность (или повышающей степень этой общности)	Системный, диалектико-материалистический	[2: 51]
2	«Диалог – технологическая единица гуманистически ориентированного образования, специфическая форма	Личностно-ориентированный	[3: 63, 77]

	обмена духовно-личностными потенциалами – это определенная коммуникативная среда, заключающая в себе механизм становления и самообновления личности в условиях множественности культур. Приём обучения – ... специфическая социокультурная среда, создающая благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, переосмысление прежних смыслов»		
3	«Диалогический подход, являющийся воплощением субъект-субъектной формы взаимодействия и основывающийся на равенстве позиций партнеров по общению, принятии другого человека в свой внутренний мир как ценности, выступает одним из основных принципов общего и профессионального развития личности»	Междисциплинарный	[4: 136]
4	«Диалогическое воспитание – стиль педагогического взаимодействия ... стиль жизни ... организация такой жизни воспитанника, когда он находится в постоянном диалоге с самим собой, с картиной, книгой, музыкой, другим человеком и т.д. и т.п.» (Н. Е. Щуркова)	Культурологический	[5: 44].
5	Диалогическое изложение – метод организации проблемного обучения. Внешний, видимый его признак – наличие не просто вопросно-ответной формы деятельности, а эвристической беседы	Проблемно-ориентировочный	[6: 85]

Как пишет М. М. Бахтин: «Диалог здесь не преддверие к действию, а само действие. Он и не средство раскрытия, обнаружения как бы уже готового характера человека; нет, здесь человек не только проявляет себя вовне, а впервые становится тем, что он есть, повторяем, – не только для других, но и для себя самого» [1: 161]. Именно в диалоге с собой, с другими в предметном мире происходит актуализация потребности в саморазвитии, преобразующаяся в мотивацию достижения и лежащая в основе развития способностей, мыслительных процессов, качеств личности составляющих её акмеологический потенциал. В педагогике диалог рассматривают в зависимости от выбранных методологических подходов: в личностно-ориентированном подходе – диалог понимается

как основополагающий признак гуманистической парадигмы как особый стиль общения, одновременно как форма обмена личностными потенциалами и прием обучения [3, 4, 5]. В проблемно-ориентированном подходе диалог рассматривается как метод обучения [6]. Понимаем, что сущность диалога в педагогике понимается как субъект-субъектная форма взаимодействия участников образовательного процесса, реализующаяся в определенных формах и с помощью определенных методов и средств.

Считаем возможным рассматривать диалог, с одной стороны, как интерактивную форму воспитания личности в пространстве высшего образования. В этом случае, учебная и внеучебная деятельности представляют собой социокультурную среду, в которой происходит взаимодействие и взаимопроникновение ценностей, смыслов, идей, убеждений. С другой стороны, рассматриваем коммуникативное пространство диалога как средство воспитания акмеологического потенциала, где личности – воспользуемся терминологией Л. И. Анциферовой – «...способны актуализироваться, достраиваться и приводить к перестройке мироощущения человека, его чувств, самосознания, жизненных установок» [7: 23].

Во внеучебной деятельности интерактивные формы развития акмеологического потенциала студентов были разработаны и реализованы на факультетах информатики и экономики и правового и социально-педагогического образования ПГГПУ в 2012–2015 гг. Опираясь на причины, лежащие в основе развития личности: закон возрастающих потребностей, стремление к новизне, взаимное сравнение, подражание, состязательность [А. И. Пригожин, И. П. Павлов, В.С Ротенберг], были выделены три этапа реализации интерактивных форм организации внеучебной деятельности в вузе при формировании акмеологического потенциала личности будущего специалиста: мотивационный, деятельностный и развивающий (табл. 5).

Таблица 5

Интерактивные формы внеучебной деятельности в вузе

№ п/п	Этапы формирования акмеологического потенциала	Форма	Целевая установка диалога
1	Мотивационный	Заседание дискуссионного клуба «Что значит быть пермяком?» Заседание дискуссионного клуба «Духовно-нравственные аспекты экономического развития: история	Диалог как средство познания и самопознания

		и современность, национальная специфика»	
2	Деятельност-ный	Круглый стол «Экономический климат в Перми: что по силам местным властям и обществу?» Круглый стол «Достижение вершин профессионализма как социальная необходимость: стратегии и алгоритмы» Круглый стол «Протеевское–Я и ловушка «обезьяньей лапы» (Ю. А. Шрейдер)»	Диалог как средство образования и самобразования
3	Развивающий	Оксфордские дебаты «Можно ли добиться успеха в Перми: да, нет» Оксфордские дебаты «Успешная карьера возможна в условиях экономического кризиса: да, нет»	Диалог как средство самопрезентации и самореализации

Заседания дискуссионного клуба позволили студентам осознать собственные возможности на пути будущих профессиональных достижений в городе в процессе соотнесения имеющихся представлений о себе как о субъекте городского социума и будущем профессионале (желаемое потенциальное) с результатами, полученными в ходе опросов, диагностики и наблюдения (имеющееся реальное). К положительным результатам заседаний можно отнести активизацию рефлексивных процессов, способствующих самопознанию, самосознанию, самопониманию и, как следствие, изменение отношения студентов к процессу своего обучения в вузе: появилась мотивация выработки собственной образовательной траектории с учетом своих профессиональных интересов и претензий и материального достатка.

Участие студентов в заседаниях круглого стола позволило им осознать себя как субъекта развития собственного акмеологического потенциала в условиях города. К положительным результатам заседаний можно отнести активизацию механизма идентификации и самоидентификации, что способствовало, при прочих равных условиях, увеличению количества студентов, выбирающих тематику докладов, рефератов, курсовых работ, выпускных квалификационных работ, учитывая собственные профессиональные перспективы и проблемы организации городской инфраструктуры.

Участие студентов в Оксфордских дебатах позволило им набрать опыт включения других акме-ориентированных субъектов в пространство собственного «акме», учитывая совместные цели и ресурсы предстоящего диалогического испытания. К положительным результатам

дебатов можно отнести изменение в уровне самооценки студентов в сторону увеличения и уменьшение количества студентов с явно выраженной мотивацией боязни неудачи, что обусловило, при прочих равных условиях, победы студентов на факультетских мероприятиях и общеуниверситетских мероприятиях.

Результаты работы получили признание и поддержку со стороны руководства ПГГПУ в рамках «Программы Стратегического развития: 2012–2013 учебный год», Проект № 12 «Формирование инновационных форм партнерства науки, образования, общества в гуманитарно-педагогическом образовании» (Проектная деятельность студенческого центра инновационных педагогических технологий); 2013–2014 учебный год Проект № 009-Н «Поддержка Студенческого центра инновационных педагогических технологий (СЦИПТ) и формирование научных траекторий его проектной деятельности». С результатами проектов можно ознакомиться в работах [8, 9, 10]. Методика организации и проведения интерактивных форм внеучебной деятельности, разработанная авторами статьи была презентована в виде выпускных работ в процессе прохождения ими курсов повышения квалификации в ПГГПУ по теме «Современные образовательные технологии в вузе» в 2012–2013 учебном году и получила высокую оценку организаторов курсов.

