

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

УНИВЕРСИТЕТЫ, ОБЩЕСТВО И БУДУЩЕЕ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

В. А. Садовничий

Доклад ректора МГУ имени М. В. Ломоносова академика В. А. Садовничего на Международном форуме «Университеты, общество и будущее человечества» 25 марта 2019 г.

Глубокоуважаемые коллеги! Дорогие друзья!

Разрешите мне поприветствовать всех собравшихся в этом зале – представительный ректорский корпус России и стран Содружества Независимых Государств, дорогих почётных гостей, приехавших к нам из разных стран, представителей научно-педагогического и студенческого коллектива Московского университета.

Добро пожаловать на форум «Университеты, общество и будущее человечества»!

Будущее интересует всех. Каждый хочет знать, каким оно будет. Каждый хочет **знать**.

Человек хочет знать, что такое Вселенная, что такое человек, как устроена жизнь и что ожидает человечество в будущем. Одному ответить на эти вопросы трудно. С древних времён те, кого особенно тянуло к знаниям, объединяли свои усилия. Так появились прообразы, предтечи университетов.

Что можно считать **началом истории университетского образования**?

В VI в. до нашей эры возник **пифагорейский союз** – фактически первая научная школа в истории европейской науки. Математическая, хочу подчеркнуть. Пифагорейцы обожествляли число. Пифагору принадлежит важнейшая астрономическая догадка – устройство Вселенной. Он же и назвал её Космосом (по-гречески – строй, порядок), поскольку считал, что она построена на математических основаниях. Земля – центр Вселенной, имеет форму шара; траектории планет – у каждой своя – имеют форму окружности. Пифагор открыл начала гармонии, установив, что приятные слуху созвучия получаются, когда длины струн относятся как 2:1, 3:2 и 4:3.

Пифагор был всесторонне развитой личностью: красавец, законодатель мод и чемпион по панкратиону – борьбе с минимальными ограничениями.

В IV в. до нашей эры появилась **Академия Платона**. Он был учеником Сократа и после его смерти посвятил себя философии. Любители мудрости (а именно так переводится слово философ) обычно собирались в окрестностях Афин – в месте, посвящённом Академу. Этот мифический герой не имел никакого отношения к учёности, но дал своё имя важнейшей институции в истории науки – Академии. Над входом в Платоновскую Академию было написано: «Не геометр да не войдёт!»

Если Платон оставил нам Академию, то его ученик **Аристотель – Лицей** (или Ликей). Он тоже располагался недалеко от Афин, возле храма Аполлона Ликейского. Аристотель был величайшим мыслителем, он явил пример того, что такое стиль научного мышления.

Александрийский музейон, подаривший нам слово музей, был известным научно-образовательным центром, знаменитым богатейшей библиотекой.

Все эти школы оставили важный след в мировой культуре. Однако пройдёт ещё много веков, прежде чем возникнут первые университеты. Историю европейских университетов традиционно отсчитывают с Болонского, хотя в Константинополе ещё в IX в. существовала Магнаврская высшая школа, которую вполне можно считать университетом. Там преподавали лучшие умы того времени во главе с учёным-энциклопедистом Львом (его называли Лев Математик и Лев Философ). Там учился и преподавал один из братьев-просветителей, создателей славянской азбуки – Кирилл.

Создание университетов стало важным этапом **европейской истории**. Её основные вехи – это известные во всём мире университеты:

1088 – Болонский университет (Италия);

середина XII в. – Парижский университет (Франция);

1167 – Оксфорд (Англия);

1209 – Кембридж (основан профессорами и студентами, покинувшими Оксфорд);

1218 – Университет Саламанки (Испания);

1222 – Падуанский университет (Италия), основан профессорами и студентами, покинувшими Болонский университет;

1229 – Университет Тулузы (Франция);

1321 – Флорентийский университет (Италия);

1348 – Пражский университет (Чехия) ...

К XVI в. почти во всех ведущих европейских странах были свои университеты. Большинство из них выдержали испытание временем

и сегодня определяют развитие образования и науки в своих странах и в мире.

Университеты стали важным фактором развития общества. Там выросли титаны мировой науки.

Николай Коперник (1473–1543) – астроном, математик, богослов, врач; автор гелиоцентрической модели мира. Учился в Болонском и Падуанском университетах, преподавал в Падуанском и Краковском.

Галилео Галилей (1564–1642) – математик, астроном, основоположник экспериментальной физики; сконструировал первый телескоп, отстаивал гелиоцентрическую модель. Учился в Пизанском и Падуанском университетах, преподавал в Падуанском.

Иоганн Кеплер (1571–1630) – математик, астроном, механик, оптик, открывший законы движения планет Солнечной системы. Окончил Тюбингенский университет, преподавал в Университете Граца.

Исаак Ньютон (1643–1727) – физик, математик, один из создателей классической физики и механики, предпринявший первую попытку пересмотреть традиционную хронологию. Более 30 лет его жизни связаны с Кембриджским университетом.

И этот список можно продолжить.

В обществе возник спрос на университеты. Приведу один показательный исторический факт. Когда правитель Нидерландов Вильгельм Оранский хотел наградить жителей Лейдена за успешную оборону города от испанских войск, он предложил им на выбор освобождение от налогов или университет. Горожане были дальновидными. В 1575 г. в Лейдене был основан старейший университет Нидерландов.

Россия – неотъемлемая часть европейского образовательного пространства. Начало было положено **Московским университетом**, основанным в 1755 г. Проект университета с точностью до названия кафедр и количества профессоров разработал Михаил Васильевич Ломоносов – основоположник российской науки, учёный-энциклопедист и поэт. Свой проект он изложил Ивану Ивановичу Шувалову, просвещённому вельможе и государственному деятелю, который и представил план императрице Елизавете – дочери Петра Великого.

Московский университет стал очагом просвещения российского общества. Университетская библиотека многие годы была единственной в Москве. Типография университета печатала российских и зарубежных авторов, там выходила первая московская газета «Московские ведомости».

Вслед за Московским университетом, с его помощью и участием, были созданы университеты в Казани, Вильно, Дерпте, Киеве, Харькове и других городах.

В Московском университете сложились первые в стране научные общества, сформировались научные школы.

Выпускники и профессора Московского университета – это выдающиеся учёные и организаторы науки; Чебышёв, Жуковский, Пирогов, Склифосовский, Лебедев, Столетов, Ключевский, Вернадский, Лузин, Егоров, Колмогоров, Александров, Лаврентьев, Выготский, Лурия, Тихонов, Боголюбов, Келдыш, Ляпунов ... И это только небольшая часть имён.

Московскому университету обязаны своим созданием крупнейшие музеи Москвы: Музей изобразительных искусств имени Пушкина, Исторический, Политехнический, Зоологический ...

Группа Малого театра изначально была сформирована в значительной части из студентов университета.

Золотой век русской литературы – тоже во многом заслуга выпускников Московского университета. Фонвизин, Грибоедов, Лермонтов, Фет, Тютчев, Гончаров, Тургенев, Островский, Чехов ... Этот перечень великих мастеров слова тоже неполный и тоже впечатляющий.

История Московского университета богата людьми и свершениями. Его вклад в историю нашей страны, в историю науки и культуры общепризнан – мы гордимся им и стараемся достойно продолжать дело наших предшественников.

Глубокоуважаемые коллеги!

У каждого университета своя судьба, свои достижения, свои выдающиеся учёные и педагоги – предмет их гордости. Каждый из присутствующих здесь ректоров, руководителей мог бы рассказать о своих университетах много интересного и важного. Многие из вас выступают на нашем форуме.

Сегодня мир переживает глобальные изменения, **бурный рост** в сфере **высшего образования**. Вот статистика ЮНЕСКО по такому важному показателю, как численность студентов. В 1950 г. в мире было шесть с половиной миллионов студентов, к концу XX в. – около девяноста миллионов, а в нынешнем тысячелетии их уже более двухсот миллионов. И этот рост наверняка продолжится, достигнув трёхсот миллионов в ближайшее десятилетие.

Надо учесть и колоссальный потенциал роста: в беднейших странах всего 8% молодёжи студенческого возраста учится в университете, тогда как в развитых странах – 74%. Правительства не успевают удовлетворять растущий спрос на высшее образование – всё активнее развиваются частные университеты, где сегодня учатся 30% всех студентов мира, а в Латинской Америке этот показатель достигает 50%. Крупные развивающиеся страны давно стали лидерами по числу студентов. В Китае их сорок миллионов, в Индии – более тридцати, а во всей Европе и Северной Америке – чуть больше пятидесяти миллионов. Половина всех выпускников вузов в мире, по данным Организации экономического

и социального развития, к 2030 г. будет приходиться на Индию и Китай, а на Европу и США – вдвое меньше.

Эта тенденция отражает глобальный процесс конвергенции уровней развития стран и регионов мира. По прогнозам консалтинговой компании McKinsey, в 2030 г. 66% представителей среднего класса будут проживать в Азиатско-Тихоокеанском регионе.

Сегодня крупнейшие университеты мира находятся в развивающихся странах. Большинство из них молоды, основаны после Второй мировой войны. В первую десятку по численности студентов (до четырёх миллионов человек) входят университеты Индии, Ирана, Турции, Пакистана, Бангладеш, Непала. Среди лидеров – только на седьмом месте – американский Государственный университет штата Нью-Йорк (SUNY). Хотя этих университетов-гигантов нет в топ-рейтингах, они решают важную задачу кадрового обеспечения растущей экономики, давая массовое высшее образование.

Уверенно завоёвывает «место под солнцем» **онлайн-образование**.

В 2017 г. университетские онлайн-курсы слушали 80 миллионов человек. Крупнейшие платформы онлайн-обучения охватывают миллионные сообщества: Coursera – 30 миллионов, edX – 14 миллионов, FutureLearn – 7 миллионов, Udacity – 5 миллионов. Эксперты полагают, что через пять лет аудитория онлайн-курсов составит 200 миллионов человек. 800 университетов по всему миру запустили как минимум по одному онлайн-курсу, а всего их около 10 тысяч.

И ещё несколько цифр. Если общий объём мирового рынка образования составляет до 5 триллионов долларов США и в ближайшие годы обещает увеличиться до 6–7 триллионов, то на онлайн-образование приходится только около 3%. Прирост этой доли прогнозируется на уровне 5% в год.

В России объём рынка онлайн-образования – 21 миллиард рублей, это чуть больше 1% образовательного рынка в целом. При этом ежегодный прирост ожидается более чем на 20%, так что к 2021 г. рынок онлайн-образования в нашей стране может превысить 50 миллиардов рублей.

При всех преимуществах этой новой образовательной технологии мы понимаем, что она может быть эффективна в достаточно ограниченной сфере. Онлайн-обучение в основном проходят люди старшего возраста для повышения квалификации. Возьмём, например, Coursera – 89% пользователей этой платформы старше студенческого возраста. А обучение с целью получения полноценного высшего образования с дипломом в 2017 г. проходили на онлайн-ресурсах лишь около 7 тысяч человек.

Поэтому вряд ли сбудется прогноз Себастьяна Труна, соучредителя Udacity, о том, что через 50 лет будет только 10 высших учебных заведений – и все онлайн.

Настоящее образование невозможно без диалога учителя и ученика, глаза в глаза, без вопросов и ответов, без живого человеческого общения. Заменить учителя его высокотехнологичным воспроизведением – значит лишить процесс обучения жизненной силы. С экрана компьютера можно получить информацию, много информации, но энергии для интеллектуального роста, то есть для настоящего обучения, электронные ресурсы не дают. Человек может получить её только от человека.

Глубокоуважаемые коллеги!

В соответствии с темой нашего форума я хотел бы рассказать о роли университетов в жизни человечества и о его будущем. Поскольку будущее – это ответ на вызовы настоящего, я решил построить свой доклад как рассказ о вызовах, на которые, на мой взгляд, предстоит ответить человечеству. И именно университеты могут и должны дать на них правильные, адекватные ответы.

Первый глобальный вызов – это **цифровизация**.

По данным ООН, на начало 2018 г. количество пользователей интернета превысило 4 миллиарда – из 7 миллиардов населения нашей планеты. В среднем человек пользуется интернетом 6 часов в день, решая огромное количество вопросов, связанных с общением, обучением, работой, досугом, бытом, здоровьем. В повседневную жизнь большинства из нас вошло цифровое вещание. Более 5 миллиардов человек пользуются сотовой связью, более 3 миллиардов – активные пользователи социальных медиа, причём подавляющее большинство заходит в социальные сети с мобильных устройств.

Впечатляет динамика роста: за один только 2017 г. количество пользователей сотовой связи выросло на 4%, пользователей интернета – на 7%, активных пользователей социальных медиа – на 13%.

Понятно, что мы должны готовить людей к работе в этой новой, цифровой среде.

Когда говорят о подготовке кадров для цифровой экономики, обычно подразумевают, что это в первую очередь специалисты в области информационных технологий. Но это не совсем так. Цифровизация будет пронизывать – уже пронизывает – все сферы деятельности. Вопрос: какие базовые цифровые компетенции образуют тот фундамент, на котором будут развиваться профессии в цифровой экономике? Университеты должны дать ответ на этот вопрос.

Цифровизация – это не только удобство, но и издержки и риски. Тотальное распространение цифровых технологий делает нашу жизнь всё более прозрачной. Многие компании формируют индивидуальные

портреты граждан, формально не нарушая законы, охраняющие личную жизнь.

Сбором и анализом подобной информации занимаются мировые торговые сети, а также поисковые системы, начиная с «Гугла».

В цифровом мире появились новые эффективные средства взаимодействия с обществом. Например, китайский проект «Социальный кредит», который уже реализуется в малых городах. Для каждого человека вычисляется индивидуальный рейтинг, который учитывается при предоставлении тех или иных социальных услуг. Причём рейтинг постоянно обновляется. Этот эксперимент только начался, о результатах мы узнаем позже.

Цифровые технологии используются также для воздействия на людей через социальные сети, в том числе в политических целях. Колоссальные изменения происходят в информационных технологиях, объединённых общим названием **искусственный интеллект**.

Мы часто о нём говорим, но имеем в виду не одно и то же. Поэтому давайте вначале договоримся о терминах.

Обычно к искусственному интеллекту относят все формы полной или частичной передачи человеком машине (технологической среде) функций по работе с информацией. Это началось более ста лет назад с отдельных видов работ. Потом машине стали поручать любую информационную деятельность, которую можно формально описать. А сейчас передают и работу по созданию таких описаний – это машинное обучение на основе больших данных и глубокое машинное обучение с использованием данных, порождаемых самой машиной.

Иногда говорят, что искусственный интеллект может обесценить роль университета и преподавателя. Эти опасения не новы. Сократ не случайно не оставил никаких текстов: он считал, что письменность как способ сохранения и передачи знания убивает подлинную мудрость и учение как прямую передачу мудрости от учителя ученику. Но с тех пор человечество превратило письменность в эффективный инструмент – обучения в том числе. И аналогия с искусственным интеллектом здесь уместна.

Интернет может донести лекцию профессора до тысяч студентов и сохранить для сотен тысяч, потенциально – для неограниченного их числа. При этом и сама лекция как жанр меняется: в её ткань вплетаются мультимедийные фрагменты, интерактивные задания, дополнительные ресурсы. Возникает новый формат – жанр учения.

Меняется и взгляд на учебник. Сейчас много говорят о цифровых электронных учебниках. Но ведь и бумажный учебник появился не сразу, не одновременно с Библией Гутенберга. Учебник был не просто печатной книгой – это была книга, созданная специальным образом, для определённых целей. Сегодня, когда так быстро развивается интернет,

нужен уже не электронный учебник, а электронная образовательная среда, да ещё и снабжённая возможностями искусственного интеллекта. Мы должны освоить цифровое пространство и наполнить его достоверной информацией, последними достижениями науки, которые будут доступны нашему цифровому поколению, как бы на него ни обижалось наше аналоговое поколение.

И вот что ещё важно. В условиях растущей зависимости, прежде всего молодёжи, от притягивающего, как магнит, интернета надо думать, как **минимизировать риски** цифровой среды **для психики** человека, сохраняя и **наращивая её пользу для интеллекта**.

И здесь огромную роль играет университетская среда, атмосфера научного поиска и творчества, человеческого общения. Мы это знаем интуитивно, а Лев Семёнович Выготский с научных позиций объяснил важность социального фактора, непосредственного контакта с другими в учении.

Без учителя, без обратной связи современному студенту учиться – что по книгам, что по интерактивным мультимедийным курсам в интернете – почти так же трудно, как Маугли.

Технологии искусственного интеллекта определяют сегодня развитие мировой экономики. Вложения в них составляют основные инвестиции венчурного капитала в США. Аналогичный бум происходит в Европе, Японии, Китае. В 2017 г. правительство Китая выпустило «План развития искусственного интеллекта нового поколения». Имеется в виду максимизация потенциала искусственного интеллекта за счёт исследований мозга и мировое лидерство в этой сфере к 2030 г.

Ориентация китайского «Плана» на новое поколение искусственного интеллекта не случайна. Уже понятно, что потенциал наиболее популярных сегодня технологий искусственного интеллекта – машинного и глубокого обучения – в ближайшие годы будет исчерпан. Наиболее перспективным подходом являются нейроморфные системы, основанные на когнитивных архитектурах мозга. Поэтому необходим более глубокий анализ принципов работы естественного интеллекта и головного мозга.

Что такое **мозг человека**? Это примерно 86 миллиардов нервных клеток, у каждой – до 10 тысяч контактов; число связей в такой сети превышает 100 триллионов. Количество возможных комбинаций активности исчисляется цифрами, превышающими число элементарных частиц в известной Вселенной. Эта сеть способна генерировать целостные состояния – «кадры сознания» – с частотой примерно 2 Гц, что на порядки меньше тактовых частот современных компьютеров. Однако сами эти состояния характеризуются огромной интегральной сложностью. Человеческий мозг – лучшее из известных интеллектуальных устройств. Он умеет работать в сильно зашумлённой среде, обладает

уникальными способностями к когнитивному развитию, адаптивному обучению, категоризации, ассоциативности, мышлению, языку и сознанию, затрачивая на всё это лишь около 20 ватт.

Сравнение физических характеристик мозга человека и современных суперкомпьютеров показывает различия в принципах их операций. Несколько слов об этих различиях.

Биологическая нейронная сеть не устроена регулярно и инвариантно. Формирование мозга, в отличие от построения компьютерных устройств, осуществляется по принципам селекции, а не инструкции. В развитие биологической нейронной сети закладывается избыток нервных клеток и связей, значительная часть которых отмирает в ходе операций.

Ещё одно фундаментальное различие: компьютеры оперируют как цифровые системы, тогда как мозг работает по аналоговым принципам. В биологических нейронных сетях не существует логических операций – группы нервных клеток не осуществляют вычисления, не работают как машины Тьюринга. Они коррелируют свою активность, распознавая паттерны сигналов от никем предварительно не размеченного внешнего мира.

На преодоление части этих различий и было направлено создание искусственных нейронных сетей. Однако здесь важно иметь в виду два обстоятельства. Во-первых, их физическим носителем по-прежнему являются компьютеры, оперирующие как машины Тьюринга. Во-вторых, при сопоставлении искусственных и естественных нейронных сетей можно попасть в терминологические ловушки. Для искусственных нейронных сетей существуют понятия нейронов, импульсов, обучения, памяти. Но все эти понятия в большинстве случаев имеют мало общего с аналогичными понятиями из области нейробиологии.

В результате термин «искусственный интеллект», ассоциируемый с искусственными нейронными сетями и машинным обучением, оказался перегружен метафорическими значениями, у которых нет соответствия в биологических нервных системах.

Между нынешними версиями искусственного интеллекта и мозгом человека существует непреодолимая дистанция. Пока искусственный интеллект пасует перед здравым смыслом и пониманием того, как устроен мир.

Учитывая это, сооснователь Apple Стив Возняк предложил использовать для машинного интеллекта так называемый кофейный тест. Робот должен войти в незнакомую квартиру, найти кофеварку, налить в неё воды, достать чашку и приготовить кофе. Несмотря на некоторую несерьёзность этого теста, он очень непрост, и пока ни одна из искусственных систем не прошла эту проверку.