Наблюдаемые положительные результаты активизировали потребность перенести опыт организации интерактивных форм взаимодействия студентов и преподавателей в аспекте развития акмеологического потенциала личности на учебную деятельность и адаптировать их к условиям обучения в ПГНИУ. С 2015–2016 учебного года в рамках курса «Введение в специальность (прикладная математика)», который читался для студентов 1 курса направления «Прикладная математика и информатика», была скорректирована концепция и изменено содержание курса. До этих изменений курс представлял собой знакомство с направлениями научных исследований на факультете с целью вовлечения студентов в научную деятельность, т.е. рассматривалась чисто профессиональная сторона приобретаемой специальности, причем с очевидным уклоном в сторону научной деятельности. Новая концепция направлена на развитие акмеологического потенциала студентов в условиях острого процесса адаптации недавних школьников к условиям обучения в вузе. Основная форма проведения занятий – семинары с открытой тематикой. Студентам могла быть объявлена общая тема семинара, но вопросы, обсуждаемые на семинаре, рождались в процессе общения преподавателя и студентов. При этом осознанно допускалось отклонение от чисто профессиональной направленности диалога в сторону размышлений об общечеловеческих ценностях, таких как «успех», «ответственность», «терпимость», «свобода» и др. Эффект от работы со студентами мех-мата имеет пролонгированный характер. Но уже

сейчас можно отметить, что студенты, прошедшие данный курс, гораздо увереннее вступают в диалог с преподавателями. Есть примеры интересных инициатив, заявленных студентами, в том числе ставших темой заседания Ученого совета факультета.

В целом, в условиях, когда вузы являются практически единственным государственным социальным институтом, работающим с молодежью 18–23 лет, функция формирования акмеологического потенциала личности студентов приобретает общегосударственное значение.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. 5-е изд., доп. Киев: «НЕХТ», 1994. 508 с.
2. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 319 с. (Над чем работают, о чем спорят философы).
3. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование. Поиск новой парадигмы. М.: 1998, 289 с.
4. Кондракова Э. Д. Диалоговая технология в воспитательном пространстве вуза // Известия Волгоградского государственного технического университета. № 2 (155). Том 20. 2015. С. 133–137.
5. Степанов Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. М.: ТЦ Сфера, 2002. 160 с.
6. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977. 374 с.
7. Анцыферова Л. И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. 1992. Т 13. № 5. С. 12–26.
8. Кузнецов А. Г. Экономическая эффективность или социальная справедливость: стратегия успеха по-пермски / А. Г. Кузнецов, С. М. Селезнева // Пермь как стиль. Презентация пермской городской идентичности / под. ред. О. В. Лысенко, Е. Г. Трегубовой, вступ. ст. О. Л. Лейбовича. Пермь, 2013. С. 200–223
9. Селезнева С. М. Высшее профессиональное образование в формировании идентичности личности: цели и инструменты / С. М. Селезнева, А. Р. Левинская // Стилистические особенности пермской городской идентичности / Ред. О. В. Игнатьева, О. В. Лысенко. СПб.: Издательство «Маматов», 2014. С. 235–264.
10. Селезнева С. М. Развитие акмеологического потенциала будущих менеджеров через интерактивные методы обучения в рамках деятельности СЦИПТ на факультете Информатики и экономики // Формирование профессионализирующей среды педагогического вуза: сб. метод. рекомендаций / ред. кол.: В. В. Коробкова, А. Н. Красных; Перм. гос. гуманитар. – пед. ун-т. Пермь: ИП Осипенко Р. М., 2013. С. 71–81.

DIALOGUE AS MEANS OF THE FORMATION OF ACMEOLOGICAL POTENTIAL OF PERSONALITY IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION

A. G. KUZNETSOV, S. M. SELEZNEVA

The article describes the practice of the formation of acmeological potential of personality in the field of higher education. The article also deals with the results of the research on features of Perm regional identity. The paper covers the application of the research results to training and extracurricular activities in the following interactive forms: seminars on open subject, debating clubs, round tables and Oxford-style debate.

Key words: acmeological potential, pedagogical conditions, dialogue, higher education.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Кузнецов Андрей Геннадьевич – кандидат технических наук, декан механико-математического факультета ПГНИУ. Тел. 8-919-714-99-14. E-mail: SP_9914@mail.ru.

Селезнева Светлана Михайловна – старший преподаватель кафедры экономики ПГГПУ. Тел. 8-951-926-04-25. E-mail: seleznevasm@mail.ru.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

РАЗРАБОТКА КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Е. А. МИХАЙЛОВА, Г. В. НОВИКОВА, В. К. РЯБЦЕВ, В. В. РЯШИНА
*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова,
лаборатория антропологических основ профессионального развития
педагогов ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»;
e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

Развитие педагогического профессионализма в сфере воспитания в контексте современной социокультурной ситуации связано с общей культурой педагога. Мы предполагаем, что в профессиональном развитии педагогов возникают следующие задачи: во-первых, обнаружение способов знакомства педагогов-практиков с философским, культурным и научным наследием; во-вторых – построение перехода к реализации профессиональной деятельности. В статье рассмотрены уровни профессионального самоопределения педагогов относительно выстраиваемой ими воспитательной деятельности и предложен вариант моделирующей деловой игры по погружению педагогов в философскую, научную и методологическую традиции, что способствует проектированию концепции собственной воспитательной деятельности.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, концепция, педагог, профессиональное развитие, профессиональное самоопределение; философская, методологическая и научная традиции в воспитании.

Решение современных задач воспитания предполагает наличие подготовленного профессионала, способного к их решению. Другими словами, необходимо обсуждение вопроса о специфике современного педагогического профессионализма и способах его формирования. В наиболее общем виде структура профессионализма может быть задана четырьмя компонентами:

- личностно-профессиональная педагогическая позиция;
- предмет профессиональной деятельности;
- способы профессиональной деятельности (технологии и инструментарий);
- определенный уровень освоения рефлексивного анализа и рефлексивного программирования воспитательных ситуаций.

Базовое содержание компонентов и способы их интеграции сегодня широко дискутируются в научно-педагогическом сообществе. При этом

очевидно, что формирование каждого из компонентов связано с общей культурой педагога и, соответственно, возникают задачи, во-первых, обнаружения способов знакомства педагогов-практиков с философским, культурным, научным наследием; во-вторых – построения перехода на этой основе к реализации профессиональной деятельности [1]. Представляется, что такого рода синтез может быть осуществлён при организации процессов профессионального самоопределения. При этом важно, какой тип самоопределения реализуется в ходе разработки концепции воспитательной деятельности.