Когда Стив Возняк был в Московском университете, его спросили о возможностях искусственного интеллекта. Он ответил: «Компьютеры не задумываются, как лучше решить ту или иную задачу. Они ждут инструкции, приказа. Почему? Потому что мы не знаем, как работает человеческий мозг, как работает наше сознание. <...> И по-прежнему нужно девять месяцев, для того чтобы появился мозг человека».

Как сказал нобелевский лауреат Джеймс Уотсон, «мозг – последний и величайший рубеж, наиболее сложная вещь из тех, которые мы пока обнаружили во Вселенной».

Именно университеты должны взять этот рубеж в ходе комплексных междисциплинарных исследований – понадобятся биологи и химики, математики и информатики, психологи и филологи, социологи и философы.

Второй вызов, о котором я хотел бы сказать, – **экологический**.

Он связан с состоянием нашей биосферы, проблемой ресурсного обеспечения человечества.

И здесь я хотел бы обратить внимание на такой факт. Раньше люди думали **о будущем** с надеждой и оптимизмом. О будущем **мечтали**. «Светлое будущее» – этот штамп в нашем языке говорит сам за себя. Сегодня не так. Многие думают о будущем **с опаской**.

С одной стороны, мы слышим оптимистические, хотя вряд ли обоснованные прогнозы о вытеснении и замене человека, в том числе преподавателя, искусственным интеллектом. С другой – как, сказано, например, в последнем докладе Римского клуба, «более глубокой и системной проблемой является оглушающая скорость технологического развития, которое легко может выйти из-под контроля... Многие чувствуют, что у «прогресса» есть страшные стороны и что джин, может быть, уже выпущен из бутылки».

Есть и ещё одна причина глубокой тревоги, связанной с будущим.

Она не столь очевидна, как достижения высоких технологий. Но специалисты говорят об этом давно.

В самом начале XX в., в 1904 г., в стенах Московского университета академик Владимир Иванович **Вернадский** сказал, что человек стал основной геологообразующей силой планеты. Он предупредил и о том, что человеку, чтобы сохранить себя в биосфере, придётся взять ответственность за судьбы не только общества, но и биосферы в целом. Развивая идеи В. И. Вернадского, академик Никита Николаевич **Моисеев**, глубоко изучавший проблему взаимодействия человека и окружающей среды, подвёл неутешительный итог. Цитирую: «Мы постепенно начинаем осознавать, что общество стоит на пороге катастрофы, требующей перестройки всех оснований планетарного бытия. Я думаю даже, что мы находимся в преддверии смены характера самой эволюции биологического вида *homo sapiens*».

В 1972 г. был опубликован доклад «Пределы роста», посвященный проблеме ограниченности ресурсов планеты. Это был первый доклад Римского клуба – организации, занимающейся проблемами экологии, гармонизации отношений человека и биосферы. Одно из его заседаний прошло в 2000 г. в Московском университете, тогда я был даже принят ассоциированным членом.

Последний, 2018 г., доклад Римского клуба называется «Come on! Капитализм, близорукость, население и разрушение планеты». Название вполне раскрывает смысл доклада. Приведу небольшую выдержку. «Все мы знаем, что **мир находится в кризисе**. ... на Земле за последние 150 лет истощилась почти половина плодородных земель. Устойчивость климата в серьёзной опасности, на Земле начался шестой период массового вымирания видов».

Огромную роль в сохранении биосферы, биоразнообразия на нашей планете играет **Мировой океан** – колыбель и источник жизни. В его глубинах тоже скрыт глобальный вызов человечеству.

Мировой океан играет огромную роль в формировании климата и является источником продовольствия. Благодаря ему человечество на 20% обеспечивает себя белками животного происхождения. Это во многом поможет решить продовольственные задачи XXI в.

Пресная вода становится важнейшим ресурсом, которого катастрофически не хватает человечеству. Отсюда риски вплоть до военных конфликтов. Для многих стран опреснение морской воды, очень энергозатратное и дорогое, станет единственным источником питьевой воды. Моря и океаны – источники ценного сырья и топлива. Сама морская вода – это богатство, в котором растворена вся таблица Менделеева. Со дна океана добываются многие минеральные ресурсы, в том числе треть от общего объёма извлекаемых нефти и газа. Освоение этих ресурсов в XXI в. способно решить проблемы сырьевого обеспечения человеческой цивилизации на ближайшие сто и более лет. Энергетический потенциал океана практически неисчерпаем: это возобновляемый источник энергии. По потенциальным запасам приливной энергии Россия занимает одно из первых мест в мире.

Океан огромен и полон тайн, мы пока что едва заглянули в него. По некоторым оценкам, мы исследовали всего 5–7% океанского дна. Если на Луне побывали 12 человек, то в самой глубокой впадине Мирового океана – Марианской, где давление достигает 1100 атмосфер, – всего 3.

До сих пор мы точно не знаем, как образуются одиночные «волны-убийцы» – солитоны высотой до 30 метров, которые способны разрушить любое судно или морскую платформу, хотя математики и смоделировали распространение этих волн.

Человечество имеет представление лишь о малой части наших океанических родственников; описано, вероятно, около 10% из более чем двух миллионов видов морских организмов. Есть опасения, что многие виды исчезнут до того, как мы успеем их обнаружить и описать, в связи с изменениями морской среды: глобальным потеплением и загрязнением.

Изучение океана и освоение его богатств требует подготовки широкого круга специалистов: морских биологов, геологов, физиков, химиков, климатологов, картографов, геополитиков, юристов, создателей математических моделей океана, судостроителей и судоводителей, операторов подводной робототехники и многих других. Университеты должны быть готовы к решению сложных задач, которые встают в связи с необходимостью использования ресурсов океана, и учить бережному отношению к «голубой стихии», чтобы и будущие поколения могли наслаждаться её первозданной красотой.

Я сказал о рисках для экологии и биосферы. Теперь о вызовах самому **человеку**: о его **здоровье**, о **медицине**.

Сократу приписывают фразу: «Я знаю, что ничего не знаю». Прошло 25 веков; наука, кажется, достигла невероятных успехов. А между тем окружающий мир и, главное, сам человек изучены далеко не так основательно и глубоко, как нам хотелось бы.

В конце XX в. выдающиеся биологи Голденфельд и Каданофф сопоставили простоту законов физики и сложность процессов жизни. И вот к чему они пришли. Физический мир живёт по законам физики, которые можно выразить дифференциальными уравнениями – либо обыкновенными, либо с частными производными.

За рамками физических процессов человек видит мир удивительной сложности. Столетиями учёные описывали законы, которые справедливы во все времена и во всех частях мира, но каждая сложная система, а живые системы именно таковы, отличается от другой.

По-видимому, **для сложности нет общих законов**. Нильс Бор так сформулировал это положение: «Мы должны были бы убить животное, чтобы установить роль отдельных атомов в его организме, но тогда нет жизни». Минимальная свобода, при которой сохраняется жизнь, скрывает от нас последние тайны. Принцип неопределённости – один из фундаментальных законов физики. В биологии и медицине мы тоже не можем предсказать поведение сложной системы, зная только её компоненты, точно так же, как и изучая сложную систему, мы не можем предсказать, из каких компонентов она состоит. Сложные системы, как правило, нелинейны и с трудом поддаются моделированию.

«Наука, – сказал астрофизик И. С. Шкловский, – это сумма запретов. Нельзя создать вечный двигатель. Нельзя передать сигнал со скоростью

большей, чем скорость света в пустоте. Нельзя одновременно измерить координату и скорость электрона».

В биологии и медицине тоже есть свои запреты. Несмотря на впечатляющий прогресс в этой области, ряд запретов, на которые указал, например, академик Е. Д. Свердлов, нельзя обойти: нельзя создать две одинаковые клетки или две одинаковые особи: нельзя победить рак; нельзя победить старость и естественную смерть...

На чём основаны эти запретительные законы? В многоклеточном организме эволюция создала систему обновления клеток. В течение жизни в теле человека погибает и вновь образуется более 10 тонн клеток. Это обеспечивает полноценное функционирование и обновление органов и тканей. В то же время каждое деление клеток приводит к накоплению мутаций, и в каждой клетке за время её жизни случайно происходит около 100 мутаций. В другой, сестринской клетке – тоже 100, но других мутаций. Получается, что человек – это мозаика постоянно обновляющихся гетерогенных клеток.

Рак возникает вследствие случайных мутаций, вероятностным образом. И чем успешнее мы будем продлевать жизнь, тем чаще он будет возникать. С каждым годом в развитых странах уменьшается заболеваемость сердечно-сосудистыми болезнями, но не всегда уменьшается, а часто даже повышается частота онкологических заболеваний. Можно минимизировать смертность от рака благодаря созданию лекарственных препаратов, но нельзя искоренить эту болезнь, равно как и диабет, сердечно-сосудистые и другие заболевания.

Нобелевский лауреат Иван Петрович Павлов ещё сто лет назад сказал, что болезни – это не наказание господне, а лаборатория Создателя, это биоразнообразие, которое позволяет выжить семье, племени, народу и всем людям. То, что на бытовом уровне воспринимается как дефекты или слабость живой системы, на самом деле программа, созданная эволюцией для выживания популяции.

Как же изучать биологические процессы? Как изучать человека? Научная методология биологической науки сложилась давно. Это наука, «управляемая гипотезами». Сейчас всё большую роль в ней играет анализ больших данных (Big Data). И здесь важно вспомнить предостережение, с которым обращаются к биомедикам математики, физики, философы. «Не измеряйте бульдозеры кварками», – сказали те же Голденфельд и Каданофф. Не думайте, что чем больше мы знаем о частностях, тем лучше поймём сложную систему.

Ламарк, предложивший в XIX в. термин «биология», говорил, что законы физики всеобщие, но в химии есть свои законы, присущие только этой науке. И у биологии тоже свои законы, она требует особого подхода в применении физических и химических законов, математики, приборных исследований. Обратившись к живой природе, мы видим, что

там другая вязкость жидкости, неньютоновское движение крови по сосудам, отсутствие свободной воды в клетке, а следовательно, и другие диффузионные процессы, не совпадающие с теми, которые протекают в водной среде.

В течение всего XX в. мы пользовались классической догмой: один ген – один белок – один признак. Оказалось, что в ДНК человека только 2% структуры подчинено этому закону, а большая часть ДНК не транскрибируема – выполняет какие-то другие, неведомые нам функции. Клетки делятся не только на две симметричные дочерние, но могут и трансдифференцироваться, то есть из одной клетки под влиянием природных регуляторных сигналов может образовываться другой тип клетки с другими функциями и другой морфологией. Эти особенности, требующие специальных подходов, позволяют надеяться на крупнейшие открытия биомедицины в будущем.

И на карте генома остаётся ещё много **белых пятен**, хотя функция многих генов известна. Возможно, наше время в будущем назовут временем Великих генетических открытий – по аналогии с Великими географическими. Грядущие годы принесут нам понимание функций всех наших генов.

Всё меньше становится болезней, которые ещё недавно считались неизлечимыми. И в то же время только 15–20% болезней изучены современной медициной с точки зрения причин возникновения и, следовательно, способов лечения. Около 80% заболеваний остаются непонятыми. Врач может только уменьшать страдания или повышать качество жизни пациентов с этими заболеваниями, но не может их вылечить. Чтобы лечить, понимая причину болезни, нужно глубокое медицинское, по-настоящему университетское образование на базе химических, физических, биологических кафедр, в лабораториях. Там студенты учатся работать с молекулами, клетками, животными, тканями, органами, используя весь арсенал химических и физических методов.

Наверное, один из самых загадочных глобальных вызовов – это **Космос**.

Следуя заветам К. Э. Циолковского, человечество всё активнее осваивает околоземное космическое пространство.

Уже перешла в практическую плоскость задача освоения минеральных ресурсов Луны и ряда астероидов. Создание лунной базы и добыча полезных ископаемых на Луне, а также транспортировка небольших астероидов, богатых редкими металлами, – реальные проекты развитых стран, которые будут реализованы в течение ближайших двух десятилетий.

Стремительное развитие нашей цивилизации находится в разительном противоречии с так называемой проблемой молчания Космоса. Эта проблема, то есть отсутствие наблюдаемых проявлений деятельности

внеземных цивилизаций, особенно обострилась в последние годы в связи с открытием тысяч экзопланет вокруг других звёзд. Даже у ближайших к нам звёзд – Проксимы Центавра и летящей звезды Барнарда, удалённых от Земли всего на 3–6 световых лет, – обнаружены планеты земного типа. Отсюда следует, что в нашей Галактике есть несколько миллиардов планет с земными массами и температурными режимами, благоприятными для существования жизни земного типа. На некоторых из этих планет могут быть цивилизации на миллионы лет старше нашей.

Почему же мы, несмотря на колоссально возросшие возможности астрономических наблюдений, до сих пор не обнаружили признаки внеземной жизни и внеземных цивилизаций? Неужели мы действительно одиноки во Вселенной? Или, быть может, время существования высокоразвитых цивилизаций – таких, которые могут обмениваться информацией и посещать друг друга, – меньше тысячи лет? Известно, что среднее расстояние между звёздами составляет около тысячи световых лет. Если высокоразвитые цивилизации живут меньше тысячи лет, то они не успеют обменяться контактами. И это должно послужить предупреждением для нашей цивилизации – предостережением от самоуничтожения.

Волнует учёных и тот установленный факт, что хорошо известная нам барионная форма материи (атомы и молекулы) составляет лишь малую долю (около 4%) всей материи во Вселенной. Остальные 96% – это так называемый тёмный сектор: тёмная материя (26%) и тёмная энергия (70%). Природа этих невидимых, скрытых форм материи пока остаётся загадкой. Столь огромная мера незнания окружающего нас мира – серьёзный вызов для учёных.

Открытие гравитационных волн от слияния чёрных дыр в двойных системах доказало наличие чёрных дыр во Вселенной и поставило на повестку дня задачу поиска кротовых нор. Кротовые норы, то есть туннели в пространстве-времени, с которыми учёные связывают надежды на создание машины времени, предсказаны теоретически, но пока не открыты. Однако и чёрные дыры полвека тому назад многим казались математической абстракцией, не имеющей отношения к реальности. Даже Эйнштейн, создатель Общей теории относительности, из которой вытекает возможность чёрных дыр, не верил в их существование. А сегодня чёрные дыры заняли своё место среди классических объектов Вселенной – звёзд и галактик. В нашей Галактике 100 миллиардов звёзд и 100 миллионов чёрных дыр звёздных масс, а в центре расположена сверхмассивная чёрная дыра массой 4 миллиона солнечных масс. Может быть, и кротовые норы со временем смогут получить свои «права гражданства»?

Разве это не захватывающая перспектива для университетских учёных?

Понимая актуальность освоения космоса, необходимость отвечать на его вызовы, мы в Московском университете недавно создали факультет космических исследований.

После того, как почти полвека назад был поставлен вопрос о пределах роста, то есть о необходимости учёта многих факторов, связанных с развитием биосферы и обеспечением устойчивого развития, учёные вплотную подошли к проблеме математического **моделирования динамики мирового развития**. Первые такие модели, принадлежащие Форрестеру и Медоузу, продвинули нас в понимании глобальных проблем, однако были сделаны с серьёзным упрощением. Последующие модели были более детальны и конкретны, но за счёт утраты целостности. Суперкомпьютерные технологии в последние десятилетия сделали возможным компьютерное моделирование социальных, в первую очередь экономических процессов. Мы можем моделировать поведение огромного количества агентов: фирм, университетов, школ, институтов и, наконец, людей.

Примером такого моделирования является агент-ориентированная модель поведения коммерческих фирм. С её помощью просчитываются многие экономические процессы. Причём результаты часто оказываются неожиданными с точки зрения обычной логики.

В целом компьютерные модели с огромным количеством агентов обещают прорыв в понимании общественных процессов, особенно в понимании зависимости между макро- и микрозакономерностями.

Сегодня многие учёные, в том числе в Московском университете, ведут работы по построению математических моделей мировой динамики. Мы считаем необходимым рассматривать мировую динамику системно, в многообразии различных (демографических, экологических, социально-экономических, политических, культурных) аспектов. При этом по возможности минимизировать количество переменных, чтобы обеспечить прозрачность моделирования, учитывать не только трендовую, но и циклическую динамику, анализировать устойчивость рассматриваемых процессов. И, конечно, использовать суперкомпьютерные вычисления.

Результаты исследований показывают, что на глобальном уровне технологический рывок позволит преодолеть существующие негативные явления в мировой экономике, однако его можно ждать лишь в 2020-х гг. Текущая кризисная ситуация связана с окончанием пятого кондратьевского цикла. Улучшение соответствует повышательной волне следующего, шестого цикла.

На основе теории длинных волн и технологических укладов уже сделаны прогнозы технологического развития до 2050 г. По нашему

мнению, ведущими технологическими направлениями станут медицина, био- и нанотехнологии, робототехника, информационные, аддитивные и когнитивные технологии. Формирование нового технологического уклада завершится в 2030–2040-х гг.

С прогнозированием связан ещё один важный вызов системе образования. Работодатели часто предъявляют претензии высшей школе: по их мнению, мы готовим не так и не тех специалистов. Есть вопросы и у государства, у общества: «На что тратятся бюджетные деньги?» Но ни работодатели, ни государство, ни общество в целом не могут сказать, какие знания, какие компетенции будут необходимы выпускнику, например, через 10–15 лет. Вызов в том, что системе образования приходится работать в условиях **неполной определённости** компетенций.

Будущее – одна из наиболее часто обсуждаемых тем. Специалисты и не только строят самые разные прогнозы, модели, форсайты. Говорят даже о буме форсайтов. В чём дело? Возможно, в том, что мир, жизнь вокруг нас меняются с головокружительной скоростью. Порой кажется, что будущее придёт раньше, чем мы окажемся к нему готовы.

Готовы ли мы, люди, к будущему?

В известной коллективной монографии «Культура имеет значение», среди авторов которой – Хантингтон, Фукуяма, Харрисон, подчёркивается, что глобальная экономика XXI в., открывающая «беспрецедентные возможности для обеспечения процветания по всему миру», «повсеместно несёт в себе потенциальную угрозу устоявшимся культурным традициям».

«Все прогрессы бесчеловечны, если рухнет человек», – сказал наш поэт Андрей Вознесенский. Чтобы преодолеть глобальный кризис морали, наступление массовой культуры, необходимо развитие **гуманитарного образования**. Гуманитарное знание развивает в человеке человечность, духовные ценности, составляющие нравственный стержень культуры. Родной язык, история своей страны, культурно-исторические традиции – одним словом, национальное самосознание должно лежать на той чаше весов, которая уравнивает глобализацию.

Над всеми нами одно, одно на всех, звёздное небо, то самое, которое – вспомним слова Канта – наполняет нас удивлением и благоговением. И тем же взглядом, что и Кант, мы смотрим на человека с его нравственным законом, с его культурно-исторической неповторимостью.

Моё выступление подходит к концу. Я хотел бы закончить его **гимном университетам** – этим удивительным изобретениям человеческой цивилизации. Тысячу лет они неустанно, непрерывно – ибо мысль не остановить – ведут человечество вперёд: раздвигают границы познания, изменяют к лучшему мир вокруг нас и нас в этом мире, приносят

радость научного творчества и человеческого общения. В университете для нас открывается мир и человек: звёздное небо над нами и моральный закон внутри нас. И мы с вами – и те, кто присутствует в этом зале, и те, кто в разных странах, на разных континентах делает наше общее, университетское дело, – мы все в ответе и за звёздное небо, и за моральный закон, за мир и за человека. Мы готовы к этой ответственности, она нам по плечу. У нас есть знания и опыт, желание работать вместе. У нас есть замечательная, талантливая и целеустремлённая молодёжь. Всё, что нужно для успеха.