В работах В.К. Рябцева, С.И. Краснова, Р.Г. Каменского, В.К. Зарецкого, выделены четыре уровня самоопределения педагогов: ситуативный, социальный, культурный и экзистенциальный [см., например, 2]. Ситуативный и социальный уровни характеризуются малой осознанностью смысла профессиональной деятельности, отсутствием личностного отношения к выполняемой работе. На практике эти уровни выражены в некритичном копировании известных педагогу образцов педагогического труда, опоре на прошлый опыт, ритуальности и консерватизме педагогической деятельности. Культурный тип самоопределения связан с постановкой культурной проблемы, которая не может быть полностью решена в рамках сложившейся системы профессиональной деятельности. Для её решения необходимо построить новый замысел и новую конфигурацию работ. Общую рамку культурного самоопределения можно условно представить в виде формулы «культурная проблема – замысел работы – реализация – рефлексия», которая включает следующие составляющие: фиксация социокультурной проблемы, анализ прецедентов её постановки и решения в различные культурно-исторические эпохи. Другими словами, необходимо рассмотрение более широкого философского, научного, методологического, культурологического контекста для фокусировки и построения замысла решения культурной проблемы. Построение замысла её решения связано с определением инструментария, ресурсов и условий, при которых проблема будет решена. При этом важнейшим условием решения проблем, связанных с воспитанием, является формирование и развитие детско-взрослой образовательной общности как источника, ресурса и результата воспитания. Такое понимание основывается на том, что именно образовательная общность является основным механизмом обнаружения человеком социокультурных смыслов, именно в ней складываются личностные ответственные отношения. Отметим, что процесс реализации в первую очередь связан со способами пошагового программирования воспитательной деятельности и со-организации всех её участников. Подчеркнем также, что культурное самоопределение предполагает рефлексивное отношение на всех этапах педагогического труда, включая анализ сложившейся деятельности и способов перехода к новой образовательной ситуации.

Экзистенциальный тип самоопределения условно можно представить как формулу «ценность – путь – ответственность». Данный тип самоопределения предполагает осмысление своей личностной позиции, своих ценностно-смысловых оснований, общефилософского видения мира, другого человека и себя в нём. Экзистенциальное самоопределение включает осмысление образования как особой социокультурной практики становления человека, характеризуется активными процессами культуросоусвоения и культуросотворчества. Именно в таком типе самоопределения интегрируется личностное и профессиональное, что является специфической особенностью профессиональной педагогической позиции и профессиональной педагогической деятельности.

Очевидно, что для решения воспитательных задач в современной социокультурной ситуации педагог должен прежде всего освоить и реализовать культурное и экзистенциальное самоопределение. Сегодня мы можем говорить о такой важной проблеме профессионального развития, как организация культурного и экзистенциального (мировоззренческого) типа самоопределения педагогов, проектирующих и реализующих воспитательные программы в соответствии с концептуальными установками Концепции стратегии развития воспитания [3], ФГОС [4], Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. [5]. Подготовка педагогов в этом направлении должна опираться на рассмотрение общего культурно-исторического пространства, в котором ставились и решались проблемы воспитания, формировались различные подходы, идеологии, методологии и технологические приемы. Соответственно, работа по организации педагогического самоопределения в рамках программ переподготовки и повышения квалификации должна включать знакомство с общефилософскими (мировоззренческими), методологическими, научными подходами к проблеме воспитания. При этом важно построить переход от ситуации знакомства с различными воспитательными концепциями к их использованию в ситуациях своей деятельности. Мы считаем, что необходимо создать пространство общего полипозиционного обсуждения, которое, с одной стороны, является формой организации коллективной профессиональной деятельности по разработке программы, с другой – позволяет работать с личностной и профессиональной деятельностной позицией педагога как проектировщика. Отметим, что два этих момента чрезвычайно важны для практической деятельности, поскольку педагогу необходимо организовывать свою деятельность, соотнося свои достижения с работой других педагогов, а также уметь использовать ресурс проблемного обсуждения как инструмент профессионального развития и механизм корректировки реализующихся воспитательных программ.

Практическая реализация такого замысла по обучению педагогов способам разработки концепции воспитательной программы всегда

сопряжена с формами субъектной активности педагогов, поэтому необходимо строить такие образовательные ситуации, в которых педагоги, разворачивая свою профессионально-личностную позицию, могли бы создавать прототипы будущей воспитательной деятельности. Другими словами, процессы личностного и профессионального самоопределения сегодня могут быть реализованы в ходе разработки индивидуальных концепций воспитательной деятельности педагогов.

Ниже мы рассмотрим одну из таких форм работы – деловую моделирующую игру «Модель воспитательной деятельности педагога». При проектировании данной формы мы выделили следующие этапы: подготовительный, введения в игру, проведения игры и заключительный. Кратко рассмотрим задачи, содержание и специфику каждого этапа.

Этап подготовки

Целью этапа является обеспечение восприятия воспитательной деятельности у педагогов как целостности, выявление и преодоление разрозненности знаний о воспитании, выход на новый уровень осмысления воспитательной деятельности. Участникам деловой игры мы обрисовываем определённые проблемы в практической работе педагога: отсутствие целостности в восприятии воспитательной деятельности, фрагментарность, когда воспитательная деятельность сводится к отдельным мероприятиям. Совместно с участниками ставим следующие задачи:

1. Сформировать целостные теоретические представления о воспитательной деятельности;
2. Выявить и обобщить личностный опыт в рамках философской, научной и методологической традиций;
3. Ознакомиться с современными воспитательными теориями.

Мы руководствуемся следующими принципами организации и проведения деловой игры: полное погружение участников в проблематику, принцип смоделированного «соревнования групп», правдоподобие моделируемой ситуации. Перечислим используемые в деловой игре материалы: раздаточные материалы «Философская, научная, методологическая традиции»; раздаточные материалы в табличной форме «Воспитательные теории»; в аудитории должны быть столы для работы групп, листы ватмана, листы формата А4, ручки, цветные карандаши, фломастеры.

Этап введения в игру

На данном этапе происходит представление участников, обсуждение в общем виде целей и задач, психоэмоциональная подготовка участников. Проводится предварительное анкетирование с использованием анкеты, которая содержит следующие вопросы:

1. Стаж педагогической работы.

2. По Вашему мнению, воспитание это ...
3. На Ваш взгляд, чего не хватает педагогу для эффективной воспитательной деятельности?
4. По Вашему мнению, что необходимо педагогу для эффективной воспитательной деятельности?

Этап проведения игры

Целью проводимого на этом этапе упражнения является формирование у педагогов понимания значимости и тесной взаимосвязи между воспитательной деятельностью и философской, научной, методологической традициями. Участники распределяются на три группы. Для изучения и последующего обсуждения каждой группе предлагается теоретический материал, содержащий информацию о философской, научной, методологической традициях, а также воспитательных теориях. Каждая группа подробно рассматривает одну традицию.

Приведем вариант предлагаемого теоретического материала:

Философская, научная, методологическая традиции

Педагог, проектирующий свою воспитательную систему, может опираться на различные системы знаний. Мы исследуем то, каким образом составляющие философской традиции, позволяющей рассматривать как устройство социума, так и развитие человека, научной традиции и методологической традиции, в рамках которых переход к практике может осуществляться через моделирование, становятся профессиональным инструментарием педагогического проектирования. Стоит отметить, что под понятием «традиция» понимаются культура, обычаи, традиции, передаваемые из поколения в поколение, а также некая форма закрепления определенного социокультурного опыта.

Философская традиция. Для философской традиции характерна и присуща специфика той эпохи, того культурного слоя, в рамках которой она рассматривается. Кроме проблемы человека, его сущностных и мировоззренческих аспектов, философская традиция рассматривает проблемы нравственности, ценности как таковой, вопросы культуры, морали. Иначе говоря, использует методы философии, определяет категориальный аппарат науки в целом, а также общие принципы познания, помогает осмыслить имеющийся опыт.