Завершая выступление, я позволю себе привести цитату из Указа об основании Московского университета, хотя ясно, что это всеобщая, я бы сказал, университетская заповедь, университетский закон: «Всякое добро происходит от просвещённого разума, а, напротив того, зло искореняется».

Благодарю за внимание.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

Анализ условий, влияющих на эффективность подготовки кадров для управления проектами в образовании

Н. А. ШТУРБИНА

(Кафедра проектного управления в сфере образования РАНХиГС при Президенте РФ; e-mail: razvitiev@bk.ru)

В настоящее время возрастает роль образования в сохранении и развитии преимуществ нации и социально-экономического роста страны. Стратегические цели развития сферы образования требуют новых инструментов их реализации. Особую роль в этом процессе играет проектная деятельность. Однако зачастую она носит формальный, хаотичный характер. Назрела необходимость создания эффективных систем управления проектами в образовании и совершенствования компетенций управленческих и педагогических кадров. Для этого необходимо понять, созданы ли условия для формирования систем подготовки кадров проектного управления. Данное исследование позволило определить ключевой сдерживающий фактор эффективного внедрения проектного управления в образовании – отсутствие единых методологических оснований для подготовки кадров, явный «перекосяк» обучающих программ в сторону одной его единицы – проекта. В работе применялись методы теоретического исследования: сравнение, обобщение, группировки и классификации. Также использовался метод сбора данных посредством выборки и анализа информации, размещенной на сайтах региональных институтов развития образования. Выборка производилась случайным образом: по 3 вуза из 8-ми федеральных округов.

Ключевые слова: проект, проектное управление, подготовка кадров для сферы образования, эффективность, стандарты, развитие образовательных систем.

При переходе на новые модели управления и введении новых подходов в существующие управленческие системы всегда остро встает вопрос о подготовке кадров для успешного реформирования процессов. Развитие образовательных систем в настоящее время связывают с внедрением проектного управления [7, 9, 11]. Проектное управление позволяет выстроить логические переходы процессов устойчивого развития образовательных систем с включением педагогических работников на четырех этапах осуществления проекта: стратегическом, тактическом, оперативном и операционном.

Отсутствие своевременной подготовки руководителей и специалистов в контексте реформирования управленческих подходов может

значительно снизить эффективность реформ, вплоть до негативных последствий в случае неверного понимания руководителями и сотрудниками организаций сути новых механизмов [2, 3, 4, 6, 10]. Анализ практики подготовки кадров для сферы образования показывает, что «в содержании программ недостаточно уделяется внимание важным разделам: изучению российского и международного опыта результативных управленческих проектов» [8: 46]. Таким образом, встает вопрос, насколько в настоящее время система подготовки кадров, повышения квалификации руководителей и других специалистов соответствует новым задачам управления.

Для начала проанализируем, какие профессиональные стандарты в области управления проектами, в том числе и для социальной сферы, есть в Российской Федерации. По состоянию на май 2018 г. утверждены стандарты в области проектного управления только:

1) для области информационных технологий («Руководитель проектов в области информационных технологий», утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.11.2014 № 893н);

2) для строительства («Организатор проектного производства в строительстве», утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 15.02.2017 № 183н.);

3) для ракетно-космической промышленности («Специалист по управлению проектами и программами в ракетно-космической промышленности», утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 3 декабря 2015 г. № 970н);

4) для области атомного флота («Специалист по управлению проектами и программами в области атомного флота», утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 7 апреля 2014 г. N190н);

5) для РОСАТОМА («Специалист по управлению проектами и программами»).

Как мы видим, все области профстандартов далеки от социальной сферы и не могут стать основой для разработки систем подготовки управленческих кадров и специалистов проектного менеджмента для образования. Данный факт может отрицательно влиять на единый подход в системе подготовки кадров для проектного управления в сфере образования РФ. Таким образом, российские организации, осуществляющие обучение сотрудников образования, не имеют единой платформы для разработки программ на общей основе, и опираются, как правило, на различные международные подходы.

Продолжим анализ возможностей для построения и контроля единых подходов в системе подготовки кадров для управления проектами в социальной сфере в части Федеральных государственных

образовательных стандартов. В настоящее время ФГОС высшего образования по направлению «управление проектами», «проектное управление», «менеджмент проектов», «проектный менеджмент» не существует. Обучение управлению проектами в рамках высшего образования осуществляется:

1) в рамках преподавания дисциплины «Управление проектами», входящей в более крупные программы, разработанные на основе ФГОС-Сов ВО уровня бакалавриата, специалитета и магистратуры 38.03.02. «Менеджмент», 38.03.04. «Государственное и муниципальное управление», 51.00.00 «Культуроведение и социокультурные проекты».

2) в рамках образовательных профилей (направленности образовательных программ бакалавриата) «Управление проектами» при реализации ФГОС ВО 38.03.02 «Менеджмент».

Пройти обучение на уровне бакалавриата по профилю «Управление проектами», код специальности 5.38.03.02 Менеджмент, в настоящее время можно в 37 вузах России (по данным портала <https://postupi.online>). В то же время, освоить специальность «Менеджер проекта» можно, обучаясь по одной из 87 программ бакалавриата и специалитета в 220 вузах России. При этом только в 37 вышеперечисленных вузах программы обучения так и называются: «Управление проектами», тогда как в остальных вузах менеджеров проектов готовят по программам с самыми разными названиями. Например, по программам «Производственный менеджмент» (в 68 вузах), «Управление инновациями (по отраслям и сферам экономики)» (в 15 вузах), «Менеджмент организации» (в 73 вузах), «Инноватика» (в 10 вузах), «Управление малым бизнесом» (в 28 вузах) и др.

Подсчитать количество вузов, реализующих магистерские программы, на которых готовят специалистов в области управления проектами, не представилось возможным, поскольку названия соответствующих программ оказались чрезвычайно разнообразными и, очевидно, отражают потребности регионов в специалистах той или иной специализации. Например, в Москве:

- Национальный исследовательский университет «МИЭТ» и МВШ-СЭН реализуют программы магистратуры по профилю «Управление проектами» и направлению подготовки 5.38.04.02 «Менеджмент»;

- Финансовый университет реализует программу магистратуры 5.38.04.02 «Управление проектами государственно-частного партнерства»;

- Пять вузов: НИУ ВШЭ, Финансовый университет, ГУУ, МГРИ-РГГРУ им. Серго Орджоникидзе, РТУ МИРЭА реализуют программы магистратуры по профилю «Управление проектами: проектный анализ, инвестиции, технологии реализации» специальности 5.38.04.02 «Менеджмент»;

- Российский государственный социальный университет реализует программу магистратуры 5.38.04.02 «Управление проектами в социокультурной сфере»;
- Московский городской университет управления Правительства Москвы реализует программу магистратуры 5.38.04.02 «Менеджмент» по профилю «Управление государственными программами и проектами»;
- Институт государственной службы и управления РАНХиГС реализует программу магистратуры 5.38.04.04 «Управление проектами и программами»;
- Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД России реализует программу магистратуры 5.38.04.04 «Управление международными проектами»
- Московский городской педагогический университет реализует программу магистратуры 6.44.04.01 «Управление проектами в образовании: технологии анализа, планирование, реализация»;
- Национальный исследовательский университет «МЭИ» реализует программу магистратуры 2.09.04.01 «Программный и проектный менеджмент».

Как видно из приведенного перечисления, обучение управлению проектами осуществляется в рамках ФГОС высшего образования (уровень магистратуры) 5.38.04.02 «Менеджмент», 5.38.04.04 «Государственное и муниципальное управление», 6.44.04.01 «Педагогическое образование», 2.09.04.01 «Информатика и вычислительная техника».

Нами выявлено, что основная часть программ, которые каким-либо образом в названии отражают связь с проектным управлением, основываются на трех ФГОС: 38.03.02. «Менеджмент», 38.03.04. «Государственное и муниципальное управление», 51.00.00 «Культуроведение и социокультурные проекты», которые были созданы для модели традиционного управления, до внедрения проектного управления как основного механизма развития систем.

Рассмотрим подробнее вышеуказанные ФГОС (магистратура), выделив части, связанные с проектным управлением.

В ФГОС 38.04.02 «Менеджмент» (магистратура) среди четырех позиций видов профессиональной деятельности, видим организационно-управленческую (остальные отнесены к аналитике, исследованиям и педагогической составляющей части обучения), которая описана четырьмя задачами, касающимися стратегии, руководства организациями, командами. Здесь мы не находим важного аспекта проектного управления, осуществляющего переход от стратегии к реальной практике. Анализ заявленных общекультурных и общепрофессиональных компетенций показывает, что они все имеют акцент на научно-исследовательский характер. И только лишь среди десяти профессиональных

компетенций (далее ПК), в первой среди перечислений «способность управлять организациями, ... командами..., проектами» употребляется термин «проект». И во второй ПК отражена «способность разрабатывать ... программы организационного развития». Такой подход описания требований ФГОС затрудняет понимание важности в управлении развития основ проектного менеджмента.

ФГОС 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень магистратуры) имеет более акцентированную часть требований в части проектного управления. Раздел компетенций «проектная деятельность» содержит четыре профессиональные компетенции, которые можно отнести к проектному менеджменту, но они носят некий набор общих посылов, не опираются на национальные стандарты по управлению проектами, следовательно, их сложно перенести в программы обучения в контексте единых государственных подходов. Следовательно, в части подготовки руководителей муниципального и регионального уровня появляется акцент на проектное управление, но он носит очень размытый характер, не дает нужного вектора для эффективного обучения в данном направлении.

ФГОС 51.00.00 «Культуроведение и социокультурные проекты» был утвержден в 2017 г. и уже среди универсальных компетенций содержит «Разработка и реализация проектов», что является неким прорывом среди других стандартов. Однако, для эффективного проектного управления этого недостаточно, так как потеряна наиболее важная часть вопроса «Управление проектами»: умение переводить стратегию в портфели проектов, т.е. потеряна тактический уровень управления.

Итак, среди утвержденных федеральных государственных образовательных стандартов в явном виде практически нет части управления проектами, хотя проектный подход вписан через некие компетенции. Для сферы образования нет профстандартов в разрезе проектного управления, как и для социальной сферы в целом. Среди ФГОС мы находим в «Менеджменте» компетенции, относящиеся к проектному подходу, но слабо соотносящиеся с государственными стратегическими документами в области управления проектами. Наиболее ярко выражен проектный подход в управлении во ФГОС «Государственное и муниципальное управление», который как правило ложится в основу обучения региональных и муниципальных руководителей. И ближе всех к государственным стандартам по управлению проектом находится ФГОС «Культуроведение и социокультурные проекты», но и он не рассматривает тему управления проектами.

Таким образом, в настоящее время ситуация в части подготовки оснований для разработки программ подготовки кадров в сфере проектного управления для сферы образования не способствует эффективному развитию данного направления.

Для прояснения ситуации далее, рассмотрим, как региональные институты повышения квалификации и развития образования осуществляют подготовку кадров в регионах для внедрения проектного управления на разных уровнях. Для анализа в каждом федеральном округе было выбрано три региона. В каждом регионе был определен региональный институт, отвечающий за обучение кадров в сфере образования.

Выборка случайная, но её можно определить как репрезентативную, поскольку были охвачены все 8 федеральных округов Российской Федерации, в которых в равном количестве были выбраны регионы. Структура выборки представлена в Табл.

Таблица. Структура выборки региональных институтов, отвечающих за обучение кадров в сфере образования

Федеральный округ (ФО)	РЕГИОН	НАЗВАНИЕ ИНСТИТУТА
Дальневосточный ФО	Камчатская область	Камчатский областной институт повышения квалификации педагогических кадров
	Приморский край	Приморский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования
	Саха (Якутия) Республика	Институт повышения квалификации работников образования Республики Саха (Якутия)
Приволжский ФО	Нижегородская область	Нижегородский институт развития образования
	Самарская область	Самарский областной институт повышения квалификации работников образования
	Татарстан Республика	Институт развития образования Республики Татарстан
Северо-западный ФО	Ленинградская область	Ленинградский областной институт развития образования
	Мурманская область	Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования
	Псковская область	Псковский областной институт повышения квалификации работников образования

Северо-кавказский ФО	Ставропольский край	Ставропольский краевой институт повышения квалификации работников образования
	Республики Северная Осетия – Алания	Северо-Осетинский республиканский институт повышения квалификации работников образования
	Республика Дагестан	Дагестанский институт развития образования
Сибирский ФО	Алтайский край	Алтайский краевой институт повышения квалификации работников образования
	Красноярский край	Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования
	Новосибирская область	Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования
Уральский ФО	Свердловская область	Институт развития регионального образования Свердловской области
	Тюменская область	Тюменский областной институт развития регионального образования
	Ямало-Ненецкий АО	Ямало-Ненецкий окружной институт повышения квалификации работников образования
Центральный ФО	Калужская область	Калужский областной институт повышения квалификации работников образования
	Московская область	Педагогическая академия последипломного образования Московской области
	Ярославская область	Ярославский институт развития образования
Южный ФО	Республика Адыгея	Адыгейский республиканский институт повышения квалификации
	Астраханская область	Астраханский институт повышения квалификации и переподготовки
	Ростовская область	Ростовский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

На сайтах вузов был проведен анализ содержания всех имеющихся программ подготовки управленческих кадров в разрезе программ, направленных на менеджмент и в разрезе программ, направленных хотя бы какой-то частью, на проектное управление (управление проектами) по состоянию на 1.08.2018. Установлено, что в данных региональных институтах подготовки кадров для сферы образования отсутствуют магистерские программы как по менеджменту, так и по проектному управлению. Во всех институтах было выявлено общее количество программ профессиональной подготовки для управленческих кадров в количестве 257 наименований. Из них 9,73% программ профессиональной переподготовки по направлению общего менеджмента. Ни в одной из этих программ не было раздела по проектному управлению.

Программы повышения квалификации распределились следующим образом: 88,72% (228 наименований) по направлению общего менеджмента, и всего лишь 1,56% (4 наименования) программ по направлению проектного управления. В программах повышения квалификации по общему менеджменту только 5,26% (12 наименований) имели раздел, связанный с проектным управлением. Таким образом, случайная выборка институтов развития образования из 24 регионов показала, что из 257 программ подготовки руководителей, всего 16 программ имеют некоторую составляющую по теме проектного управления (6,23%).

Далее было подробно изучено содержание учебных планов программ, затрагивающих проектное управление хотя бы одним из разделов. Анализ показал следующие факты:

- как правило, рассматривается тема одной единицы проектного управления «проект»;
- тема «управление проектами» рассматривается только в международных подходах, отсутствует методология, заложенная Правительством РФ;
- нет разделов, связанных с полным циклом построения проектного управления организациями и системы управления «портфелями проектов».

Таким образом, имеется серьезная проблема обеспечения государственной политики по внедрению проектного управления в сферу образования кадрами, способными эффективно управлять проектами. В настоящее время не созданы единые подходы к формированию системы подготовки кадров для проектного управления в сфере образования, что снижает эффективность его внедрения, вплоть до его формальной подмены.

Список литературы

1. Друкер П. Ф. Практика менеджмента / пер. с англ. И. Веригина. – М.: Манн, Иванов и Фербер. 2015. – 557 с. 2. Каплунович Т. А. Мотивационная стратегия развития кадрового потенциала системы образования: контекст государственной политики. // Человек и образование, 2016. № 4 (49). С. 9–14.
3. Киришина И. А. Кадровый потенциал и его структура на различных этапах инновационного процесса / И. А. Киришина // Вестник Инжекона / ИНЖЕКОН, 2011. Серия «Экономика» № 3 (46).
4. Клячко Т. Л., Синельников-Мурылев С. Г. Стратегия для России: образование. – М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. – 60 с. 5. Ковальчук О. В. Реализация в педагогической и управленческой практике идеи управления качеством образования. // Человек и образование, 2018. № 1 (54). С. 17–22.
6. Коноплёва Г. И., Борщенко А. С. Понятие кадрового потенциала и стратегии его развития / Г. И. Коноплёва, А. С. Борщенко // Альманах современной науки и образования, Тамбов: Грамота, 2014. № 2 (81). С. 86–88.
7. Полковников А. В., Дубовик М. Ф. Управление проектами: полный курс MBA. – М.: Издательство Олимп-Бизнес, Серия Проектная практика, 2017. – 552 с. 8. Штурбина Н. А. Проблемы систем подготовки управленческих кадров в сфере образования. // Профессиональное образование. Столица. № 11, 2017.
9. Штурбина Н. А. Условия повышения эффективности управления образовательными системами. // Профессиональное образование. Столица. № 12, 2017.
10. Федорчук Ю. М., Полянинова Ю. В. Особенности поддержки профессионального развития руководителей общеобразовательных организаций, работающих в сложных социальных контекстах. // Управление образованием: теория и практика № 1 (25), 2017. С. 5–21.
11. N. Shturbina, & I. Bashkatov. Project management in the social sphere: essence and problems of implementation / (материалы Международной научной конференции по развитию образования в России и странах СНГ) (the International Scientific Conference on the Development of Education in Russia and the CIS Member States). Advances in Social Science, ICEDER2018, Atlantis press. Education and Humanities Research, volume 288. P. 72–81.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Штурбина Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, директор Центра развития образовательных систем, руководитель Президентских программ подготовки управленческих кадров в сфере образования, зав. кафедрой проектного управления в сфере образования РАНХиГС при Президенте РФ, президент АНО ДО «Образовательный холдинг-лаборатория Глобал – НПД». E-mail: razvitiev@bk.ru

THE ANALYSIS OF THE CONDITIONS INFLUENCING THE DEVELOPMENT EFFICIENCY OF THE PROJECT MANAGING IN EDUCATION

Shturbina N. A. – PhD in Pedagogic Sciences, Department of Project Management in the Field of Education, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia. E-mail: razvitiev@bk.ru

Today, the role of education is increasing in order to preserve and develop the advantages of the nation and the country's social and economic development. The strategic goals of education development require new implementation tools. The project activity plays a special role in this process; however, it is often formal and chaotic. There is a need to create effective project management systems in education and to improve the management and teaching staff competencies. In order to achieve this, it is necessary to understand whether the conditions for training systems formation for project management personnel are created. The study made it possible to determine the key constraining factor for the effective implementation of project management in education – the lack of unified training methodology basics, and also clear bias of training programs towards one of its «project» component. The study uses the methods of theoretical research, these are: comparison, synthesis, methods of grouping and classification. We also used the method of data collection through the analysis of regional institutions of education development websites information. All in all there were involved 24 higher educational establishments: 3 random institutions from each federal district of Russian Federation.

Key words: project, project management, training for education, efficiency, standards, development of educational systems.

References

1. *Druker P. F.* Praktika menedzhmenta. per. s angl. I. Verigina. – M.: Mann, Ivanov i Ferber. 2015. – 557 s.

2. *Kaplunovich T. A.* Motivacionnaja strategija razvitija kadrovogo potentsiala sistemy obrazovanija: kontekst gosudarstvennoj politiki. Chelovek i obrazovanie, 2016. № 4 (49). S. 9–14.

3. *Kirshina I. A.* Kadrovyyj potentsial i ego struktura na razlichnyh jetapah innovacionnogo processa. Vestnik Inzhekon, INZhEKON, 2011. Serija «Jekonomika». № 3 (46).

4. *Kljachko T. L., Sineľ'nikov-Murylev S. G.* Strategija dlja Rossii: obrazovanie. – M.: Izdatel'skij dom «Delo» RANHiGS, 2018. – 60 s.

5. *Koval'chuk O. V.* Realizacija v pedagogicheskoj i upravlencheskoj praktike idei upravlenija kachestvom obrazovanija. Chelovek i obrazovanie, 2018. № 1 (54). S. 17–22.

6. *Konopl va G. I., Borshhenko A. S.* Ponjatie kadrovogo potentsiala i strategii ego razvitija. Al'manah sovremennoj nauki i obrazovanija, Tambov: Gramota, 2014. № 2 (81). C. 86–88.