По мнению ученых, педагогическая мысль не может адекватно развиваться без связи с философией, а современному преподавателю необходимо осознавать свою особую философскую миссию, направленную на «предъявление мира в его ценностном содержании». Мы полагаем, что современному педагогу присущи следующие умения:

– применять аксиологические понятия в обучении и воспитании, например, такие как «жизнь», «человек», «общество», «красота», «добро», «истина»;

– акцентировать внимание на ценностных составляющих воспитательного процесса.

Воспитание у ученика философского понимания и отношения к жизни позволит ему осознать её ценность, а значит и способность в дальнейшем объективно и рационально планировать своё будущее. Педагог, обладающий способностью с философской позиции взглянуть на себя, своих учеников и педагогическое взаимодействие, способен пережить «полноту бытия ученика и себя самого».

Фундаментальные категории «человек», «свобода», «пространство», «ценность», рассматриваемые в философской традиции, находятся в прямой зависимости друг от друга: пространство рассматривается в контексте его значения для человека, ценность – как его характеристика.

Научная традиция. Данная традиция – это система общепринятых знаний, норм и идеалов научного познания. В рамках научной традиции рассматриваются полностью сложившиеся в теоретическом плане теории, концепции, которые можно исследовать посредством самых разных подходов, например:

– *деятельностного*, рассматривающего воспитание в контексте совместной деятельности ученика и педагога, способствующей выработке ценностных, нравственных, жизненных ориентиров, становлению личностной позиции ученика;

– *системного*, рассматривающего воспитание как упорядоченную воспитательную систему взаимосвязанных компонентов, способствующую развитию личности;

– *системно-структурного*, рассматривающего воспитание в контексте происходящих внутренних процессов и взаимосвязей;

– *аксиологического*, рассматривающего образование как процесс передачи человеку определенной системы ценностей;

– *личностного*, рассматривающего педагогическое воздействие с позиции влияния личного опыта;

– *культурологического*, рассматривающего образование с позиции культурного опыта поколений.

Методологическая традиция. Данная традиция позволяет решать практические задачи, возникающие в воспитательной деятельности педагога, используя разнообразные методы, способы, алгоритмы, технологии, например: *метод проектов* позволяет детально проработать любую воспитательную проблему (например, часто возникающие конфликтные ситуации); *метод кейс-стади* (метод ситуационного анализа) позволяет разобрать любую конкретную ситуацию в отдельности (например, анализ и решение конфликтных ситуаций).

Философская, научная, методологическая традиции неразрывно связаны между собой, поэтому участникам предлагается ознакомиться со всеми традициями одновременно.

В каждой из трех групп участникам предлагается выделить основные категории традиции, графически представить виды взаимосвязей воспитательной деятельности с философской, научной и методологической традициями. Каждая из групп представляет свои разработки. Ведущие и эксперты, все участники критически оценивают выполненные графические работы. Участвуя в презентации работы второй группы, педагоги подробнее знакомятся с научной традицией, в рамках которой рассматриваются *основные воспитательные подходы*: деятельностный, системный, аксиологический, личностный, культурологический, и *теории воспитания*: гуманистическая, духовного воспитания, технократическая, антропоцентрическая, государственно-политическая, функционально-ролевая, традиционная. Далее участники приступают к изучению методологической традиции, в рамках которой рассматриваются методы воспитательной деятельности.

Педагогам предлагается материал, содержащий информацию по основным теориям воспитания, представленный в табличной форме.

Основные воспитательные подходы

Деятельностный – воспитание в контексте совместной деятельности ученика и педагога, способствующей выработке ценностных, нравственных, жизненных ориентиров, становлению личностной позиции ученика;

Системный – воспитание как упорядоченная воспитательная система взаимосвязанных компонентов, способствующую развитию личности ребенка;

Аксиологический – воспитание как процесс передачи человеку определенной системы ценностей;

Личностный – воспитание как педагогическое воздействие с позиции влияния личного опыта;

Культурологический – воспитание в контексте культурного опыта поколений.

Основные приоритеты теорий воспитания

Приоритеты	Теории воспитания						
	гуманистическая	духовного воспитания	технократическая	антропоцентрическая	государственно-политическая	функционально-ролевая	традиционная
1. Реализация творческих возможностей	+	+	-	+	-	-	+
2. Реализация интеллектуальных возможностей	+	+	+	+	+	+	-
3. Реализация личностных возможностей	+	-	-	+	-	-	-
4. Сотрудничество	+	+	-	+	-	-	+
5. Взаимопомощь	+	+	-	+	-	-	+
6. Ответственность	+	+	-	+	+	+	+
7. Равноправие	+	+	-	+	-	-	-
8. Личное достоинство как приоритет	+	+	-	+	-	-	+
9. Доброта	+	+	-	+	-	-	+
10. Развитие самодисциплины	-	+	+	+	+	+	+
11. Регуляция волевых процессов	-	-	+	-	+	+	-
12. Сочетание поощрения и наказания	-	-	+	-	+	+	+
13. Строгий контроль, управление	-	-	+	-	+	+	+
14. Интересы, настроения, мнения учеников как приоритет	+	+	-	+	-	-	+
15. Способность к эмпатии	+	+	-	+	-	-	+
16. Самостоятельность мышления	+	+	-	+	-	-	-
17. Признание уникальности, неповторимости каждого ребенка	+	+	-	+	-	-	-
18. Воспитание человеколюбия	+	+	-	+	-	-	+
19. Подчинение государственным, политическим идеалам, целям, принципам	-	-	-	-	+	-	-
20. Доминирование общественных интересов	-	-	+	-	+	+	-
21. Воспроизведение нормативных образцов поведения, семейных, сословных, национальных традиций	-	+	-	-	-	+	+

Основания воспитательной теории

Воспитательные теории	Основания выбора воспитательной теории
Гуманистическая	<ol style="list-style-type: none"> 1. Свободная реализация творческих, интеллектуальных возможностей. 2. Решение личных задач, а не общественных. 3. Сотрудничество, взаимопомощь. 4. Ответственность. 5. Учащийся – равноправная личность. 6. Достоинство. 7. Доброты, самодисциплины 8. Без подавления воли. 9. Уникальность, неповторимость
Духовного воспитания	<ol style="list-style-type: none"> 1. Учащийся – равноправная личность 2. Достоинство. 3. Доброта, самодисциплина 4. Без подавления воли. 5. Уникальность, неповторимость. 6. Человеколюбие
Технократическая	<ol style="list-style-type: none"> 1. Поощрение и наказание. 2. Строгая направленность, контролируемость, управляемость воспитательного процесса. 3. Интересы, настроения и мнения учеников не являются приоритетом. 4. Равнодушие к внутреннему миру другого человека. 5. Не способность к самостоятельному мышлению. 6. Доминирование общественных интересов над личными
Антропоцентрическая	<ol style="list-style-type: none"> 1. Свободная реализация творческих, интеллектуальных возможностей 2. Решение личных задач, а не общественных. 3. Сотрудничество, взаимопомощь. 4. Ответственность 5. Учащийся – равноправная личность. 6. Достоинство. 7. Самодисциплина. 8. Уникальность, неповторимость личности. 9. Реализация заложенных способностей
Государственно-политическая	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сочетание поощрения и наказания. 2. Строгая направленность, контролируемость, управляемость воспитательного процесса.

	<p>3. Интересы настроения и мнения учеников не являются приоритетом.</p> <p>4. Идеологизированность мышления, подчинение определенным государственным, политическим идеалам, целям, принципам.</p> <p>5. Равнодушие к внутреннему миру другого человека.</p> <p>6. Не способность к самостоятельному мышлению.</p> <p>7. Доминирование общественных интересов над личными</p>
Функционально-ролевая	<p>1. Поощрение и наказание.</p> <p>2. Строгая направленность, контролируемость, управляемость воспитательного процесса.</p> <p>3. Интересы, настроения и мнения учеников не являются приоритетом.</p> <p>4. Равнодушие к внутреннему миру другого человека.</p> <p>5. Не самостоятельность мышления.</p> <p>6. Доминирование общественных интересов над личными.</p> <p>7. Воспроизведение нормативных образцов в рамках корпоративных традиций</p>
Традиционная	<p>1. Достоинство.</p> <p>2. Поощрение и наказание.</p> <p>3. Человеколюбие.</p> <p>4. Воспроизведение нормативных образцов поведения, семейных, сословных, национальных традиций</p>

Таблица 3

Значение подхода и метода в решении воспитательных задач

Подход	Метод	Задачи
Системный	Кейс-стади	Выявить степень воздействия внешних и внутренних факторов на воспитательный процесс
Культурологический	Диалог	<p>Определить взаимосвязи между теорией воспитания и воспитательной деятельностью.</p> <p>Исследовать культурологические функции воспитательного процесса.</p> <p>Повысить общий культурный уровень ученика</p>

Аксиологический	Беседа	Сформировать и развивать нравственные ценности, патриотические установки
Деятельностный	Метод проектов	Повысить общий мировоззренческий уровень. Изменить отношение к поведению в обществе
Личностный	Метод инцидента	Сформировать жизненные ориентиры, реализовать заложенные в индивидуальности возможности

Таблица 4

Этапы знакомства педагога с воспитательными теориями

Воспитательные теории	Постановка воспитательной цели
Гуманистическая	1. Воспитание свободного, творческого, дисциплинированного человека. 2. Воспитание достоинства, способности к сотрудничеству, взаимопомощи. 3. Воспитание доброты, порядочности, ответственности
Духовного воспитания	1. Воспитание человеколюбия, доброты. 2. Воспитание самодисциплины, терпимости
Технократическая	1. Воспитание дисциплинированности. 2. Воспитание способности к достижению цели. 3. Воспитание трудолюбия. 4. Воспитание подчинения старшим
Антропоцентрическая	1. Воспитание свободного, творческого, дисциплинированного человека. 2. Развитие заложенных природой способностей. 3. Воспитание достоинства, способности к сотрудничеству
Государственно-политическая	1. Воспитание подчинения определенным государственным интересам. 2. Воспитание чувства значимости общественных интересов над личными
Функционально-ролевая	1. Воспитание чувства значимости общественных интересов над личными. 2. Воспитание корпоративного духа
Традиционная	1. Воспитание нормативных образцов поведения в духе принятых традиций. 2. Воспитание уважения к традиционным формам поведения

Соотношение воспитательной теории и подхода

Соответствие педагогическому подходу							
Подход как основание воспитательной теории	Гуманистическая	Духовного воспитания	Технократическая	Антропоцентрическая	Госуд. – политическая	Функционально-ролевая	Традиционная
Системный	+	+	+	+	+	+	+
Культурологический	+	+	-	+	-	-	+
Аксиологический	+	+	-	+	-	-	+
Формирующий	+	+	+	+	+	+	+
Личностно-ориентированный	+	-	-	+	-	-	-
Диалоговый	+	+	-	+	-	-	+
Авторитарно-императивный	-	-	+	-	+	+	-
Манипулятивный	-	-	-	-	+	+	-

Воспитательные теории: идеи, приоритеты, представители

Теории	Зарождение идей – страна, философы	Представители теории воспитания	Особенности и приоритеты
Гуманистическая	<i>Древняя Греция</i> – Аристотель, Эпикур; <i>Китай</i> – Конфуций; <i>Италия</i> – Л. Бруни, Л. Валла; <i>Нидерланды</i> – Э. Роттердамский	Д. Локк, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Герbart, А. В. Дистерверг, А. Маслоу, К. Роджерс, В. В. Розанов, М. А. Бакунин, Н. А. Бердяев	Разностороннее развитие личности, воспитание свободных граждан, уважение человеческого достоинства и свободы
Духовного воспитания	<i>Древний Рим</i> – Сенека <i>Древняя Греция</i> – Ксенофонт, Антисфен, <i>Христианский Восток</i> – Василий Великий, Иоанн Златоуст	Л.Н. Толстой, А. Н. Острогорский, К. Д. Ушинский	Справедливость, нравственность, недопустимость авторитарного воздействия, развитие духовности

Технократическая	США	Б. Ф. Скиннер, Н. Краудер, Е. Стоунс	Взаимное соперничество в обучении; чередование строгости и мягкости, полный контроль над учеником без учета его интересов; воспитание строго контролируемо, управляемо
Антропоцентрическая	<i>Древняя Греция</i> – Гераклит, Демокрит	Д. Дидро, Ж. – Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, Р. Штейнер, П. Ф. Каптерев	Признание уникальности, неповторимости каждого ребенка
Государственно-политическая	<i>Древняя Греция</i> – Платон; <i>Италия</i> – Т. Кампанелла	К. Маркс, Ф. Энгельс, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский	Включение всего социума в реализацию интересов государства, в частности контроль и развитие школ в интересах государства
Функционально-ролевая	<i>Древняя Индия;</i> <i>Католический орден иезуитов</i> – И. Лойола	Н.К. Крупская, А. В. Луначарский	Каждый выполняет определенную роль, четкое распределение ролей в обществе (кастовость)
Традиционная	<i>Древний Иран,</i> <i>Древний Китай,</i> <i>Византийская империя,</i> <i>Древняя Русь</i> – Владимир Мономах	П.Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, В. В. Розанов	Ведущая роль семьи в воспитании; семейные ценности; уважение к родителям, почитание традиций

После знакомства с теоретическим материалом участникам деловой игры предлагается выполнить следующее задание: в рамках научной традиции выбрать любой из предложенных воспитательных подходов (деятельностный, системный, аксиологический, личностный, культурологический) и выделить их основания, графически представить взаимосвязь воспитательной деятельности, воспитательных подходов, воспитательной теории в рамках научной традиции. В рамках методологической традиции участникам предлагается смоделировать

воспитательную ситуацию. С помощью любого из предложенных методов (метод проектов, диалог, метод кейс-стади, метод инцидента, беседа) попытаться разрешить её, свой выбор аргументировать.

В качестве следующего упражнения мы просили участников придумать метафоры процесса воспитания и взаимосвязей в системе воспитательной деятельности. Целью этого упражнения является осознанный выбор воспитательного вектора (подхода), в рамках которого будет использоваться воспитательная теория. Рассматривая графические решения участников, мы пришли к выводу, что процесс воспитания ими рассматривается как целостный. Используемые участниками игры метафоры можно классифицировать по следующим позициям: «человек – деятельность», «человек – духовность», «человек – технократ (интеллектуал)», «человек – культура», «человек – ценность», «человек – традиция». В завершение этого этапа деловой игры участникам предлагается графически изобразить и представить собственную «Модель воспитательной деятельности», отразив в ней взаимосвязи воспитательной деятельности с философской, научной, методологической традициями.