7. *Polkovnikov A. V., Dubovik M. F.* Upravlenie proektami: polnyj kurs MVA. – M.: Izdatel'stvo Olimp-Biznes, Serija Proektnaja praktika, 2017. – 552 s.

8. *Shturbina N.A.* Problemy sistem podgotovki upravlencheskih kadrov v sfere obrazovanija. Professional'noe obrazovanie. Stolica. № 11, 2017.

9. *Shturbina N.A.* Uslovija povyshenija jeffektivnosti upravljenija obrazovatel'nymi sistemami. // Professional'noe obrazovanie. Stolica. № 12, 2017.

10. *Fedorchuk Ju.M., Poljaninova Ju.V.* Osobennosti podderzhki professional'nogo razvitija rukovoditelej obshheobrazovatel'nyh organizacij, rabotajushhih v slozhnyh social'nyh kontekstah. Upravlenie obrazovaniem: teorija i praktika № 1 (25), 2017. S. 5–21.

11. *N. Shturbina, & I. Bashkatov.* Project management in the social sphere: essence and problems of implementation / (materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po razvitiju obrazovanija v Rossii i stranah SNG) (the International Scientific Conference on the Development of Education in Russia and the CIS Member States). Advances in Social Science, ICEDER2018, Atlantis press. Education and Humanities Research, volume 288. P. 72–81.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В ИНТЕРЬЕРЕ ЦЕННОСТЕЙ ДЕТСТВА

Р. М. Асадуллин, О. В. Фролов

*(Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
Оренбургский государственный университет; e-mail: rail_53@mail.ru,
fov-osu@mail.ru)*

Статья посвящена рассмотрению феномена личности современного учителя в контексте проблематики ценностей Детства.

Настоящая работа продолжает цикл публикаций^{1,2,3}, посвященных обсуждению аксиолого-культурологического контекста новой педагогической реальности, характеризующейся разрушением традиционного этического ядра профессиональной педагогической культуры, уже не обеспечивающей социальную консолидацию детского коллектива, культурные протестные манифестации которого приобретают форму программы социального поведения с его приоритетом свободы культурного самовыражения человека.

Авторы считают, что драматичное пространство культуры современной школы ограничивает социальную свободу ребенка «разрешенными» моделями поведения, ориентированными на прошлое как на эталон» (А. Я. Флиер). Вследствие этого возрастает плотность коммуникативных барьеров, усиливающих ценностное сопротивление культурным экспансиям со стороны педагога, становящихся нормой социального коммуницирования и нарушающих конструктивное функционирование адекватными педагогическими средствами социальных практик позиционируемого «творческого взаимодействия» и культурных порядков. Отмечается особая актуальность ценностного противостояния в условиях кризиса антропоцентрических абсолютов, что оказывает влияние на личность педагога как субъекта педагогической деятельности, архаическая система которой дает отрицательный социальный, образовательный и культурный эффект, и требует выстраивания новой ценностной иерархии составляющих ее компонент.

В условиях современной аномической ситуации, изменяющей смыслы коллективных представлений о должном, авторитарная модель школьно-

¹ Асадуллин Р. М., Фролов О. В. Человек как концепт современной педагогической мысли//Педагогика. 2017. № 7. С. 28–36.

² Асадуллин Р. М., Кирьякова А. В., Фролов О. В. Аксиологический квартет культуры профессиональной деятельности современного учителя//Педагогика. 2018. № 8. С. 3–20.

³ Асадуллин Р. М., Фролов О. В. Школьный учитель: утраченная ценность российского образования?//Педагогика. 2019. № 3. С. 87–92.

го взаимодействия и диктатуры «взрослых» учительских ценностей утратила свою эффективность. Скрытые механизмы сопротивления «ценностей детства» разрушают прежний иерархизированный надзор за «правильным выбором ценностей», обостряя вопросы культуры взаимодействия. С учетом сложившихся в «посткультуре» субъектно-объектных отношений, составляющих основу социального взаимодействия в образовательном пространстве, авторы убеждены в том, что ценности детства являются основой не только для функционирования, но и развития педагогической культуры как «реальной культурной работы по производству смыслов и трансляции их в производство знаний» (О. А. Жукова).

В заключении делается вывод о важности гармонизации школьного культурного пространства, в котором существовал бы адекватный баланс ценностных стандартов деятельности субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: личность, личность учителя, аксиосфера, ценности, Детство, профессиональная культура, современная школа, ценностное взаимодействие, ценностный консенсус.

Личности учителя, оценке его человеческих и профессиональных качеств посвящено огромное количество специальной и художественной литературы. Меняются поколения людей, становятся другими слог и стиль литературного описания учительского труда, но бессменной остается оценка его отношения к деятельности, обусловленная априорной догмой о том, что «призвание учителя есть призвание высокое и благородное» (Л. Н. Толстой).

Ученые не только обладают представлениями и идеями о конкретных проблемах личности, динамике и закономерностях её развития, культурных конфигурациях, но и опираются на общие допущения о её природе.

В рамках российской философско-педагогической традиции, заложенной М. С. Каганом, принято полагать, что проблемы формирования и развития личности – это проблемы проявления и укрепления человеческого в человеке, проблемы взаимодействия трех компонентов бытия человека: природного, культурного и социального [5].

Глубинную природу личности в совокупности уникального и индивидуального мы видим в её отношениях с другими людьми: рождаясь в органическом теле человека, личность находит причины своего становления в отношениях с другими людьми, определяемых культурно-ценностным пространством, основным критерием оценивания которого для педагогики является этический – необходимый для нормирования человеческих отношений.

Отвечая на вопрос: «Из чего состоят хорошие «преподы»?», проф. Б. М. Бим-Бад подчеркивает значение личности учителя, которая «играет определяющую роль в любом учебном процессе. Профессия учителя предполагает высокий уровень личностного развития, вкус, артистизм, ораторское искусство и владение стилем. Хорошее преподавание

требует интенсивной работы учителя на личностном уровне, напряженного самосовершенствования» [1].

В логике размышлений проф. А. В. Кирьяковой, «аксиологические императивы современного образования определяются отношением к педагогической деятельности как к призванию и миссии; мотивационной направленностью личности учителя на личность обучаемого; педагогическим гуманизмом, принятием равноценности ученика учителю; эмпатическим отношением к ученикам, предполагающим стремление и умение чувствовать другого, как самого себя; диалогизмом как желанием и умением слушать и слышать ученика; сотрудничеством как установкой на взаимодействие с учеником; аксиологическим общением как формой обмена нравственными представлениями, чувствами, идеями, ценностями, ведущей к само- и взаимопониманию, взаимовлиянию друг на друга, ценными результатами которых выступают доверие, уважение, любовь» [6].

Рассматривая гуманитарные стратегии в развитии российской системы образования, проф. О. А. Жукова делает выразительное замечание: «Другого авторитета, кроме как личности учителя, процесс учения, в который вложен смысл становления образа человека, система образования не знает. Какой бы технологической оснащенности она не достигла, на уровне смысловых установок личности... образование будет нуждаться в мудром учителе, обладающем духовным опытом и культурой разума, и, конечно, в вопрошающем, внимающем ученике, который вступает в диалог с ним» [3].

Личность, по утверждению российских философов и культурологов А. В. Агошкова, А. Г. Васильева, О. А. Жуковой, является главным событием культуры, соединяющим два плана бытия, – актуальной повседневности и «актуальной» вечности.

Процитированные суждения мы рассматриваем как имеющие исключительное значение для понимания роли личности учителя и её влияния на смыслы педагогической деятельности, актуализируемой в текущих процессах социального взаимодействия трансформацией традиционных ценностных ориентаций, характеризуемой, к сожалению, нарушением преемственности в интерпретации культурно-педагогического наследия, в рамках которого происходит создание, хранение и трансляция культурных ценностей.

Оценивая феномен педагогической деятельности, считаем, что личность и деятельность педагога не сводимы в одно целое, но находятся в тесном и нерасторжимом содействии. Профессиональная деятельность учителя выступает как высшая форма бытия человека-профессионала и произрастает на фундаменте личностного измерения как проявление системно-социального бытия человека.

Мысль К. Д. Ушинского: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер», – точно подчеркивает степень значимости личностных качеств человека в выполнении им педагогической деятельности; педагог «творит» личность ребенка своей личностью, индивидуальностью, способностью по особому расположить к себе ученика и оказывать на него влияние [8]. Педагог в идеале должен быть тем «Ты», «зеркалом», «портретом», глядяваясь в который ученик мог бы осуществлять процесс познания собственного «Я».

Современная школа представляет собой «пёструю смесь» ценностно размытых мировоззренческих, идеологических, аксиологических и даже административных представлений о соотношении традиционного и инновационного, эталонного и обычного, что оказывает влияние на личность педагога как субъекта педагогической деятельности, которую все сложнее назвать «потоком всеохватывающей взаимности» учителя и ученика, оказывающих влияние друг на друга и растущих вместе в культурном пространстве, определяемом спецификой конкретно-исторических условий переструктурирования и перенормирования прежней системы педагогических ценностей, антропологизирующих культурное пространство школы и обеспечивающих реконструкцию конвенциональных отношений, легитимизирующих школьные связи.

Мы не раз заявляли о проблеме культурного пространства современной школы как важнейшей части пространства личности и общества, поддерживая научную позицию проф. Е. Н. Селезневой, считающей, что «процессы переструктурирования социокультурных взаимодействий резко изменяют социальные статусы, роли, символы, традиции, культурные идентичности, черты социализации, образа жизни людей» [7].

Процесс осмысления личности учителя и её места в интерьере ценностей детства как особого социального феномена, «обобщенного субъекта многоплановых, разнохарактерных отношений с миром Взрослых» (Д. И. Фельдштейн), культурного концепта, во многом определяющего взгляд детей на мир взрослых, сопряжен с необходимостью поиска новых или интерпретации устоявшихся понятий, отражающих происходящие в российском обществе изменения, характерные для культуры с доминантой либерального типа сознания, в которой происходит десакрализация педагогической деятельности как социального служения, а эмоциональная связь учителя и ученика или хотя бы прикосновение уступает место ценностному противостоянию и мимикрии диалога, к «разрыву его бесшовной структуры» (М. В. Тлостанова).

Отмечая это, считаем возможным согласиться с мнением исследователей, полагающих, что на содержание профессиональной деятельности учителя, осуществляемой в пространстве новой школьной культуры,

где «различия детей или игнорируются, или ими управляют, подчиняя метанарративам линейной и поступательной истории и культуры» [10], оказывают влияние тревожные симптомы современной социокультурной ситуации: разрыв между метафизическими и инструментальными ценностями, идеалами культуры и реальностью жизни; дефицит высокой культуры ума и культуры духовной жизни в качестве идеалообразующей основы современности, задающей и выстраивающей ценностную иерархию.

Анализ современного состояния детства (Л. Ф. Обухова, К. Н. Поливанова, В. Л. Хайкин и др.) в ситуации глобализации ценностей и компетентциализации культурных оснований жизнедеятельности, в которых рациональное планирование социальных порядков и стандартизация знания не предполагает формирование интеллектуальной способности сосредотачиваться во внутреннем духовном пространстве человека, приводит ученых к риторическому вопросу: «Возможно ли всерьез говорить о духовно-опытной форме получения знания в условиях современной цивилизации с её плюралистичностью культур, глобальной экономикой и информационным развитием общества, когда знание превращается в продаваемую информацию, а процесс общения учителя и ученика в различные педагогические технологии?» [3].

Осмысление многообразных сюжетов актуальной педагогической практики, отражающих варианты аксиологического выбора педагогического взаимодействия, в котором личность учителя занимает привилегированное положение в «полагании образа детства», установлении границ допустимого для детей, определении «правильного» опыта воспитания, позволяет утверждать, что проблема личности учителя – это проблема духовных смыслов профессиональной педагогической культуры, противостоящей жесткой логике прагматизма и технологизма настоящего времени.

Профессиональная педагогическая культура определяется нами как совокупность установок, понятий, акцентов, реализуемых в широком диапазоне семантико-аксиологических ориентиров педагогической деятельности, формируемых исторической практикой педагогического взаимодействия, фокусируемых в основном на консервативных идеях, отвергающих рационализм, механистичность и безличность в коммуникативной модели динамических, основанных на плодотворном, творческом и интеллектуальном диалоге, педагогических влияний.

В современных общественных дискуссиях отмечается необходимость нового прочтения профессиональной культуры учителя, задающей нормы и культурные основания педагогической деятельности в критически важных процессах формирования индустрии знания, констатируемого теоретиками либеральной экономики приоритета образовательных услуг, компьютерной коммуникации, «формирующей

символически замкнутые общины, определяющие свое сообщество как пространственно ограниченную межличностную сетевую субкультуру» (А. В. Костина), обусловленных рационализацией социального пространства, разрушением коллективного единства общества, периферийностью духовной и априоризмом материальной жизни людей в результате их взаимодействия между собой и с окружающим миром.

Следует согласиться с теми исследователями, кто утверждает, что из профессиональной культуры учителя постепенно исчезает чувственность, уступая место неприязни, раздражению, гневу, когда, по мнению проф., руководителя научной школы «Саморазвитие человека» К. Я. Вазиной, «подсознательно запускается программа уничтожения человека, которая возвращается к нему ответной агрессией, конфликтной ситуацией» [2].

Коммуникативное пространство социальных сетей насыщено комментариями, в которых статусно-ролевой «вклад» учителя оценивается в подчеркнуто отрицательном контексте: «школа снится в кошмарах», «школа просто ужас, учителя – отстой», «современные учителя творчески мыслить не могут, решать задачи-проблемы не в состоянии», «учительница в 4 классе считает преступлением любой самостоятельный шаг. Моему внуку 11 лет. Он боится, что-то не то в школе сказать, не такие брюки надеть, не так ответить на уроке. Причём это только в школе, дома он нормальный ребёнок. Боюсь, что он привыкнет быть марионеткой», «если бы школа давала общие и нужные знания, то к ней претензий бы не было. Но она не дает. Учителя заставляют зазубривать, без понимания, без знаний, без осмысления», «учительница не стесняется говорить, что «четверку» не поставит, потому что сама на «тройку» не знает. Ужас!», «учительница – кричащая дура, с криком доказывает ребенку, что чем больше масса, тем больше ускорение тела при постоянной силе!», «учительница плохая, в классе только кричит, материал сама не знает, а потому и объяснить не может. Что нам делать?».

Эмоциональные оценки участников социальных сетей подтверждаются результатами проведенного нами в 2017 г. исследования «Формирование новых ценностей детей и подростков в современных культурных условиях», в котором приняли участие педагоги, учащиеся начальной, основной и средней школы, родители, работники школьной администрации – всего 1050 человек, из них 550 детей и подростков. Цель исследования заключалась в выявлении причин ценностного сопротивления и культурного противостояния субъектов образовательного процесса, описании механизмов формирования ценностного сопротивления. Для реализации программы эмпирического исследования были использованы методы дискурсного анализа, тематические интервью, незаконченное предложение, включенное наблюдение, эссе. Обработка полученных данных осуществлена при помощи статистических

критериев, применен метод тематического анализа. Результаты исследования показали, что крайне низко оценивают личностные и профессиональные качества педагога 47, 3% обучающихся (достаточно часто в материалах неудовлетворенность выражалась в определениях «злой», «слова доброго не скажет», «для него обидеть ученика – что бумажку скомкать», «кричит, угрожает, утверждает, что мы – никто», «любит говорить, что наше мнение его не интересует», «сама пишет и говорит с ошибками, а нам за это же ставит двойки», «обзывает, унижает перед всем классом до тех пор, пока не выступят слезы»).

Среди родителей процент неудовлетворенности личностными и профессиональными качествами учителей еще выше – 72,4%.

Администрация образовательных организаций традиционно встает на защиту педагогов, утверждая, что «дети не мотивированы» (в различных вариантах), родители «обнагтели» (в различных вариантах), «проверяющие по жалобам родителей не дают спокойно работать».

Нравственное поведение педагога зачастую не обеспечивается ни страхом перед последствиями нарушения закона или моральных норм, ни реальной возможностью отрицательного позиционирования в социуме.

Не будем обсуждать в данной статье детали этической практики ценностного взаимодействия, хотя они чрезвычайно важны, отметим, что особый ракурс рассмотрения проблемы личности учителя, связанной с процессом ценностного перенормирования профессиональной деятельности с акцентацией на ценности детства, обусловлен разрушением логики педагогического, ценностного и ментального параметров, приводящих к синдрому отстраненного педагогического взаимодействия.

Яркой метафорой отстраненного педагогического взаимодействия является монолог «психанутой училки»⁴, выражающий её смысловой разлом, проявляющийся в отношении к себе, к другим людям, в способности примириться с новыми духовными ценностями, носителями которых являются подростки. Она искренне убеждена в том, что специфические ритмы традиционной школьной парадигмы, ценности мировосприятия прошлой эпохи способны противостоять «дикости, грязи и варварству», характеризующим существующий культурный код: «Хочу объяснить вам одну очень простую вещь. Вы все – никчемные маленькие невежественные уроды, которые даже не пытаются стать людьми. Наоборот, вы делаете все, чтобы ими не стать... Моя задача – направить вас на путь истины и разума, чтобы вы не позорили себя и свою страну. Что вас интересует в этом мире, кроме порносайтов и новых шмоток? Ничего! Ваша единственная мечта – это срубить побольше

⁴ «Училка», реж. А. Петрухин (2015)

бабла. Вы – амбициозные неучи! Я вдолблю в ваши пустые головы одну очень простую вещь: в мире нет ничего важнее человеческих отношений!»

Поставим под сомнение возможность решения этой непростой педагогической задачи методами «вдалбливания» и «аксиологического насилия», поскольку принудительное единство ценностных ориентаций кануло в лету: «Сентиментальность отцов отвергается... Их не обольщают кумиры прошлого, они хотят всё проверить на ощупь, и многие если не «вечные», то многовековые идеалы расползаются под непочтительной рукой, как пышные древние ткани» (И. Эренбург).

Полагаем убедительными утверждения коллег-ученых о том, что принуждение продолжает оставаться экзистенциалом цели и содержания профессиональной деятельности многих современных педагогов, нарушая ценностный паритет и провоцируя напряжения в межличностных отношениях с обучающимися, усиливая экстенсивный комплекс агрессивного продуцирования аргументов в защиту прежней интеллектуальной и культурной архитектуры образовательного процесса.

Убеждены, что достойная с нравственной точки зрения и декларируемая цель – важность человеческих отношений – не может быть достигнута порочными с точки зрения профессиональной культуры средствами, которые сами по себе должны быть нравственными и независимыми от целей, которым служат, под предлогом достижения общественного блага.

Вероятно, наилучшим выражением этой точки зрения является позиция выдающегося российского психолога и педагога Д. И. Фельдштейна, утверждавшего, что «в процессе образования, имеющего целью личностное развитие человека, особое значение приобретает наличие нравственного образца, подражание ему. И здесь на первый план выдвигается наиболее острая сейчас проблема замены авторитарности учителя авторитетом, глубоким нравственным примером. При этом важно найти пути качественного изменения позиции современного учителя – она должна напоминать, по образному выражению видного американского психолога К. Роджерса, позицию садовника, а не позицию скульптора. В то же время мы понимаем ограниченность взгляда Роджерса, ибо педагог – это не просто садовник, он должен обладать умениями воздействовать на развитие ребенка, способностью направлять его в нужное русло, выступая, условно говоря, «человекоделателем» [9].

Это тем более необходимо в современных культурных условиях, когда для современных молодых людей образованием «не задается ценностно-смысловое пространство быть человеком» (Е. А. Климов), а примат меновой стоимости порождает «расчеловеченное» поколение.

К сожалению, не для всех педагогов очевидно, что глобальные процессы оказали влияние на жизнь детства и преобразовали его природу,

изменив параметры культурной специфичности (высшей ценности), сознание и речь, режим взаимоотношений с внешними условиями (нормы и принципы), систему ценностных ориентаций, интерпретацию образца (от учителя-ментора к учителю с социокультурным сознанием гуманиста), когда преодоление репрессивных традиций прежней школы, ограничивающих интеллектуальную и эмоциональную свободу, становится целью творческого самовыражения и самоосуществления личности.