Заключительный этап игры

Эксперты и участники оценивают и анализируют проделанную участниками работу. Участникам предлагается анкета со следующими вопросами:

1. Изменилось ли Ваше отношение к воспитательной деятельности и воспитанию в целом?
2. Что нового Вы узнали о воспитательной деятельности?
3. Изменилось ли Ваше представление о воспитательной деятельности, если да, то почему?
4. Удалось ли повысить уровень Ваших знаний о воспитательной деятельности, если да, то почему?

Описанный сценарий деловой игры был создан и несколько раз использовался в учебном процессе на факультете педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Слушатели программ «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы» активно принимали участие в проведении деловых игр, дискутировали по поводу воспитательных теорий и подходов, с удовольствием включались в творческий процесс создания модели собственной воспитательной деятельности. Анкетирование показало, что такая форма занятия, как деловая игра, более предпочтительна по сравнению с традиционными лекциями и семинарами. В ходе деловой игры слушателям удалось расширить свои представления о теориях воспитания, изменить своё отношение к воспитательной деятельности, найти «свою» теорию воспитания и осознать собственные ценности и приоритеты в профессиональной педагогической деятельности.

Представленный подход к организации процессов педагогического самоопределения на основе разработки концепции собственной воспитательной деятельности, очевидно, не может обеспечить всю полноту профессиональной педагогической подготовки. Так, особым вопросом является освоение и разработка педагогом инструментария воспитательной деятельности, а также реализация разработанных концепций в практической деятельности. Однако при этом важно подчеркнуть, что такого рода интерактивное погружение в области философии, науки и методологии очень тесно связано с развитием общего культурного уровня педагога, его понимания собственной воспитательной деятельности, а также с формированием его коммуникативных компетенций, позволяющих успешно строить отношения сотрудничества в образовательной общности и реализовывать собственный педагогический замысел.

Список литературы

1. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Том 1. «Психология человека. Введение в психологию субъективности». Том 2. «Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе». Том 3. «Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах». М.: Изд. ПСТГУ, 2013.
2. Рябцев В. К., Ряшина В. В. Проектирование программ профессионального развития педагогов. // Психология обучения. №№ 8–9, 2010. М.: Издательство Современного гуманитарного университета (СГУ). Современная гуманитарная академия. 120 с.
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. (URL: <http://www.council.gov.ru/> 12.12.2016)
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. (URL: <http://минобрнауки.рф/> 12.12.2016)
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. Российское образование. Федеральный портал. (URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=5 12.12.2016)

THE DESIGN OF THE CONCEPTION OF UPBRINGING ACTIVITY OF THE TEACHER IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

E. A. MIKHAILOVA, G. V. NOVIKOVA, V. K. RYABTSEV, V. V. RYASHINA

The development of pedagogical professionalism in the field of upbringing in the context of contemporary socio-cultural situation is connected with cultural development of the teacher and, consequently, there arise such tasks, as: first, discover how to introduce the philosophical, cultural and

scientific heritage to the practicing teachers; secondly, how to construct their own professional activity on this base. In the article are described the levels of professional self-determination of teachers in their upbringing activity and is offered a type of simulating business game for immersion teachers into the philosophical, scientific, methodological traditions that, according to the authors, will facilitate the process of working out their own conception of upbringing activity.

Key words: upbringing activity, conception, teacher, professional development, professional self-determination, philosophical, methodological, scientific approaches.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Рябцев Владимир Константинович – кандидат психологических наук, заведующий лабораторией антропологических основ профессионального развития педагогов ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО». E-mail: masterVR@yandex.ru.

Ряшина Вера Викторовна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории антропологических основ профессионального развития педагогов ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО». E-mail: dissovvet-ippdrao@yandex.ru.

Новикова Галина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: novikg@rambler.ru.

Михайлова Елена Александровна – заместитель директора по воспитательной работе и дополнительному образованию ГБОУ Школа № 1232 с углубленным изучением английского языка «Школа на Кутузовском». E-mail: rivolenso@mail.ru.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

И. Б. Умняшова, А. А. Кузнецова

(кафедра педагогической психологии ФГБОУ ВО г. Москвы «Московский государственный психолого-педагогический университет»; e-mail: umnjashovaib@mgppu.ru)

В статье описана организация деятельности специалистов Службы практической психологии образования, направленная на психологическое сопровождение основной образовательной программы. Представлена общая логика проектирования направлений психологического сопровождения в соответствии со структурой основной образовательной программы и качественным своеобразием образовательной организации. Описываются этапы разработки программы психологического сопровождения основной образовательной программы и условия, обеспечивающие эффективность её реализации.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, основная образовательная программа, психологическое сопровождение учебной деятельности, психологическое сопровождение программы воспитания и социализации, психологическое сопровождение программы коррекционной работы.

Модернизация системы образования требует нового подхода в системе оказания психологической помощи субъектам образования. В связи с введением Министерством образования и науки РФ Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования произошло изменение образовательной деятельности, увеличилась значимость реализации личностно-ориентированного и развивающего подходов на всех ступенях образования [3, 4, 5]. Это привело к изменению представлений об основных направлениях психологического сопровождения образовательного процесса и требований к содержанию деятельности специалистов Службы практической психологии образования. Основным документом образовательной организации, в котором отражается деятельность педагогического коллектива по достижению всех видов образовательных результатов обучающихся (предметных, метапредметных, личностных), является **основная образовательная программа** (далее ООП). ООП создается педагогическим коллективом конкретной образовательной организации и должна отражать особенности организации образовательного процесса с учетом контингента обучающихся и кадровых возможностей данной образовательной организации. ООП должна содержать четыре основных раздела:

- 1) программа формирования и развития универсальных учебных действий на всех ступенях образования;
- 2) программы отдельных учебных предметов, курсов;
- 3) программа воспитания и социализации (на ступени начального образования – программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся и программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни);
- 4) программа коррекционной работы (образование детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)) [3, 4, 5].

В рамках научно-исследовательской работы «Разработка стандартов психологического сопровождения основных образовательных программ образовательных учреждений» (программа 2012–2016, мероприятие 03Б1800.01, 2012 г.) в ФГОУ ВО МГППУ была разработана **программа психологического сопровождения основной образовательной программы** (далее ПС ООП). Руководитель проекта – А. А. Марголис, к. психол. н., первый проректор ФГБОУ ВО МГППУ. Примерная программа ПС ООП прошла научную экспертизу, была одобрена на заседании научно-методического совета Службы практической психологии в системе Департамента образования г. Москвы (26.12.2012). Программа ПС ООП внедряется в практику деятельности психологических служб образовательных организаций г. Москвы с 2013 г. [7].

Психологическое сопровождение – протекающий во времени процесс создания *социально-психологических условий изменения* (М. Р. Битянова, Г. Бардир, И. Рамазан, Т. Чередникова). Идеология сопровождения состоит в том, чтобы не ограждать ребенка от трудностей, не решать его проблемы вместо него, а *создавать условия* для совершения им осознанного, ответственного и самостоятельного выбора на его жизненном пути [1]. Психологическое сопровождение рассматривается учеными как не директивная форма оказания психологической помощи, направленная на развитие / саморазвитие самосознания личности и активизацию собственных ресурсов человека. Сопровождение предусматривает поддержку естественно развивающихся процессов и состояний личности, *создаёт условия*, предотвращающие различные виды неблагополучия. В случае его возникновения сопровождение становится психологической помощью или поддержкой.

Психологическое сопровождение основной образовательной программы – это деятельность специалистов Службы практической психологии образования, направленная на *создание в образовательной организации психолого-педагогических условий*, способствующих достижению обучающимися всех видов образовательных результатов, а также поддержание в образовательной организации благоприятного психологического климата, способствующего сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся. Содержание психологического

сопровождения должно соответствовать основным разделам ООП и может быть представлено в следующих направлениях:

1. психологическое сопровождение учебной деятельности;
2. психологическое сопровождение программы воспитания и социализации;
3. психологическое сопровождение программы коррекционной работы.

Психологическое сопровождение учебной деятельности – деятельность педагога-психолога, предполагающая участие специалиста в общешкольной программе формирования / развития универсальных учебных действий и оценки метапредметных и личностных образовательных результатов обучающихся. Психологическое сопровождение учебной деятельности включает в следующие мероприятия:

- оценка и экспертиза развивающей среды образовательной организации;
- разработка и реализация развивающих и / или коррекционных психолого-педагогических программ для обучающихся с учетом стартового уровня сформированности универсальных учебных действий;
- разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий обучающихся;
- профориентационная и предпрофильная работа в контексте востребованности специалистов на рынке труда и с учетом индивидуальных особенностей и интересов обучающихся;
- психологическая поддержка обучающихся в период подготовки и прохождения итоговой аттестации.

Для эффективной реализации психологического сопровождения учебной деятельности необходима организация сотрудничества педагога-психолога и педагогов по вопросам создания развивающей среды образовательной организации, в том числе создание развивающей среды во время учебных занятий. Цель данного сотрудничества – выявление индивидуальных ресурсов педагога по созданию развивающей среды на уроке и разработка комплекса конкретных (адресных) рекомендаций, которые учитель может использовать в дальнейшем при проектировании уроков [2].

Психологическое сопровождение программы воспитания и социализации – деятельность педагога-психолога, предполагающая участие специалиста в реализации программы воспитания и социализации образовательной организации, включающая следующие мероприятия:

- разработка и реализация программ по выявлению и предупреждению школьной дезадаптации;
- разработка и реализация программ по выявлению и предупреждению отклоняющегося поведения у обучающихся, формированию у них

ответственного и осознанного поведения, культуры здорового и безопасного образа жизни;

- выявление и устранение (минимизация) социальных рисков и психологических угроз в образовательной организации;

- психологическая поддержка детских разновозрастных объединений, реализация программ, направленных на развитие коммуникативных и организаторских способностей, лидерского потенциала обучающихся.

Деятельность специалистов Службы практической психологии образования по данному направлению ориентирована прежде всего на создание благоприятной психологической атмосферы в образовательной организации, способствующей сохранению и укреплению психологического здоровья обучающихся, на предупреждение и минимизацию влияния рисков образовательной и социальной среды на психологическое здоровье обучающихся, а также на повышение психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса.

Психологическое сопровождение программы коррекционной работы – деятельность педагога-психолога, предполагающая участие специалиста в реализации программы коррекционной работы с обучающимися с ОВЗ, например:

- разработка и реализация программ по психологическому просвещению и поддержке педагогов и родителей (законных представителей) по вопросам организации образовательного процесса для детей с ОВЗ;

- разработка и реализация мер по созданию и поддержанию инклюзивной среды в образовательной организации;

- экспертная деятельность в составе психолого-педагогического консилиума образовательной организации, посвященного обучению детей с ОВЗ;

- взаимодействие с ресурсными организациями по вопросам организации образовательного процесса детей с ОВЗ, инклюзивной образовательной среды.

Осуществление индивидуально ориентированной психологической помощи обучающимся с ОВЗ в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии возможно при наличии у специалиста специального / клинического образования или должно осуществляться на базе специализированных психолого-медико-социальных центров (центров психолого-медико-социального сопровождения).

В связи с введением в действие с 01.09.2016 ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью, деятельность специалистов Службы практической психологии образования может быть также отражена в адаптированной ООП образовательной организации, отражающей специфику обучения детей с ОВЗ (глухие, слабослышащие, позднооглохшие, слепые, слабовидящие, с тяжелыми

нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с ЗПР, с РАС, со сложными дефектами) и детей, имеющих интеллектуальные нарушения (легкая, умеренная, тяжелая, глубокая умственная отсталость, тяжелые и множественные нарушения развития). Основное содержание и направления программы ПС ООП представлены в Табл. 1.

Таблица 1

Направления и содержание программы психологического сопровождения основной образовательной программы образовательной организации

№	Направления (программы) ПС ООП	Содержание ПС ООП
1	Психологическое сопровождение учебной деятельности	<p>1.1. Экспертиза психолого-педагогических условий реализации ФГОС</p> <p>1.2. Психологическое сопровождение программы формирования и развития универсальных учебных действий (УУД)</p> <p>1.3. Психологическое сопровождение программы индивидуализации и дифференциации обучения на всех ступенях общего образования:</p> <p>1.3.1. Психологическое сопровождение выявления и развития способностей обучающихся</p> <p>1.3.2. Психологическое сопровождение одаренных и высокомотивированных детей</p> <p>1.3.3. Психологическое сопровождение обучающихся, испытывающих трудности в обучении</p> <p>1.4. Психологическое сопровождение предпрофильного и профильного образования</p> <p>1.5. Психологическое сопровождение процессов подготовки и проведения итоговой аттестации обучающихся</p>
2	Психологическое сопровождение программы воспитания и социализации	<p>2.1. Психологическое сопровождение процесса адаптации обучающихся к обучению в школе</p> <p>2.2. Психологическое сопровождение внутришкольной работы по формированию культуры здорового образа жизни</p>

		2.3. Психологическое сопровождение внутришкольной работы по формированию культуры безопасного образа жизни
		2.4. Профилактика социальных рисков
		2.5. Психологическое сопровождение деятельности детских объединений
3	Психологическое сопровождение программы коррекционной работы	3.1. Программа психологической поддержки педагогов и родителей по вопросам организации образовательного процесса детей с ОВЗ
		3.2. Создание и поддержка инклюзивной среды образовательной организации

Реализация программы ПС ООП должна быть направлена на:

- создание и поддержание психолого-педагогических условий, необходимых для реализации ФГОС на всех ступенях образования;
- учет индивидуальных особенностей обучающихся при построении учебно-развивающей среды образовательной организации, создание условий для эффективного обучения детей с особыми образовательными потребностями (одаренных детей, детей с ОВЗ, детей-мигрантов, обучающихся в сложной жизненной ситуации, детей и подростков с девиантным поведением);
- более точную диагностику динамики развития метапредметных и личностных результатов обучающихся на всех ступенях школьного образования;
- отслеживание и раннее реагирование на изменения в психологической атмосфере образовательной организации;
- создание возможности оказания экстренной психологической помощи всем субъектам образовательного процесса;
- повышение уровня психологического комфорта в период адаптации обучающихся в переходные периоды (при переходе на новую для обучающихся образовательную ступень, при переходе обучающегося из одной образовательной организации в другую);
- повышение психологической грамотности и культуры, развитие психолого-педагогической компетентности всех субъектов образовательного процесса;
- обеспечение вариативности (разнообразия) направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса;
- обеспечение диверсификации (многообразия) уровней психолого-педагогического сопровождения через создание индивидуальных образовательных маршрутов в результате профессионального взаимодействия педагогов и специалистов Службы практической психологии

образования (педагогов-психологов образовательных организаций и специалистов центров психолого-медико-социального сопровождения (ЦПМСС)).