Создается впечатление, что многие педагоги игнорируют аксиосферу Детства только потому, что хотят сохранить сакральную неприкосновенность традиционной профессиональной педагогической культуры, декларирующей уважение к ребенку, приоритет в культурном пространстве школы общечеловеческих нравственных ценностей, таких, как человечность, терпимость, совесть, милосердие и т.д., но на практике усиливающей ожесточенность сопротивления ценностям детства, принимающего порой террористические формы. К сожалению, ценности педагога и Детства находятся в устойчивой оппозиции друг другу. Ценности Детства сопротивляются натиску ценностей педагога, «больно кусаясь», по меткому выражению А. Я. Флиера, в ответ, особенно там, где они сохраняют свою социальную актуальность.

В педагогической аксиологии понятие «ценности детства» терминологически не определено, что, с одной стороны, указывает на его смысловую актуальность, а, с другой – на теоретическую неразработанность. В своей известной статье «Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования» академик Д. И. Фельдштейн указывал, что «при всем многообразии и широте проводимых исследований имеется практически только совокупность, в том числе значимых, но часто противоречивых данных, наблюдений, представлений, фиксирующих реальные изменения и одновременно сложную ситуацию развития растущего человека» [9].

Ценности детства как важнейшая составляющая педагогической аксиологии действуют (или должны действовать) как моральные императивы, разрушающие консервативные, «самонадеянно заносчивые» идеи и представления о детстве как мире социокультурных структур и отношений, смысловые пласты и законы жизни которых хорошо известны взрослым, а значит, позволяют выстраивать дискурсивную сферу представлений о должном, обеспечивающем формирование стандартных социально-поведенческих программ и ценностных ориентаций.

Так ли это? Приведем в связи с распространенным утверждением знаменитый фрагмент из книги В. В. Зеньковского «Психология детства»: «Мы почти всегда грешим упрощением загадки детства – как раз потому, что слишком много имеем дела с детьми; нам часто кажется,

что мы вполне понимаем душу ребенка, в то время как в действительности мы очень плохо разбираемся в ней. Если Гамлет прав в своих иронических замечаниях, то играть на человеческой душе без подготовки можно еще с меньшим правом, чем это возможно в отношении игры на флейте, то во сколько раз более прав он, если отнести его мысль к детству! Если по известному выражению «чужая душа – потемки», то во сколько раз темнее и загадочнее детская душа – с ее несложившимся характером, с отсутствием в ней внутреннего единства, с типичной для детства пестротой и разбросанностью во все стороны интересов и устремлений!» [4].

Ценности детства отнюдь не законы, регулирующие педагогическую культуру, определяющую константы деятельности; они – основания её развития. Я. Корчак считал, что культурная педагогика начинается с ребенка и с вхождения учителя в его мир, т.е. с аксиологически наполненного к нему отношения.

Ценности детства нельзя установить авторитарным путем, они эволюционируют вместе с изменением социокультурной среды, являясь целевым и функциональным приоритетом педагогических практик, использующих в культурном пространстве школы новый интеллектуальный инструментарий деятельности.

Список литературы

1. *Бим-Бад Б.М.* Из раздумий учителя накануне Года учителя. (URL: <http://www.bim-bad.ru/biblioteka> 20.04.2019)

2. *Вазина К.Я.* Духовно-нравственный образ жизни: монография. – Оренбург: ОГУ, 2012. – 239 с. 3. Жукова О.А. Духовный опыт и культура разума: религиозно-философская традиция в университетском образовании [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. 2011. № 1(3).

4. *Зеньковский В.В.* Психология детства. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 336 с. 5. Каган М.С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики // Советская педагогика. 1981, № 10. С. 56–63.

6. *Кирьякова А.В.* Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей: монография. – М.: Дом педагогики, 2009. – 318 с. 7. Селезнева Е.Н. Теоретико-методологические проблемы актуализации культурного наследия [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. 2013. № 2(12).

8. *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5. Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с. 9. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. № 4 (29). 2011. С. 3–12.

10. Giroux Henry (2001) *Beyond the Corporate University: Pedagogy, Culture, and Literary Studies in the New Millennium* eds. Henry A. Giroux and Kostas Myrsiades Rowman and Littlefield.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Асадуллин Раиль Мирваевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. Тел. 8(917)731-38-32. E-mail: rail_53@mail.ru

Фролов Олег Викторович – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики Оренбургского государственного университета. Тел. 8(922)837-77-23. E-mail: fov-osu@mail.ru

A MODERN TEACHER WITHIN THE CHILDHOOD VALUES INTERIOR

Asadullin R. M. – *doctor of pedagogical Sciences, Professor, head of Department of pedagogy and psychology, Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Tel. 8(917)731-38-32. E-mail: rail_53@mail.ru*

Frolov O. V. – *doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of General and professional pedagogy, Orenburg state University. Tel. 8(922)837-77-23. E-mail: fov-osu@mail.ru*

The article is devoted to the phenomenon of the modern teacher personality in the context of the childhood values problems. The present work continues a series of publications devoted to the discussion of axiological and cultural context of the new pedagogical reality characterized by the destruction of the traditional ethical core of professional pedagogical culture, which no longer provides social consolidation within children's groups, cultural protest manifestations of which take a form of a social behavior program with the freedom of self-expression as the priority. The authors believe that the dramatic space of modern school culture limits the social freedom of a child by «permitted» models of behavior focused on the past as on a standard (A. Y. Flier). As a result, it leads to communication barriers' density increase that enforces the axiological resistance to teacher's cultural influence that is becoming a norm of social communication, violating the constructive functioning of adequate pedagogical means of social practices of the positioned «creative interaction» and cultural orders. There is a special relevance of the axiological confrontation within the anthropocentric Absolutes crisis that affects the teacher personality as a subject of pedagogical activity, the archaic system of which gives a negative social, educational and cultural effect, and requires building a new axiological hierarchy of its components. In today's anomalous situation, changing the meaning of collective ideas about the properness, the authoritarian model of school interaction and the «adult» dictatorship of teacher's values have lost its effectiveness. The hidden mechanisms of resistance to the «values of childhood» destroy the former

hierarchical supervision over the «right choice of values», exacerbating the culture interaction issue. Taking into account the prevailing of the «post-culture» subject-object relations that formed the basis of social interaction in the educational space, the authors are convinced that the childhood values represent the basis not only for the functioning but also for the development of pedagogical culture as a «real cultural work on meanings production and translating them into knowledge production» (O. Zhukova).

In conclusion, the authors express the importance of harmonizing the school cultural space, in which there would be an adequate axiological standards balance between the educational process participants.

Key words: personality, teacher personality, axiosphere, values, Childhood, professional culture, modern school, value interaction, value consensus.

References

1. *Bim-Bad B. M.* Iz razdumii uchitelya nakanune Goda uchitelya [From the teacher's thoughts on the eve of the teacher's Year] (URL: <http://www.bim-bad.ru/biblioteka> 20.04.2019)

2. *Vazina K. Y.* Dukhovno-nravstvennyi obraz zhizni: monografiya [Spiritual and moral way of life]. – Orenburg, OSU, 2012. – 239 p.

3. *Zhukova O. A.* Dukhovnyi opyt i kul'tura razuma: religiozno-filosofskaya traditsiya v universitetskom obrazovanii [Spiritual experience and culture of mind: religious and philosophical tradition at the University of education]. *Kul'turologicheskii zhurnal* [Cultural journal]. 2011. № 1(3).

4. *Zen'kovskii V. V.* Psikhologiya detstva [Psychology of childhood]. – Moscow: Shkola-Press, 1996. – 336 p.

5. *Kagan M. S.* Nekotorye voprosy vzaimosvyazi filosofii i pedagogiki [Some questions of interrelation of philosophy and pedagogy]. *Sovetskaya pedagogika* [Soviet pedagogy]. 1981, № 10. pp.56–63.

6. *Kir'yakova A. V.* Aksiologiya obrazovaniya. Orientatsiya lichnosti v mire tsennosti: monografiya [Axiology of education. Personality orientation in the world of values]. – Moscow: Dom pedagogiki [House of pedagogy], 2009. – 318 p.

7. *Selezneva E. N.* Teoretiko-metodologicheskie problemy aktualizatsii kul'turnogo naslediya [Theoretical and methodological problems of actualization of cultural heritage]. *Kul'turologicheskii zhurnal* [Cultural journal]. 2013. № 2(12).

8. *Ushinskii K. D.* Pedagogicheskie sochineniya: V 6 t. T. 5. Sost. S. F. Egorov. – [Pedagogical works]. Moscow: Pedagogika, 1990. – 528 p.

9. *Fel'dshtein D. I.* Glubinnye izmeneniya sovremennogo Detstva i obuslovlennaya imi aktualizatsiya psikhologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya [Profound changes of the modern childhood and

conditioned IMA actualization of psychological and pedagogical problems of education development]. Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. № 4 (29). 2011. pp.3–12.

10. Giroux Henry (2001) Beyond the Corporate University: Pedagogy, Culture, and Literary Studies in the New Millennium eds. Henry A. Giroux and Kostas Myrsiades Rowman and Littlefield.

СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ в России: взгляд изнутри

О. В. АЛМАЗОВА, А. К. БЕЛОЛУЦКАЯ, А. Н. ВЕРАКСА, Т. В. ВОЛОСОВЕЦ, А. Н. СИДНЕВА

(МГУ имени М. В. Ломоносова, ФГБНУ «Институт изучения семьи, детства и воспитания РАО»; e-mail: asidneva@yandex.ru)

В работе представлены результаты исследования отношения работников дошкольных образовательных учреждений к изменениям в современном российском дошкольном образовании. В исследовании приняло участие 658 сотрудников детских садов из 74-х регионов России. При использовании метода анкетирования было показано, что большая часть опрошенных удовлетворена тем, как реализуются Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (ФГОС ДО). При этом статистически более высокий уровень удовлетворенности демонстрируют педагоги из г. Москвы ($p < 0.01$, критерий χ^2) в сравнении с другими регионами; педагоги более молодого (младше 30 лет) и более пожилого (старше 50 лет) возрастов ($p < 0.01$, критерий χ^2) в сравнении с педагогами среднего возраста. Подавляющее большинство (83,4% опрошенных) респондентов указали на существенные изменения в детском саду: наибольшие изменения связываются с изменением отношения родителей к детскому саду (85,6% опрошенных), изменением образовательных технологий (75,7% опрошенных) и изменениями в организации предметно-развивающей среды (70,3% опрошенных). При этом респонденты из г. Москвы значимо чаще ($p < 0.05$, критерий χ^2) говорят об изменении отношения родителей к детскому саду и изменении отношений педагогов к детям. Обнаружена также связь со стажем работы в ДОО – чем дольше респонденты работают в детском саду, тем чаще они говорят о том, что и отношение родителей и отношение «ребенок-воспитатель» изменились ($p < 0.05$, критерий χ^2). Приводятся также данные по тем направлениям изменения образовательных программ, которые представляются респондентам существенными. Обсуждаются возможные причины различий в отношении разных групп педагогов к изменениям и возможные последствия с точки зрения более осознанного принятия и реализации ФГОС ДО.

Ключевые слова: детский сад, ФГОС ДО, воспитатели, родители, дошкольники.

Введение

Современный российский детский сад, очевидно, отличается от того детского сада, который посещали дети в советское время. Однако далеко не все единодушны в оценке этих изменений – как их общего вектора, так и конкретных направлений. С момента вступления в силу Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО) в 2014 г. часть позитивных

изменений была закреплена законодательно и вошла в программы в качестве общих принципов организации образования в дошкольных образовательных организациях (далее ДОО). Речь идет о развивающем характере коммуникации (Gjems, 2018), поддержке индивидуальности ребенка, детской инициативы, мобильности и трансформируемости образовательной среды. В исследованиях было показано, что уровень готовности к школе действительно выше у детей, организация жизни которых в детских садах соответствует всем перечисленным параметрам (Nisskaya, 2018). Однако, по мнению многих авторов, эти приоритеты в современных детских садах России представлены недостаточно (Шмис, 2013; Юдина, Рубцов, 2010; Юдина, 2015). Масштабное исследование с использованием шкал ECERS уже после введения ФГОС ДО (Реморенко и др., 2017) продемонстрировало необходимость большей индивидуализации образовательного процесса в исследуемых ДОО, большей поддержки инициативы и самостоятельности детей, создания более доступной и мобильной среды как оптимальных условий для развития мышления, воображения и детского творчества. При этом интересно, что в массовом сознании ситуация рассматривается как достаточно благополучная, и чаще обсуждается даже не качество, а доступность дошкольного образования (Шиян, Воробьева, 2015). Так, О. А. Шиян и Е. В. Воробьева пишут: «... И у родителей и у педагогов есть устоявшийся образ «хорошего детского сада» и чаще всего нет ни малейшего представления о том, как и, главное, зачем он может изменяться» (там же, с. 38). Действительно, во многих исследованиях показывается позитивное отношение родителей к современному дошкольному образованию (Собкин, Халутина, 2018; Собкин, Иванова, Скобельцина, 2011), но исследований, посвященных анализу восприятия изменений в современном дошкольном образовании со стороны педагогов и администрации школ, существует намного меньше. При этом очевидно, что отношение этих важнейших участников образовательного процесса – людей, которые и реализуют образовательный стандарт – является принципиально важным, если мы хотим, чтобы ФГОС ДО стал реальным средством закрепления позитивных и ослабления негативных тенденций в современном российском дошкольном образовании.

В данной работе представлены результаты исследования отношения работников ДОО к изменениям в современном российском дошкольном образовании в целом, а также проанализированы различия в оценке изменений разными группами педагогов (регион проживания, возраст, стаж работы в детском саду, должность в образовательном учреждении).

Описание исследования

Целью исследования являлся анализ отношения разных групп работников ДОО к изменениям в современном дошкольном образовании: общая оценка «силы» этих изменений в целом и по разным направлениям и удовлетворенность использованием ФГОС ДО.

Задачи исследования:

1) анализ степени удовлетворенности тем, как используется ФГОС ДОО в целом и по разным категориям респондентов (регион проживания, возраст, стаж работы в детском саду, должность в образовательном учреждении);

2) анализ общей оценки изменений в современном дошкольном образовании и конкретных направлений таких изменений в целом и по разным категориям респондентов (регион проживания, возраст, стаж работы в детском саду, должность в образовательном учреждении).

Гипотезы исследования

На основе анализа данных о степени удовлетворенности использованием ФГОС ДО, представленных в литературе, мы предположили следующее.

1а. Подавляющее большинство всех респондентов будут демонстрировать высокий уровень удовлетворенности тем, как используется ФГОС ДО в их учреждениях.

1б. В связи с существенно различной социо-демографической ситуацией в г. Москве и в регионах респонденты из г. Москвы будут значимо чаще удовлетворены использованием ФГОС ДО в их учреждениях.

1в. Респонденты, занимающие административные должности, будут значимо чаще удовлетворены использованием ФГОС ДО в их учреждениях.

Мы не ожидали увидеть различия в оценке степени удовлетворенности использованием ФГОС у респондентов разного возраста и стажа работы.

Что касается гипотез об общей оценке изменений в современном дошкольном образовании и конкретных направлений таких изменений, то здесь мы предположили следующее:

2а. Большая часть респондентов будут указывать на очень существенные изменения в современном детском саду по сравнению с детским садом 30 лет назад.

2б. Среди конкретных направлений изменений респонденты значимо чаще будут указывать изменения в отношении родителей к детскому саду. Что касается других выделенных во ФГОС ДО параметрах (отношения между детьми и воспитателями, организация предметно-развивающей среды, образовательные технологии), то на эти изменения респонденты будут указывать значимо реже.

2в. Представители администрации чаще, чем другие работники будут говорить обо всех изменениях образовательного процесса (отношения между родителями и детским садом, детьми и воспитателями, организация предметно-развивающей среды, образовательные технологии).

Выборка

В исследовании приняли участие 658 работников детских садов из 74-х регионов России. Из них 59,0% (388 человек) – воспитатели, 29,3% (193 человека) – представители администрации (заведующие и их заместители), 11,7% (77 человек) – психологи и логопеды. Кроме описанных выше, были и другие участники исследования – учителя физкультуры, ИЗО, музыки, преподаватели вузов и т.д. Эти испытуемые были исключены из анализа в силу неоднородности и невозможности оценки степени реальной погруженности и осведомленности по теме исследования. При анализе гендерного распределения участников было обнаружено, что 98,8% респондентов – женского пола, поэтому из дальнейшего анализа в силу малочисленности также были исключены респонденты мужского пола.

40,9% (269 человек) респондентов из г. Москвы, а 59,1% (389 человек) участников исследования – из других населенных пунктов России. Распределение по возрасту было следующим: 20,7% респондентов старше 50 лет, 43,8% – от 41 до 50 лет, 29,3% – от 31 до 40 лет и лишь 6,2% – от 20 до 30 лет. Что касается стажа работы в сфере дошкольного образования, то 36,1% имели стаж больше 20 лет, 32,1% – от 11 до 20 лет, 26% – от 3 до 10 лет и 5,2% – меньше 3 лет.

Большая часть детских садов (94,5%), в которых работают участники исследования, используют образовательную программу «От рождения до школы» под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой (*От рождения до школы...*, 2016). В связи с этим в дальнейшем мы анализировали данные только тех респондентов, которые используют эту программу.

Таким образом, переменными, по которым производилось сравнение ответов респондентов, выступили – должность (воспитатель, представитель администрации, психолог или логопед), населенный пункт (Москва или другой населенный пункт России), возраст участников исследования (до 30 лет, от 31 до 40, от 41 до 50, старше 50), стаж работы в ДО (до 3-х лет, от 3-х до 10 лет, от 11 до 20 лет, больше 20 лет).

Методы исследования

Исследование проводилось методом анонимного анкетирования. Вопросы в анкете были сгруппированы по нескольким блокам:

1. Информация о респонденте (регион проживания, населенный пункт, должность, возраст, пол, совокупный стаж работы в детском саду, образовательная программа, по которой работает детский сад респондента).

2. Удовлетворенность использованием ФГОС в детском саду.

3. Сравнение современного детского сада и детского сада 30-летней давности в целом и по отдельным аспектам, представленным в Образовательной программе (отношение воспитателей к детям, отношение родителей, изменения в предметно-развивающей среде и в образовательных технологиях).

4. Предложения респондентов по тем аспектам, которые дополнительно должны быть включены в программу дошкольного образования, чтобы она выглядела более современной (с точки зрения требований к результатам, процессу, условиям).

Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS10.0. Для сопоставления результатов по разным категориям респондентов использовался критерий χ^2 .

Ссылка на анкету рассылалась через официальные каналы взаимодействия образовательного учреждения с органами управления образованием и содержала просьбу принять участие в исследовании и ответить максимально правдиво. Это, а также анонимность анкетирования, позволило нам надеяться на достаточную степень надежности полученных данных. Большая часть вопросов были закрытого типа, но оставались и открытые вопросы, позволяющие обосновать свою точку зрения. На предварительном этапе было проведено пилотажное исследование (N=60), по итогам которого были выделены наиболее часто встречающиеся ответы на открытые вопросы. На основном этапе исследования эти ответы были представлены в качестве вариантов (с возможностью также дать и свои собственные варианты), что позволило нам проанализировать частоту их выбора и связь с той или иной категорией респондентов.

Результаты исследования

Удовлетворенность использованием ФГОС ДО

В целом по выборке можно говорить о высокой степени удовлетворенности тем, как используется ФГОС ДО в детских садах. 75,2% респондентов (495 человек) либо полностью удовлетворены, либо скорее удовлетворены. Соответственно, только около четверти респондентов **не** удовлетворены тем, как выполняются ФГОС ДО в их детских садах. Таким образом, можно с уверенностью говорить о **подтверждении гипотезы 1а** («Поддавляющее большинство всех респондентов будут демонстрировать высокий уровень удовлетворенности тем, как используется ФГОС ДО в их учреждениях»).

Далее, мы проанализировали, насколько связана степень удовлетворенности использованием ФГОС ДО с существенными для нас характеристиками выборки. Было обнаружено следующее:

1) Респонденты из Москвы значимо чаще **удовлетворены** тем, как выполняются ФГОС ДО в их детском саду, чем участники исследования

из других населенных пунктов России ($\chi^2= 14,901$ при $p=0,002$). Таким образом, **гипотеза 1б также получила подтверждение** («В связи с существенно различной социо-демографической ситуацией в г. Москве респонденты из г. Москвы будут значимо чаще удовлетворены использованием ФГОС ДО в их учреждениях»).

2) Статистически значимых различий в удовлетворенности внедрением ФГОС ДО у респондентов, занимающих разные административные должности, обнаружено не было. Таким образом, **гипотеза 1в** («Респонденты, занимающие административные должности, будут значимо чаще удовлетворены использованием ФГОС ДО в их учреждениях») **не подтвердилась**.

Неожиданным результатом для нас стало то, что участники среднего возраста (возрастные категории 31–40 и 41–50 лет) значимо чаще **не удовлетворены** тем, как выполняются ФГОСы, чем их более молодые (младше 30 лет) и более пожилые (старше 50 лет) коллеги (критерий $\chi^2= 22,164$ при $p=0,008$). При этом стаж работы никак не связан со степенью удовлетворенности выполнением требований ФГОС.

На открытый вопрос о том, что бы Вы хотели изменить в использовании ФГОС ДО в детском саду, участники указали следующее: больше внимания уделять реальной работе с детьми, а не подготовке документации, более четкое определение образовательных результатов, более точное определение задач педагога, а также направлений и возможностей повышения качества профессиональной деятельности педагога. Также речь шла о предоставлении педагогам больше самостоятельности в организации образовательной деятельности. Многие респонденты жаловались на недостаточное оснащение ИКТ технологиями и дидактическими материалами, недостаточность финансирования.

Современный детский сад: что изменилось

Участников исследования спрашивали, насколько, по их мнению, изменился современный детский сад по сравнению, к примеру, с детским садом 30-и летней давности – как в целом, так и по ряду отдельных параметров. Распределение ответов представлено в Табл. 1.

Таблица 1. Распределение ответов участников исследования на вопрос о степени изменения разных аспектов дошкольных образовательных учреждений

Аспект изменения / Степень изменения	Степень отличия			
	Совсем нет	Незначительно	Значительно	Очень сильно
Детский сад изменился в целом	1,5%	15,0%	57,1%	26,3%

Отношения между детьми и воспитателями	9,0%	38,9%	41,5%	10,6%
Отношение родителей к детскому саду	2,1%	12,3%	55,8%	29,8%
Организация предметно-развивающей среды	2,0%	27,7%	55,0%	15,3%
Образовательные технологии	1,1%	23,3%	63,5%	12,2%

Как видно из Табл. 1, подавляющее большинство (83,4%) респондентов указали, что детский сад изменился очень значительно (ответ «очень сильно отличается» дали 26,3%, «отличается значительно» – 57,1%). Лишь 1,5% респондентов вообще не видят произошедших изменений.

Какие именно изменения выделяются работниками детских садов как наиболее существенные? По Табл. 1 видно, что наибольшие изменения связываются с изменением отношения родителей к детскому саду: 85,6% респондентов отмечают, что с точки зрения отношения родителей современный детский сад очень сильно отличается (55,8% – «значительно» и 29,8% – «очень сильно»). На втором месте – изменение образовательных технологий. 75,7% респондентов считают, что современные образовательные технологии стали другими (63,5% – «значительно», 12,2% – «очень сильно»). На третьем месте – изменения в организации предметно-развивающей среды, 70,3% признают в этом аспекте существенные изменения (55% – «значительно», 15,3% – «очень сильно»). И только на четвертом – изменения во взаимодействии и отношениях между детьми и воспитателями. Здесь выборка разделяется практически пополам: 52,1% считают, что это взаимодействие стало другим и, соответственно, около 47,9% придерживаются противоположной точки зрения.

Проанализируем ответы респондентов на открытые вопросы, связанные с детализацией описанных выше наиболее значимых изменений. Как уже указывалось, сначала на небольшой выборке (N=40) были выделены наиболее часто встречающиеся ответы, а затем остальным респондентам был предложен выбор из этих ответов (с возможностью дать свой).

Что касается изменений в отношениях родителей к детскому саду, то здесь мнения о конкретных направлениях таких изменений были следующие. 52,6% опрошенных согласились с утверждением о том, что отношения «родитель – детский сад» стали рассматриваться аналогично отношениям «заказчик – клиент», 45,7% опрошенных считают,

что родители стали предъявлять больше требований к работе педагога, 44,8% – что у родителей стало меньше ответственности, ответственность часто перекладывается на детский сад.

С точки зрения изменения образовательных технологий по открытым вопросам респонденты отметили, что больше внимания стало уделяться проектно-исследовательской деятельности (64% респондентов с этим согласились); стало больше мероприятий различной направленности (47,6% согласных). Чуть меньше половины респондентов (45,1%) согласны с тем, что программы теперь ориентированы на ребенка, что делается акцент на личностное развитие и учет его интересов и 43% указали, что активно развиваются компьютерные технологии. Подавляющее большинство педагогов (63,7%) **не согласны** с тем, что в художественно-эстетической деятельности происходит уход от шаблонов и развитие воображения и индивидуальности, что у детей стало больше свободы выбора (61,9% с этим не согласны) и что появился индивидуальный подход к детям (69,6% не согласны) и что обучение стало более игровым (63,7% не согласны с этим).

С точки зрения предметно-развивающей среды испытуемые отмечают, что появилась возможность использовать мультимедиа и другие ИТ-технологии (79,2% опрошенных согласны с этим утверждением), что предметно-пространственная среда стала более насыщенной, трансформируемой, доступной, вариативной, полифункциональной (согласны 58,7% опрошенных), что появилось много новых, современных развивающих игр и игрушек (49,4% с этим согласны).

С целью более подробно разобраться в том, почему ответы на вышеизложенные вопросы не так однозначны, мы проверили, как отвечают на них респонденты разных категорий. Результаты представлены в Табл. 2. Для удобства анализа мы объединили ответы «нет» и «почти нет» в блок «нет», а ответы «да» и «точно да» – в блок «да».

Таблица 2. Наличие значимых различий в ответах разных типов участников исследования на вопрос о степени изменения разных аспектов дошкольных образовательных учреждений (критерий χ^2)

Что изменилось/ категории респондентов	Должность (администрация/ воспитатели/ психологи или логопеды)	Регион проживания (Москва/ другие регионы)	Стаж работы в ДОУ	Возраст
Детский сад изменился в целом	нет различий	нет различий	чем больше стаж, тем больше людей отмечают изменения ($p < 0.05$)	нет различий

Отношения между детьми и воспитателями	нет различий	респонденты из Москвы значимо чаще ($p < 0.05$) считают, что отношения изменились	чем больше стаж, тем больше людей отмечают изменения ($p < 0.05$)	респонденты среднего возраста (31–50 лет) чаще указывают на эти изменения ($p < 0.05$)
Отношение родителей к детскому саду	нет различий	респонденты из Москвы значимо чаще ($p < 0.05$) считают, что отношения изменились	чем больше стаж, тем больше людей отмечают изменения ($p < 0.05$)	нет различий
Организация предметно-развивающей среды	нет различий	нет различий	нет различий	нет различий
Образовательные технологии	нет различий	нет различий	нет различий	нет различий

Из Табл. 2 хорошо видно, что респонденты разных категорий (региона проживания, возраста, стажа, типа занимаемой должности) более или менее одинаково оценивают изменения организации предметно-развивающей среды и образовательных технологий (70–75% считают, что эти параметры действительно изменились). Различия же проявляются в оценке других двух аспектов изменений. Так, респонденты из Москвы чаще, чем их коллеги из регионов указывают на то, что изменились отношения между воспитателем и ребенком и взаимодействие между родителями и детским садом. Интересно также, что чем больше стаж работы респондентов в дошкольном учреждении, тем чаще они говорят о существенных изменениях именно в этих двух аспектах. Неожиданно мы обнаружили также взаимосвязь с возрастом – участники исследования от 31 до 50 лет значимо чаще, чем их и более молодые, и более пожилые коллеги, считают, что детский сад изменился в сфере отношения именно воспитателей к детям (однако, такой взаимосвязи не обнаружено при оценке ответа на вопрос об изменении отношений родителей к детскому саду).

Оценка изменений детских садов с точки зрения респондентов, занимающих разные должности

Интересно, что администрация, воспитатели и специалисты примерно одинаково оценивают изменения детского сада по всем аспектам (отношение родителей, воспитателей и детей, изменения предметной среды и образовательных технологий). Однако при оценке конкретных изменений некоторые различия все же были обнаружены. Так, например, администрация значимо чаще воспитателей, психологов и логопедов отмечает, что в отношениях между воспитателями и детьми

стало меньше принуждения со стороны воспитателей ($\chi^2=13,073$ при $p<0,01$), а также что воспитатели стали обсуждать с детьми планы работы в группе ($\chi^2=9,723$ при $p<0,01$).

Оценка изменений детских садов с точки зрения респондентов из Москвы и из регионов

По критерию χ^2 респонденты из Москвы значимо чаще, чем участники исследования из других населенных пунктов России, признают, что современный детский сад отличается отношением воспитателей к детям (56,9% в Москве и 48,8% в регионах) и родителей к детскому саду (88,8% в Москве, 83,3% в регионах). Тогда как различий на ответы на вопрос об изменениях в сферах организации предметно-развивающей среды и образовательных технологий и в целом детского сада между указанными группами респондентов нет. По ответам на конкретные вопросы респонденты из Москвы чаще, чем респонденты из регионов, отмечают, что воспитатели стали лучше психологически подготовлены ($\chi^2=7,833$ при $p<0,01$). Представители регионов чаще соглашались с утверждением, что воспитатели стали чаще обсуждать с детьми планы работы в группе ($\chi^2=5,893$ при $p<0,05$).

Оценка изменений детских садов с точки зрения респондентов с разным стажем работы

По критерию χ^2 респонденты с большим стажем работы в ДОО значимо чаще, чем участники исследования с меньшим стажем работы, считают, что детский сад изменился в целом и в сфере отношений воспитателей к детям. Кроме того, те, кто работает в ДОО от 11 до 20 лет, значимо чаще, чем остальные, считают, что отношение родителей к детскому саду изменилось (91% против 83,8% со стажем более 20 лет и 84,8% – со стажем 3–10 лет). Ответы респондентов с разным стажем работы на вопрос об изменении организации предметно-развивающей среды и образовательных технологий, значимо не различаются. Анализ распределения ответов на вопросы о конкретных изменениях показывает следующее. Респонденты с разным стажем работы в ДОО значимо различаются по частоте согласия с высказыванием «воспитатели стали обсуждать с детьми планы работы в группе» ($\chi^2=9,050$ при $p<0,05$): чем больше стаж, тем больший процент респондентов, согласных с тем, что воспитатели действительно чаще стали это делать (интересно, что здесь не очень понятно, как оценивается такое изменение респондентами с большим стажем – как позитивное или не очень).

Оценка изменений детских садов с точки зрения респондентов разного возраста

По критерию χ^2 участники исследования от 31 до 50 лет значимо чаще, чем их более молодые и более пожилые коллеги, считают, что детский сад изменился в сфере отношения воспитателей к детям. По остальным выделенным аспектам значимых различий в ответах респондентов

разных возрастных групп нет. Респонденты разных возрастных групп значительно различаются по оценке степени согласия с утверждением «воспитатели стали слышать «голос» ребёнка» ($\chi^2=8,662$ при $p<0,05$), чем старше респонденты, тем чаще согласны).

Предложения респондентов по модификации программы ДОО

Достаточно интересные результаты были получены при анализе распределения ответов на вопрос «Что именно должно быть включено в программу дошкольного образования вашего учреждения, чтобы она выглядела более современной с точки зрения требований к результатам, процессу и условиям?» Результаты представлены в Табл. 3.

Таблица 3. Распределение ответов на вопрос о том, что должно быть включено в программу дошкольного образования, чтобы она выглядела более современной

С точки зрения требований к результатам:		
	НЕТ	ДА
Преимственность со школой младшего звена	31,9%	68,1%
Более четкие критерии и показатели оценки качества	55,6%	44,4%
Владение детьми иностранными языками	93,3%	6,7%
Умение детей работать с компьютером	88,9%	11,1%
Развитие технического мышления дошкольников	68,2%	31,8%
Краеведческие знания	68,8%	31,2%
С точки зрения требований к процессу:		
Больше интерактивных форм деятельности	56,8%	43,2%
Больше проектно-исследовательской деятельности	64,7%	35,3%
Больше поддержки инициативы и самостоятельности	55,8%	44,2%
Больше новых информационных технологий	75,5%	24,5%
Больше музыкальных, театральных и других творческих занятий	69,9%	30,1%
Обязательные занятия ЛФК	60,3%	39,7%
Больше времени на свободную игру детей	55,8%	44,2%
Возможность варьировать режимные моменты самими воспитателями	53,2%	46,8%
Более активное включение родителей в образовательный процесс	64,3%	35,7%
С точки зрения требований к условиям:		
Организация более тесной взаимосвязи между узкими специалистами (дефектологи, логопеды, психологи)	47,7%	52,3%
Более активное оснащение групп всем наглядным и раздаточным материалом	31,2%	68,8%
Сенсорная комната	60,8%	39,2%
Оснащение групп многофункциональной мебелью	32,9%	67,1%

Как видно из Табл. 3, большая часть опрошенных считает, что в образовательных программах не хватает преемственности со школой младшего звена (68,1%), а также должно быть более активное оснащение групп всем наглядным и раздаточным материалом (68,8%), а также многофункциональной мебелью (67,1%). При этом большая часть опрошенных категорически против включения в перечень требований к результатам владения детьми иностранными языками (93,3%) и умения работать с компьютером (88,9%).

Обсуждение результатов

Как мы и ожидали, большая часть опрашиваемых вполне удовлетворена тем, как реализуется и выполняется ФГОС ДО в их учреждениях. Поскольку исследование проводилось на условиях полной анонимности, этот результат можно считать вполне достоверным. Возможно, что это связано даже не с конкретным отношением к стандарту, а с тем, что, действительно, общая ситуация с качеством дошкольного образования в массовом сознании не считается критической (Шиян, Воробьева, 2015), а значит, с точки зрения респондентов, и стандарты реализуются как нужно. Вполне ожидаемо также, что участники из Москвы чаще выражают удовлетворенность внедрением ФГОС ДО в их учреждениях. Масштабные преобразования системы образования, произошедшие в последние 8 лет в г. Москве, уже не позволяют напрямую сравнивать детские сады в Москве и регионах, поскольку дошкольное образование в г. Москве перестало быть самостоятельной областью и стало ступенью в общем образовании. Возможно поэтому именно в Москве сильнее «чувствуются» те преобразования, которые заложены в стандарте. Интересно, что различий в оценке степени удовлетворенности реализацией ФГОС между администрацией и педагогами нет, что является позитивным фактом и может свидетельствовать об отсутствии разобщенности управления внедрением стандартов и их исполнением. Неожиданным результатом для нас стал тот факт, что «недовольными» тем, как внедряется стандарт, чаще являются зрелые педагоги – ни молодые (до 30 лет), ни пожилые (от 50 лет) такого недовольства не демонстрируют. Это можно объяснить тем, что молодые могут не быть осведомлены о том, что было до внедрения стандарта, а пожилые просто не привыкли что-то менять в своей работе.

Результаты опроса педагогов относительно изменений в жизни детского сада, связанных с реализацией ФГОС ДО, прежде всего, могут использоваться как своеобразное «зеркало» особенностей профессиональной рефлексии. Оговоримся, однако, что делать однозначные выводы о реальном положительном или отрицательном влиянии нового стандарта на качество образовательного процесса исключительно на основании педагогической самооценки было бы преждевременно. Исследователи, как за рубежом, так и в России (Ле-ван, Зададаев

и др., 2016) фиксируют существенные расхождения между результатами оценки качества среды и образовательного процесса внешним экспертом и сотрудниками детских садов. Причем, наиболее значимая разница отмечается при обсуждении показателей качества взаимодействия взрослых и детей и воспитанников друг с другом. Что касается предметно-пространственной среды, то её оценка педагогами существенно ближе к экспертной, хотя отличается также статистически значимо. Таким образом, результаты опроса, проведенного в настоящем исследовании нуждаются в тщательном анализе, с точки зрения, пересечения показателей – соотнесения ответов педагогов на различные вопросы анкеты.

Так, например, подавляющая часть опрошенных говорит о своей удовлетворенности тем, как используется ФГОС ДО в реальной практике (75,2% респондентов), однако при этом 75,1% говорит о том, что нужно больше внимания уделять реальной работе с детьми, а не подготовке документации; 25,6% фиксирует необходимость определить направления и возможности повышения качества профессиональной деятельности воспитателей; 17,9% и 17,4% нуждается в более четком определении образовательных результатов и задач соответственно. Такая картина, с нашей точки зрения, демонстрирует некоторое искажение взглядов широкой профессиональной общественности на то, чем по сути может быть вызвана общая удовлетворенность от реализации ФГОС ДО и как именно этот документ должен быть связан с практикой.

Наряду с этим, среди желаемых изменений в работе детского сада педагоги фиксируют, что следовало бы: дать возможность варьировать режимные моменты (46,8%), уделять больше времени свободной игре детей (44,2%); больше поддерживать инициативу и самостоятельность ребенка (44,2%); внедрять больше интерактивных форм деятельности (43,2%). Среди желаемых изменений по части предметно-пространственной среды респонденты называют оснащение групп многофункциональной мебелью (67,1%) и наглядными пособиями (68,8%).

Здесь важными представляются следующие моменты. С точки зрения авторов ФГОС ДО, суть изменений, которые должно за собой повлечь его внедрение, как раз и заключается в большей гибкости, индивидуализации образовательного процесса – движении в сторону более свободного режима, когда педагог дает возможность проявиться детским потребностям, ориентируется на них при совместном планировании. Соответственно, стандарт предполагает, что в образовательном процессе должно уделяться много внимания свободной деятельности детей, в том числе собственно игре, а не занятиям в «игровых формах» (28% опрошенных фиксируют, что у детей стало меньше времени на игру). Практически все означенные пункты респонденты перечисляют при ответе на вопрос: «Что, на Ваш взгляд, должно быть включено в программу дошкольного образования, чтобы она выглядела более

современной с точки зрения требований к процессу»³. Таким образом, фиксируются актуальные дефициты образовательного процесса, что ставит под сомнение общую удовлетворенность реализацией ФГОС ДО (75,2%), так как становится не совсем понятно, что имеется в виду. Особенно, если учесть фиксируемые педагогами недостатки по части укомплектованности групп соответствующей мебелью, оборудованием и наглядными пособиями.

Также нельзя не отметить следующее противоречие: при том, что педагоги заявляют о своей готовности к более гибкому режиму, интерактивным диалогичным формам и свободному чередованию детских деятельностей, в качестве пожеланий авторам методических пособий воспитатели отмечают: нужно включать больше современных инновационных методик (51,5%); больше демонстрационного и раздаточного материала (58,8%); более детальные конспекты каждого занятия (38,4%). Очевидно, что насыщение программы еще более детализированными конспектами и заготовленным заранее одинаковым для всех раздаточным материалом приведет как раз к доминированию жесткого расписания с фиксированной сеткой занятий.