Условиями эффективной реализации программы ПС ООП являются:

- соответствие задач психологического сопровождения приоритетным направлениям, сформулированным в ООП образовательной организации;

- сформулированный запрос на психологическое сопровождение со стороны администрации образовательной организации, поддержка на административном уровне деятельности специалистов Службы практической психологии образования;

- высокий уровень профессиональной компетентности специалистов Службы практической психологии образования, а также мотивация специалистов к развитию и совершенствованию собственных профессиональных компетенций;

- использование специалистами, осуществляющими психологическое сопровождение, сертифицированного инструментария профессиональной деятельности;

- сотрудничество специалистов Службы практической психологии образования и педагогических работников образовательной организации по вопросам создания и реализации в образовательной организации психолого-педагогических условий, необходимых для достижения обучающимися всех видов образовательных результатов;

- межведомственное взаимодействие с социальными партнерами и ресурсными федеральными / региональными организациями для оказания качественной психологической помощи и поддержки всем субъектам образовательного процесса.

Психологическое сопровождение ООП может осуществляться:

- сотрудниками образовательной организации – педагогом-психологом или психологической службой образовательной организации, построенной по принципу многопрофильной психологической службы, включающей в свой состав отраслевых психологов (клинический психолог, социальный психолог, педагогический психолог, юридический психолог, психолог-консультант) [6];

- сотрудниками отдела сопровождения образовательных организаций городского / окружного ЦПМСС в результате заключения договорных отношений (безвозмездного оказания услуг или аутсорсинга) образовательной организации и ЦПМСС;

- педагогом-психологом (психологической службой) образовательной организации и специалистами ЦПМСС при согласовании разграничения зон профессиональной ответственности за реализацию конкретных задач и направлений.

Реализация программы ПС ООП при любом варианте предполагает наличие у специалистов Службы практической психологии образования профессиональных компетенций, описанных в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог образования)».

Примерная программа ПС ООП, разработанная научно-исследовательским коллективом ФГБОУ ВО МГППУ в 2012–14 гг., содержит в себе общие представления о направлениях деятельности педагога-психолога (психологической службы) по ПС ООП. Программа деятельности педагога-психолога (психологической службы) в конкретной образовательной организации должна строиться с учетом данных региональных мониторингов и / или диагностических мероприятий, осуществляемых образовательной организацией с целью анализа качества образовательных услуг. Основные этапы проектирования программы ПС ООП:

1. анализ содержательного раздела ООП образовательной организации, определение возможного содержания деятельности специалистов Службы практической психологии образования;

2. анализ наличия / дефицита психолого-педагогических условий, необходимых для реализации ФГОС;

3. анализ запроса на психологическое сопровождение от субъектов образовательного процесса (администрация образовательной организации, обучающиеся и их родители (законные представители), педагогические работники);

4. анализ качества образовательных услуг и динамики формирования / развития образовательных результатов обучающихся за последние 2–3 года;

5. разработка / проектирование программы ПС ООП, включающая в себя:

– цель и задачи психологического сопровождения;

– направления и формы психологического сопровождения (диагностика, профилактика, просвещение, консультирование, развитие, коррекция, экспертиза);

– критерии эффективности / результативности ПС ООП;

– кадровые условия обеспечения программы (необходимое количество специалистов различного профиля, минимальный уровень профессионального образования, необходимость взаимодействия с ресурсными организациями);

– материально-технические условия реализации программы.

На этом этапе не обязательна детализация перечня планируемых мероприятий, значительно важнее разработка общей концепции ПС ООП и описание необходимых ресурсов для ее эффективной реализации.

6. обсуждение и согласование концепции программы ПС ООП с педагогическим коллективом и управляющим советом образовательной организации;

7. оформление программы ПС ООП, описание деятельности по психологическому сопровождению ООП в конкретной образовательной организации. Содержание программы психологического сопровождения помимо перечисленных в п. 5 основных разделов (цель, задачи, критерии эффективности / результативности и т.д.) должно содержать перечень мероприятий, их цели и планируемые результаты, участников и организаторов (специалистов, ответственных за реализацию), трудозатраты на подготовку и проведение. Также необходимо включить описание кадрового обеспечения программы ПС ООП с указанием должностных обязанностей специалистов, реализующих программу в конкретной образовательной организации. Если в образовательной организации не созданы условия для обеспечения всех направлений ПС ООП, то необходимо заключение договора с ресурсными организациями (вузы, ЦПМСС и т.д.) и распределение зоны ответственности за реализацию задач, описанных в программе ПС ООП;

8. согласование содержания программы ПС ООП с педагогическим коллективом и управляющим советом образовательной организации.

Утвержденная программа является основной для разработки плана ПС ООП на текущий учебный год, включающего в себя помимо перечня мероприятий, сроки проведения и конкретизацию ответственных за их реализацию специалистов.

Список литературы

1. Вачков И. В. В парадигме помощи // Школьный психолог. 2001. № 6. (URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200100602> 12.10.2016).

2. Кузнецова А. А., Умняшова И. Б. Сотрудничество педагога-психолога и учителя по созданию развивающей среды на уроке // Школьный психолог. 2014. № 4. с. 43–47.

3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования».

6. Умняшова И. Б. Многопрофильная психологическая служба образовательного учреждения // Справочник заместителя директора школы. 2009. № 10. с. 21–39.

7. Умняшова И. Б., Кузнецова А. А., Ларина Н. С. Психологическое сопровождение основной образовательной программы: опыт проектирования ГБОУ Школа лицей № 1420 // Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Москва, 14–15 апреля 2016). Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2016. с. 153–156.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF BASIC EDUCATIONAL SCHOOL PROGRAM

UMNYASHOVA I. B., KUZNETSOVA A. A.

The article contains the description of the organization of psychological support of basic educational program at school. There is logic of design of the directions of psychological support according to structure of basic educational program and features of concrete school. This article is described the stages of development of the program of psychological support of basic educational program and a condition, which provide efficiency of her realization.

Key words: psychological support, basic educational program, psychological support of educational activity, psychological support of the educational program and socialization, psychological support of the program of correctional work.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Умняшова Ирина Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии ФГБОУ ВО г. Москвы «Московский государственный психолого-педагогический университет». E-mail: umnjashovaib@mgppu.ru.

Кузнецова Анастасия Андреевна – аспирант кафедры педагогической психологии ФГБОУ ВО г. Москвы «Московский государственный психолого-педагогический университет», педагог-психолог ГБОУ «Школа-лицей № 1420». E-mail: anastasya_and@mail.ru.