В заключение обозначим крайне важный, с нашей точки зрения, сюжет, связанный с тем, кто в представлении педагогов является субъектом реализации ФГОС ДО в широкой образовательной практике. Во многих случаях на вопросы о том, что бы Вы хотели включить в программу дошкольного образования, чтобы она выглядела более современной, педагоги предлагают варианты, которые от программы напрямую не зависят, а могут быть реализованы непосредственно на местах, самими воспитателями и их руководителями в рамках внедрения нового стандарта, например: больше интерактивных форм деятельности, включение проектно-исследовательской деятельности, больше поддержки инициативы и самостоятельности, больше времени на свободную игру, возможность варьировать режимные моменты, организацию более тесной взаимосвязи между специалистами, более активное взаимодействие с родителями. Последний пункт, судя по результатам опроса, стоит особенно остро. Больше половины опрошенных отмечает потребительские отношения семей к детскому саду: у родителей стало меньше ответственности (44%); родители чаще стали пытаться навязать свою точку зрения (43,2%); родители стали предъявлять более высокие требования (45,9%); 52% респондентов считает, что родители должны быть не зрителями, а активными участниками детских праздников. В то же время 35,7% обозначает «более активное включение родителей в образовательный процесс» как ответ на вопрос о том, что должно быть включено в программу дошкольного образования, чтобы она выглядела более современной, и всего 0,3% на вопрос, что бы Вы хотели изменить в использовании ФГОС ДО в детском саду, отвечает «уделять

больше внимания работе с родителями». С нашей точки зрения, это тоже является признаком искаженного представления педагогов о том, что именно по части реализации ФГОС ДО входит в компетенции самих детских садов, а что необходимо менять на уровне образовательных программ или других документов.

Таким образом, результаты настоящего опроса дают нам основания сформулировать ключевые направления повышения профессиональной компетенции педагогов и руководителей детских садов, которые необходимо реализовывать для повышения эффективности реализации ФГОС ДО: развитие профессиональной рефлексии; повышение правовой грамотности; тренинги коммуникации с родителями; командные тренинги различных специалистов, работающих в детском саду; обучающие занятия по гибкому детско-взрослому планированию дня и образовательного процесса в целом; тренинги партнерской детско-взрослой коммуникации.

Список литературы

1. *Ле-ван Т.Н., Зададаев С.А., Шиян И.Б., Шиян О.А.* Оценка рефлексивных способностей педагогов и их развитие с помощью шкал для комплексной оценки качества образования ECERS-R // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». № 3(37). С. 39–51

2. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАЙКАСИНТЕЗ, 2016. – 368 с.

3. *Реморенко И.М., Шиян О.А., Шиян И.Б., Шмис Т.Г., Леван Т.Н., Козьмина Я.Я., Сивак Е.В.* Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)»: «Москва-36» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 2. С. 16–31.

4. *Салмина Н.Г.* Программа формирования начальных математических понятий и опыт ее реализации в практике обучения // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012. № 4. С. 101–112.

5. *Собкин В.С., Иванова А.И., Скобельцина К.Н.* От воспитания в детском саду к школьному образованию: мнение родителей // Национальный психологический журнал. 2011. № 1(5). С. 111–118.

6. *Собкин В.С., Халутина Ю.А.* Отношение родителей детей дошкольного возраста к образовательному процессу в детском саду: удовлетворенность, оценка качества и эффективности обучения // Современное дошкольное образование. 2018. № 1. С. 6–18.

7. Шиян О. А., Воробьева Е. В. Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 7. С. 38–49.

8. Шмис Т. Г. Наши детские сады снаружи инновационные, а внутри – традиционные / Интервью с Т. Г. Шмисом // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. № 6. С. 20–22.

9. Юдина Е. Г. Стандарт сделан надолго и всерьез, с учетом возможных изменений в системе дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 5. С. 34–37

10. Юдина Е. Г., Рубцов В. В. Современные проблемы дошкольного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 5–19.

11. Gjems L. Learning about concepts through everyday language interactions in preschools. // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. 10(4). С. 33–44.

12. Nisskaya A. K. School readiness outcomes of different preschool educational approaches// Psychology in Russia: State of the Art. 2018. 11(1). С. 43–60.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алмазова Ольга Викторовна – кандидат психологических наук, доцент факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: almazarg@gmail.com

Белолуцкая Анастасия Кирилловна – кандидат психологических наук, доцент факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: anabel@eurekanet.ru

Веракса Александр Николаевич – доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: veraksa@yandex.ru

Волосовец Татьяна Владимировна – доктор психологических наук, профессор, директор ФГБНУ «Институт изучения семьи, детства и воспитания РАО». E-mail: ippdrao@yandex.ru

Сиднева Анастасия Николаевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: asidneva@yandex.ru

MODERN PRESCHOOL EDUCATION IN RUSSIA: A VIEW FROM THE INSIDE

Almazova O. V. – PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: almaz.arg@gmail.com

Belolutskaya A. K. – PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: anabel@eurekanet.ru

Veraksa A. N. – PhD in Psychology, Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: veraksa@yandex.ru

Volosovets T. V. – PhD in Psychology, Professor, Director of Institute for the study of childhood, family and education Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: ippdrao@yandex.ru

Sidneva A. N. – PhD in Psychology, Senior Research Fellow, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: asidneva@yandex.ru

The paper presents the results of a study on the attitude of preschool educational institutions' employees to changes in modern Russian preschool education. The study involved 658 employees of kindergartens from 74 Russian regions. The results show that the majority of the respondents are satisfied with the way the Federal State Educational Standard of preschool education (FSES PE) is implemented. At the same time, in comparison with other regions, teachers from Moscow show statistically higher levels of satisfaction ($p < 0.01$, χ^2 criterion); younger teachers (under 30 years) and more mature teachers (over 50 years) ($p < 0.01$, χ^2 criterion) compared with middle aged teachers. The overwhelming majority (83.4%) of respondents indicated significant changes in kindergarten: the greatest of them are associated with changes in parent's attitude to kindergarten (85.6% of respondents), in educational technologies (75.7% of respondents), and in the organization of educational environment (70.3% of respondents). Moreover, the respondents from Moscow significantly more often ($p < 0.05$, χ^2 criterion) talk about changes in parent's attitude to kindergarten and in teacher's relationship with children. There has been also found the connection with the work experience in kindergartens – the longer the respondents work in kindergarten, the more often they say that both the parent's attitude and the teacher's relationship with children have changed ($p < 0.05$, χ^2 criterion). The article also presents data on the areas of changes in educational programs that are considered to be significant to respondents. The possible reasons for various attitudes of different groups of teachers to changes and the possible consequences in terms of a more informed acceptance and implementation of the FSES PE are discussed.

Key words: kindergarten, FSES PE, teachers, parents, preschoolers.

References

1. *Le-van T. N., Zadadaev S. A., Shiyani I. B., Shiyani O. A.* Otsenka refleksivnykh sposobnostey pedagogov i ikh razvitiye s pomoshchyu shkal dlya kompleksnoy otsenki kachestva obrazovaniya ECERS-R. Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psikhologiya». № 3(37). pp. 39–51
2. Ot rozhdeniya do shkoly. Primernaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya. Pod red. N. Ye. Veraksey, T. S. Komarovoy, M. A. Vasilevoy. M.: MOZAIKASINTYez, 2016. 368 p.
3. *Remorenko I. M., Shiyani O. A., Shiyani I. B., Shmis T. G., Levan T. N., Kozmina Ya. Ya., Sivak Ye. V.* Klyuchevye problemy realizatsii FGOS doshkol'nogo obrazovaniya po itogam issledovaniya s ispolzovaniem «Shkal dlya kompleksnoy otsenki kachestva obrazovaniya v doshkolnykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh (ECERS-R)»: «Moskva-36». Sovremennoye doshkolnoye obrazovanie. Teoriya i praktika. 2017. № 2. pp.16–31.

4. *Salmina N. G.* Programma formirovaniya nachalnykh matematicheskikh ponyatiy I opyt ee realizatsii v praktike obucheniya. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya. 2012. № 4. pp. 101–112.
5. *Sobkin V. S., Ivanova A. I., Skobeltsina K. N.* Ot vospitaniya v detskom sadu k shkolnomu obrazovaniyu: mnenie roditel'ey. Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal. 2011. № 1(5). pp. 111–118.
6. *Sobkin V. S., Khalutina Yu. A.* Otnoshenie roditel'ey detey doshkolnogo vozrasta k obrazovatel'nomu protsessu v detskom sadu: udovletvorennost, otsenka kachestva I effektivnosti obucheniya. Sovremennoe doshkolnoe obrazovanie. 2018. № 1. pp.6–18.
7. *Shiyan O. A., VorobevaYe. V.* Novye vozmozhnosti otsenki kachestva obrazovaniya: shkaly ECERS-R aprobirovany v Rossii. Sovremennoe doshkolnoe obrazovanie. Teoriya I praktika. 2015. № 7. pp.38–49.
8. *Shmis T. G.* Nashi detskie sady snaruzhi innovatsionnye, a vnutri – traditsionnye. Intervyu s T. G. Shmisom. Sovremennoe doshkolnoe obrazovanie. Teoriya I praktika. 2013. № 6. pp. 20–22.
9. *Yudina Ye. G.* Standart sdelan nadolgo I vserez, s uchetom vozmozhnykh izmeneniy v sisteme doshkolnogo obrazovaniya. Sovremennoe doshkolnoe obrazovanie. Teoriya I praktika. 2015. № 5. pp.34–37
10. *Yudina Ye. G., Rubtsov V. V.* Sovremennyye problemy doshkolnogo obrazovaniya. Psikhologicheskaya nauka I obrazovanie. 2010. № 3. pp. 5–19.
11. *Gjems L.* Learning about concepts through everyday language interactions in preschools. Psychology in Russia: State of the Art. 2017. 10(4). pp. 33–44.
12. *Nisskaya A. K.* School readiness outcomes of different preschool educational approaches. Psychology in Russia: State of the Art. 2018. 11(1). pp. 43–60.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

О. Н. Бухов

(Кафедра психологии высшей школы и информационных образовательных технологий ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»; e-mail: pchela0330@mail.ru)

В статье представлена актуальность применения задачного подхода в формировании рефлексивных умений специалистов управленческого труда; выявлена особенность профессии менеджера, заключающаяся в многообразии сфер деятельности, с которыми специалист сталкивается в процессе трудовой деятельности; исследованы критерии выбора способов формирования рефлексивных умений. В качестве средства формирования представлена технология задачного подхода, которая в данной области ранее не применялась, а потому требует дальнейшего исследования и апробации. Исследована сущность технологии задачного подхода; в ходе построения специального алгоритма задач, который отвечает предъявленным требованиям, рассмотрена корреляция результатов внедрения технологии в образовательную среду с требованиями формирования рефлексивных умений. Сформулирована система учебных задач, целью и результатом которой является высокий уровень сформированности рефлексивных умений, для этого алгоритмы составлены с учетом особенностей специальности. Описан процесс реализации системы задач в обучении профессиональным дисциплинам будущих менеджеров. Специально разработанный алгоритм задач направлен на применение рефлексивных умений в учебной деятельности, поэтому реализация задачного подхода способствует формированию рефлексивных умений специалистов сферы управленческого труда.

Ключевые слова: профессиональное образование, рефлексия, рефлексивные умения, задачный подход, задача, сфера управления, средства формирования, алгоритм задачи.

Профессиональная особенность сферы управления заключается в многообразии направлений деятельности, с которыми сопряжён весь трудовой путь специалиста. Менеджер задействован одновременно в областях управления техническими, человеческими, финансовыми информационными ресурсами, в этом многообразии заключена проблема профессионального становления будущих менеджеров. В связи с психологической особенностью человеческого разума, интенсивность

действий индивида неизбежно замедляется в процессе частого переключения с одной области профессиональной деятельности на другую. В современных часто меняющихся условиях свободной рыночной конкуренции работникам управленческой сферы необходимо действовать мгновенно и максимально эффективно.

Многие ученые заняты поиском оптимальных «инструментов» разума, овладев которыми работник управленческой сферы будет наделён способностью к мгновенной адаптации к быстро меняющейся профессиональной среде. Многие ученые сходятся во мнении, что таким инструментом могут являться рефлексивные умения. В научном сообществе существует гипотеза о ключевой роли рефлексивных умений, которые являются основными умениями будущих менеджеров. «Наиболее часто повторяющиеся профессиональные умения – основные рефлексивные умения, которые будущие менеджеры должны освоить в процессе своего обучения: анализ, оценивание, организация, обоснование своей позиции. Именно эти ключевые умения необходимы менеджеру для реализации своей рефлексивной деятельности» [1: 205].

В этом же ключе присутствует тезис о том, что формирование рефлексивных умений способствует достижению сразу нескольких педагогических задач. Во-первых, индивид будет наделён способностью критически мыслить в направлении выбора альтернатив с одной стороны, самокритичность позволит минимизировать риск ошибок при решении профессиональных задач. Во-вторых, рефлексивные умения способствуют созданию образа как некой мыслительной модели деятельности, что обеспечивает её понимание и выполнение задуманного. В-третьих, аналитические свойства рефлексивных умений, позволяют разрешать разного рода противоречия и быстро реагировать в меняющихся условиях [2].

Исследования ученых подтверждают актуальность формирования рефлексивных умений будущих менеджеров, их следует рассматривать как основные профессиональные умения специалистов управленческой сферы. К рефлексивным умениям относятся критичность, самокритичность, анализ, самоанализ, оценка, самооценка. Рефлексивные умения являются «катализатором» мыслительной деятельности и способствуют пониманию окружающего мира, осознанию своего отношения к рассматриваемому явлению, созданию образа конечного результата деятельности, рассмотрению себя «со стороны». В этом случае рефлексивные умения возможно рассматривать как показатель профессиональной компетентности специалистов управленческой сферы [3].

Открытой остаётся проблема поиска универсальных и эффективных средств формирования рефлексивных умений будущих менеджеров. В современной научной литературе существует множество работ, посвящённых проблеме формирования рефлексивных умений специалистов

различных сфер деятельности. На сегодняшний день в научном сообществе нет единого мнения на этот счет. Объективной причиной многообразия мнений являются профессиональные особенности каждой специальности, решение проблемы осуществимо через поиск универсальных средств формирования рефлексивных умений и разработки эффективного алгоритма их внедрения в образовательную среду.

Учёные предлагают придерживаться универсальных критериев разработки педагогических условий осуществления процесса обучения:

1. *Системно-организационные*: адаптация образовательного процесса к объективным требованиям специальности и профиля подготовки студентов, интеграция модели гуманитаризации образовательного процесса с использованием инновационных вспомогательных средств обучения, Интернет-ресурсы, обеспечивающие соответствие уровня образования современным трендам в области образования [4].

2. *Организационно-педагогические (дидактические)*: осуществление объективного отбора или разработка новых (эффективных) форм и методов осуществления образовательного процесса, обеспечивающие индивидуальное развитие студентов, прозрачность системы оценивания результатов обучения, диалогизация учебной деятельности посредством внедрения двусторонней познавательной деятельности «преподаватель-студент» [5].

3. *Психолого-педагогические*: научный подход к учету психологических особенностей учащихся, использование индивидуального подхода в процессе обучения, ориентация на индивидуальные особенности студентов в подготовке системы заданий и методике оценивания результатов обучения, коллективный характер процесса образования коррелирует с индивидуальными особенностями личности студентов [6].

Опираясь на представленные критерии в процессе поиска условий и методов развития рефлексивных умений следует отметить технологию задачного подхода, которая соответствует заданным характеристикам вследствие адаптивного характера её применения в различных областях педагогической практики. Задачный подход может стать эффективным средством формирования рефлексивных умений по следующим причинам:

– задачный подход способствует осознанию мотивов к деятельности, формированию интереса к деятельности, пониманию причин интересов к деятельности («Мне нравится изучать экономику потому, что я хорошо решаю задачи»);

– формирует умения, способствующие эффективному осуществлению процесса деятельности через самостоятельный поиск задач и их решения («Я научился вычислять амортизацию потому, что самостоятельно выяснил самый эффективный метод из возможных и изучил его»);

– развивает аналитические способности студентов при помощи постоянно повторяющихся задач на анализ процесса и результата выполняемой деятельности («Я понял причину своих предыдущих ошибок, потому что по окончании действий возвращался назад и выяснял достижения и недостатки в проделанной работе») [7].

Поскольку реализация задачного подхода в процессе обучения создаёт предпосылки развития аналитических, творческих и критических качеств личности, а также способствует осознанию мотивов к деятельности через создание образов или другими словами «обращение к себе», то его можно рассматривать как средство развития рефлексивных умений, так как рефлексивные умения – это комплекс разного рода мыслительных операций, направленных на самопознание или «обращение к себе» индивидуума в процессе осуществления деятельности. Поэтому необходимо исследовать потенциально возможный эффект применения задачного подхода в формировании рефлексивных умений.

Уникальное свойство задачного подхода заключается в возможности к модификации, т.е. существуют возможности построения различных алгоритмов задач, способствующих развитию того или иного направления человеческого разума. По мнению В.В. Серикова, возможны алгоритмы задач, направленные на формирование коммуникативных, организационных, проектных, интеллектуальных умений в обучении [8]. Следовательно, можно предположить возможность построения алгоритма системы задач, целью и результатом внедрения которых в образовательный процесс будет формирование высокого уровня развития рефлексивных умений студентов (См. Рис.).

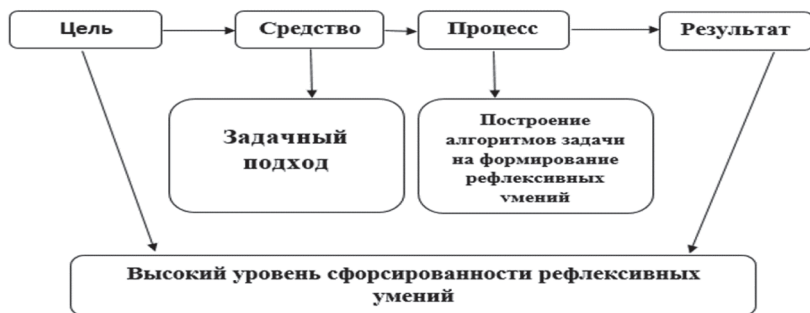


Рис. Реализация задачного подхода в процессе формирования рефлексивных умений

Сущность технологии задачного подхода заключается в том, что формирование профессиональных умений студентов осуществляется в процессе решения специально спроектированных задач. Организация

учебного занятия осуществляется в виде некой познавательной, развивающей или практико-ориентированной задачи, вследствие чего создается естественная среда «добывания» знания. Правильно спроектированный алгоритм задачи способствует самоорганизации, самоконтролю, и направляет деятельность студента в нужном направлении. Самостоятельно пройденный путь от поиска задачи до её решения формирует не только высокие знания и навыки по предмету, но и развивает самостоятельность, творческое мышление, аналитические умения, образное мышление, способность к критическому мышлению, названные познавательные категории являются универсальными и применимы в любой сфере деятельности.

Задача, как цель, как объект познания, требует от студента нахождения пути её решения. В процессе поиска путей решения задачи происходит формирование способа или модели действия, посредством которого станет возможным решение похожих задач в будущем. Следовательно, результатом применения технологии задачного подхода является формирование профессиональных, познавательных, рефлексивных или иных умений. Сформированные умения выступают в роле «инструмента», применив который осуществляется решение будущих задач.

В ходе реализации задачного подхода в формировании рефлексивных умений специалистов управленческого труда необходимо: во-первых, сформулировать систему учебных задач. Во-вторых, настроить алгоритмы системы задач в направлении развития рефлексивных умений будущих менеджеров. В-третьих, реализовать разработанную систему задач в процессе обучения профессиональным дисциплинам будущих менеджеров. Если следовать заданному плану, то учебное занятие строится как лекционно-практическое, в самом общем виде приведем пример учебной задачи: «Регламент выполнения задания: прочитать текст; в письменном виде проанализировать и оценить его с позиции полезности его содержания и четкости смысла; оценить свои знания, ответить на вопрос – «Понимаю ли я его смысл?»; проанализировать своё отношение к содержанию и смыслу («Согласен или нет и почему?»); постараться доказать свою позицию несколькими тезисами». Важно не упустить следующий момент: задание в виде текста изначально должно содержать некие завуалированные, смысловые ошибки. Это важно, так как концепция задачного подхода, основанная на том, что умение находить задачи столь же важно, как и умение их решать.

Алгоритм задач построен так, что их решение требует применения ряда рефлексивных умений:

- анализ и оценка содержания и смысла текста требует от студента применения умений анализа и оценивания рассматриваемого объекта и критичности мысли;

– оценивание собственных знаний по отношению к исследуемому объекту задействует умения самоанализа, самокритичности и самооценки, это можно условно охарактеризовать как «рассмотрение себя со стороны»;

– в ходе анализа своего отношения к содержанию и смыслу текста задействованы умения, направленные на осознание своего отношения к рассматриваемому объекту;

– выполнение перечисленных операций требует создания образов в ходе углубления в смысл текста;

– поиск и решение скрытых в тексте смысловых ошибок (требующих исправления) придает учебной деятельности интерес, концентрирует внимание и способствует усилению применяемых умений.

Заданный алгоритм задач направлен на применение рефлексивных умений в учебной деятельности. Реализация задачного подхода способствует формированию рефлексивных умений специалистов управленческого труда. Роль преподавателя, реализующего задачный подход, состоит в правильной организации, сопровождении, контроле и анализе результатов.

Проведенный анализ показал актуальность формирования рефлексивных умений специалистов управленческого труда. Проблема профессионального становления будущих менеджеров заключается в многообразии направлений деятельности, с которыми сопряжен весь трудовой путь специалиста. Управление техническими, человеческими, финансовыми и информационными ресурсами требует освоение универсальных «инструментов», посредством которых осуществляется трудовая деятельность во всём её многообразии. В качестве такого «инструмента» выступают рефлексивные умения, способствующие быстрой адаптации к постоянно меняющейся профессиональной среде.

В этом ключе рефлексивные умения могут быть рассмотрены как основные умения будущих менеджеров. Ученые предлагают множество разнообразных методов и средств развития рефлексивных умений специалистов управленческого труда, которые в своём роде являются эффективными, но зачастую в своей практической деятельности педагогам во всём этом многообразии сложно определить подходящее для своей профессиональной специфики средство. Поэтому в науке и практике существует объективная потребность в поиске универсального средства формирования рефлексивных умений, которое будет с одной стороны простым в использовании, с другой приведёт к положительным результатам и сможет использоваться. В качестве средства формирования рефлексивных умений нами рассмотрена технология задачного подхода, которая является эффективным средством в решении данной проблемы. Так как задачный подход способствует мотивации в деятельности, формирует умения поиска средств осуществления

деятельности, навыки критического и образного мышления. Универсальность задачного подхода объясняется возможностью построения различных алгоритмов учебных задач. Исследователь, занятый проблемой формирования рефлексивных умений специалистов управленческого труда, способен создать свой, универсальный алгоритм задачи или системы задач, который будет являться эффективным средством достижения поставленной цели.

Таким образом, оптимальным и эффективным средством формирования рефлексивных умений в условиях профессионального образования, справедливо считать задачный подход. Выстроить педагогический процесс профессионального образования в направлении формирования рефлексивных умений будущих менеджеров на основе задачного подхода – значит осуществить переход от значения – к смыслу, от предмета – к человеку, от отражения научной информации – к рождению отношения, построению «живого» знания.

Список литературы

1. *Бабаскина Е. Г.* Педагогические условия профессионального становления будущих лингвистов-переводчиков // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. I междунар. науч. – практ. конф. № 1. Часть I.* – Новосибирск: СибАК, 2010.
2. *Бухов О. Н.* Анализ конкретных ситуаций в обучении будущих менеджеров. // *Сборник статей победителей III Международной научно-практической конференции «Современная педагогика: актуальные вопросы, достижения и инновации».* – Пенза, 2016. – 291с.
3. *Бухов О. Н.* Формирование рефлексивных умений будущих менеджеров // *Актуальные вопросы бизнеса и управления. Вестник Казахстанско-Американского Свободного университета.* – Усть-Каменогорск. 2016. – 585с.
4. *Картавых М. А., Веряскина М. А., Рубан Е. М.* Технология задачного подхода – базовый инструментарий профессионального образования учителя безопасности жизнедеятельности // *Современные проблемы науки и образования.* 2015. № 6. – 413с.
5. *Найн А. Я.* Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект / *А. Я. Найн, Ф. Н. Клюев.* – Челябинск: Изд-во ин-та разв. проф. бр., 2008. – 264 с.
6. *Сериков В. В.* Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие / *В. В. Сериков; под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой.* – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 625 с.
7. *Ситникова Е. С. Бухов О. Н.* Рефлексивные умения студентов как показатель их профессиональной компетентности. // *Титовские педагогические чтения на Алтае «Просветительство в образовании: взаимодействие*

традиций и новаций». / Материалы межрегиональной научно-практической конференции Барнаул, апрель-май 2017. 154с.

8. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: Дисс. ... докт. пед. наук. – Челябинск, 1992. – 402 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Бухов Олег Николаевич – аспирант кафедры психологии высшей школы и информационных образовательных технологий ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет». Научная специальность – Теория и методика профессионального образования. E-mail: pchela0330@mail.ru

THE IMPLEMENTATION OF THE TASK APPROACH INTO THE PROCESS OF THE REFLEXIVE SKILLS FORMATION OF FUTURE MANAGERS

Bukhov O. N. – Postgraduate Department of psychology of higher school and information educational technologies, Altai State University, Barnaul, Russia.
E-mail: pchela0330@mail.ru

The article represents the relevance of the task approach application within the reflexive skills formation of specialists in management; reveals the professional peculiarity consisting in variety of activity fields that specialists encounter within their career; examines the criteria for choosing the methods of reflexive skills formation. As a means of reflexive skills formation, there is presented the technology of the task approach, which has not been previously applied in this area, thus requiring further research and approbation. The essence of the task approach technology is investigated; within specified task algorithm, which meets the requirements, there has been reviewed the correlation between the results of the technology adoption into the educational environment that demands reflexive skills formation. A system of training tasks is formulated, the purpose and result of which is high level of reflexive skills development, therefore the algorithms are created in accordance with the specific nature of the qualification. The process of implementing the task system into professional disciplines trainings of future managers is described. Specially developed algorithm of tasks is aimed at the usage of reflexive skills within educational activity, therefore the implementation of the task approach contributes to the reflexive skills formation of specialists in management.

Key words: professional education, reflexive skills, task approach, task, sphere of management, means of formation, task algorithm.

References

1. Babaskina E. G. Pedagogicheskie uslovija professional'nogo stanovlenija buduschih lingvistov-perevodchikov // Lichnost', sem'ja i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii: sb. st. po mater. I mezhdunar. nauch. – prakt. konf. № 1. Chast' I. – Novosibirsk: SibAK, 2010.

2. *Buhov O. N.* Analiz konkretnyh situacij v obuchenii buduschih menedzerov. Sbornik statej pobeditelej III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Sovremennaja pedagogika: aktual'nye voprosy, dostizhenija i innovacii. Penza, 2016. – 291 p.

3. *Buhov O. N.* Formirovanie reflektivnyh umenij buduschih menedzerov. Aktual'nye voprosy biznesa i upravlenija. Vestnik Kazahstansko-Amerikanskogo Svobodnogo universiteta. Ust'-Kamenogorsk. 2106. – 585 p.

4. *Kartavyh M. A., Verjaskina M. A., Ruban E. M.* tehnologija zadachnogo podhoda – bazovyj instrumentarij professional'nogo obrazovanija uchitelja bezopasnosti zhiznedejatel'nosti. Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2015. № 6. – 413p.

5. *Najn A. Ja.* Problemy razvitija professional'nogo obrazovanija: regional'nyj aspect. A. Ja. Najn, F. N. Kljuev. Cheljabinsk: Izd-vo in-ta razv. prof. obr., 2008. 264 s.

6. *Serikov V. V.* Obuchenie kak vid pedagogicheskogo dejatel'nosti: ucheb. posobie / V. V. Serikov; pod red. V. A. Slastenina, I. A. Kolesnikovoj. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2008. 625 p.

7. *Sitnikova E. S. Buhov O. N.* Reflektivnye umenija studentov kak pokazatel' ih professional'noj kompetentnosti. 5 Titovskie pedagogicheskie chtenija na Altae «Prosvetitel'stvo v obrazovanii: vzaimodejstvie tradicij i novacij». Materialy mezhtregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Barnaul, aprel'-maj 2017. 154 p.

8. *Jakovleva N. M.* Teorija i praktika podgotovki buduschego uchitelja k tvorcheskomu resheniju vospitatel'nyh zadach. Dissert. ... dokt. ped. nauk. Cheljabinsk, 1992. 402 p.

К ВОПРОСУ ОБ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

И. В. Конорюкова, А. В. Антоновский, Е. В. Балакшина

(ГБОУ г. Москвы «Школа № 1985», Тверской институт (филиал) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет», ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет»; e-mail: antonovsky@yandex.ru)

В статье обозначена актуальность исследования проблемы адаптации выпускников педагогических вузов к профессиональной деятельности. Выделены подходы к определению критериев успешности адаптации выпускников педагогических вузов. Представлены показатели успешности адаптации воспитателей к профессиональной деятельности в дошкольных образовательных организациях. Рассмотрены существующие способы организации психологического сопровождения адаптации воспитателя к профессиональной деятельности, возникающие методологические проблемы, а также предложена методология решения задач психологического сопровождения на основе использования концепции адаптационного потенциала личности. Проведен сравнительный анализ особенностей адаптации воспитателей к профессиональной деятельности, участвующих в обобщенной модели многоуровневой системы сопровождения адаптации, и педагогов дошкольных организаций, чей процесс адаптации имел стихийный характер. Это помогло обосновать проведение инновационной модели многоуровневой системы сопровождения адаптации: у участвующих в формирующем эксперименте педагогов образуются внутренние детерминанты профессионального развития через взаимосвязи внутренних мотивов и адаптации в целом. Описаны результаты практической реализации обобщенной модели многоуровневой системы сопровождения адаптации воспитателей, которая создает психологическую основу для формирования установки на профессиональное развитие и обеспечивает повышение объективности оценки успешности адаптации воспитателя к профессии: актуализация и мобилизация адаптационного потенциала в условиях информационно-профессиональной и рефлексивной среды. Это позволяет осознать и определять стратегии развития профессиональных перспектив, формировать адекватный уровень образа себя в педагогической профессии, организовывать собственную профессиональную деятельность с ориентацией на знание личностных конструктов и на самосовершенствование. Успешная адаптация воспитателя к профессиональной деятельности является залогом дальнейшего развития каждого педагога и как личности, и как специалиста.

Ключевые слова: успешность профессиональной деятельности, профессиональная адаптация, Я-концепция, педагог-воспитатель, студент педагогического вуза, профессиональное развитие.

Период вхождения выпускника вуза в профессиональную среду является сложным и противоречивым, связанным с изменениями характера

деятельности, предъявляемых требований, с преодолением трудностей, неизбежно возникающих в процессе профессиональной адаптации. Способность адаптироваться, находить свое место в жизненном и профессиональном пространстве является решающим фактором успешной адаптации молодого специалиста [1]. Для системы высшего образования на первый план выходит проблема учебной адаптации студентов младших курсов и, вместе с тем, не всегда уделяется должное внимание проблеме конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда и их «закрепляемости» на рабочих местах.

В последнее время вопрос кадровой политики в сфере дошкольного образования является одной из актуальных тем. Наблюдается дефицит педагогических кадров, увеличение среднего возраста воспитателей, низкая востребованность данной профессии среди молодежи. Бывшие выпускники педагогических вузов не торопятся пополнить ряды молодых педагогов-воспитателей [2]. Процесс адаптации воспитателя к профессиональной деятельности – явление весьма сложное и многогранное, которое на сегодняшний день имеет достаточно большую актуальность как на теоретическом, так и на прикладном уровнях. Актуальность данной проблемы определяется задачами оптимизации процесса «вхождения» вчерашнего студента педагогического вуза в профессиональную деятельность. В настоящее время психологическое сопровождение адаптации воспитателей к профессиональной деятельности направлено на выявление возможных затруднений в организации образовательного процесса и помощь в их предупреждении, а также развитии профессионально важных качеств специалиста. Данный подход не позволяет решить проблемы формирования у воспитателей потребности в профессиональном росте как условия их профессионального самосовершенствования, контроля и корректировки траектории своего профессионального становления. С этой точки зрения важным для профессионала является его Я-концепция, которая обеспечивает регуляцию профессиональной деятельности и взаимоотношений с профессиональным сообществом, развитие личности в профессиональной сфере, в профессиональном самосовершенствовании [3–6].

В различных исследованиях подчеркивается, что итогом процесса успешной адаптации специалиста к профессиональной деятельности является сформированная адекватная Я-концепция профессионала. Однако пока ещё нерешенными остаются вопросы целостного, основанного на современных подходах, представления о влиянии индивидуальной сформированности компонентов Я-концепции воспитателя на успешность его адаптации, критериях сформированности Я-концепции, психологических условиях, детерминирующих ее формирование [7]. Возможность использования системы представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности, возникающей в ходе

выполнения трудовых задач, в интересах обеспечения успешности адаптации воспитателя к своему труду определяют специфику проблемного поля данного исследования.

Анализ сложившихся подходов к психологической работе в дошкольных образовательных организациях позволил обнаружить следующие противоречия:

- между необходимостью поиска новых подходов, которые учитывают современные тенденции психологической работы, и устоявшимися традиционными формами организации психологического сопровождения процесса адаптации воспитателя к профессиональной деятельности;

- между потребностями воспитателя в формировании Я-концепции в процессе адаптации к профессиональной деятельности и возможностями образовательных организаций при реализации психологической и организационной поддержки данного процесса;

- необходимостью выявления сущности, критериев и уровней развития сформированной позитивной Я-концепции воспитателя в процессе адаптации к профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью и представленностью их в современной науке и практике;

- потенциальными возможностями дошкольной образовательной организации в формировании позитивной Я-концепции воспитателя и необоснованностью психологических условий развития данного феномена в процессе адаптации воспитателя к профессиональной деятельности [8].

На основании вышесказанного мы предположили, что создание специальных условий, обеспечивающих, с одной стороны, информационную поддержку специалистов, направленную на формирование профессиональной и психологической компетентности педагогов и желания использовать знания в интересах собственного профессионального становления и, с другой стороны, структурированное видение себя в контексте профессиональной деятельности обеспечит успешное прохождение периода адаптации [9]. Такой подход позволит осознать возможные профессиональные перспективы, сформировать адекватный образ себя в профессии, организовать собственную профессиональную деятельность с ориентацией на знание личностных конструктов и самосовершенствование. В условиях информационно-профессиональной и рефлексивной среды происходит актуализация и мобилизация адаптационного потенциала, возможностей и способностей педагога, включение в действие конкретных психологических механизмов самодвижения и саморазвития личности в педагогической профессии [10].

Проанализировав основные теоретические подходы зарубежных и отечественных исследователей, мы пришли к выводу, что успешность

адаптации к профессиональной деятельности можно представить как интегральную характеристику воспитателя, проявляющуюся в деятельности и общении, характеризующуюся взаимодействием индивидуально-личностных и профессионально важных качеств (ПВК) [11]. Экспертная оценка выделенных нами в специальной психолого-педагогической литературе личностных и профессиональных качеств воспитателей с использованием профессиографических опросников позволила создать теоретическую модель личностных и профессиональных качеств воспитателя на этапе адаптации к профессиональной деятельности (см. Табл. 1).

Таблица 1. Модель личностных и профессиональных качеств воспитателя на этапе адаптации к профессиональной деятельности

Блоки	Составляющие	Функция блока ПВК	Диагностируемые параметры
Когнитивный	ПВК деятельности; Личностные качества, обеспечивающие способность к познанию и самопознанию	Определяет уровень психологической и профессиональной готовности	- Шкала «Педагогическая компетентность», «Развитие профессионального самосознания», «Работоспособность», «Исполнительность», «Самопринятие» – Личностные конструкты типизации / индивидуализации, устойчивости / гибкости, мотивационной включенности / профессиональной активности, рефлексивности
Ценностно-мотивационный	Качества, определяющие направленность личности специалиста	Определяет профессиональную направленность и позицию воспитателя	- Шкала «Педагогическая направленность»; – Личностные конструкты целеполагания / целедостижения, мотивационной включенности / профессиональной активности; – Система мотивирования труда

Коммуникционный	Качества, обеспечивающие конструктивность общения	Обеспечивают конструктивную коммуникацию с участниками образовательного процесса	- Шкала «Авторитарность», «Подчиненность», «Дружелюбие», «Подозрительность», «Коммуникабельность», «Замкнутость»
Регуляционный	Личностные и ПВК регуляции профессиональной деятельности и ПВК регуляции форм активности	Определяют форму активности субъекта труда	- Шкала «Уровень самоуправления», «Внутренний контроль», «Внутренняя конфликтность»; - Общая напряженность психологических защит; - Личностные конструкты мотивационной включенности / профессиональной активности

На основе данных положений нами была построена обобщенная модель многоуровневой системы сопровождения адаптации воспитателей, в содержании которой учтены специфика и психологические условия профессиональной деятельности специалистов, потребности дошкольной образовательной организации и самих воспитателей (см. Рис. 1).



Рис. 1. Обобщенная модель многоуровневой системы сопровождения адаптации воспитателей к профессиональной деятельности

Проведенный нами факторный анализ позволил выявить взаимосвязь между структурными элементами Я-концепции профессионала и характеристиками адаптации к профессиональной деятельности. Ведущим из выделенных факторов обозначились фактор F1 «Когнитивный аспект Я-концепции» и фактор F2 «Оценочный аспект Я-концепции», они имеют наибольшую информативность (см. Рис. 2).



Рис. 2. Факторная модель формирования Я-концепции воспитателя на этапе адаптации к профессиональной деятельности

С помощью регрессионного анализа нами была разработана технология оценки (другими словами, прогнозирования) успешности адаптации воспитателя к профессиональной деятельности (см. Рис. 3).

$$A = 146,2089 - 9,5114 \cdot X_{\text{ср}}$$

$X_{\text{ср}}$ – среднее выборочное значение по восьми октантам (Методика изучения межличностных отношений и взаимного восприятия Лири Т.)

$X_{\text{ср}}$	A	Уровень адаптации	Прогноз
0 – 4,4	> 104,36	Умеренная выраженность нормы адаптации	Благоприятный
4,5 – 8,4	66,31 – 104,35	Сниженная выраженность нормы адаптации	Условно благоприятный группа «риска»
> 8,5	< 66,30	Низкий уровень адаптации	Не благоприятный

Дискриминативность модели прогноза успешности адаптации воспитателя к профессиональной деятельности эффективная (< 0,39), надежность приближена к достаточному уровню (< 0,7), валидность хорошая (Лямбда Уилкса = 0,036, прил. F (7,37)=142,90 при $p < 0,00001$, Среднее=102,244, Std.откл.=19,2698, Альфа Кронбаха = 0,68, коэффициент Пирсона = 0,56 при $p < 0,0001$).

Рис. 3. Технология оценки (прогнозирования) успешности адаптации воспитателя к профессиональной деятельности

Также нами установлены статистически значимые различия признаков сформированности Я-концепции профессионала (согласованность, целостность, адаптивность, направленность) у профессиональной группы воспитателей с низким уровнем адаптации, у педагогов с умеренной и низкой выраженностью нормы адаптации. В группе воспитателей с низким уровнем адаптации выявлены обратно пропорциональные взаимосвязи между категориями «доминирование» и «рефлексивность» ($r = -0,55, p < 0,05$), «дружелюбие» ($r = -0,47, p < 0,05$). Факторный анализ показал, что наибольший удельный вес (2,87) в самовосприятии себя как субъекта профессиональной деятельности имеют переменные «доминирование», «эгоистичность», «агрессивность» (общая доля дисперсии 70,99%).

Детальный анализ корреляционных плеяд в группе воспитателей со сниженной выраженностью нормы адаптации показал наибольшее число взаимосвязей между «рефлексивностью» и «самоценностью» ($r = 0,39, p < 0,05$), «принятие себя в профессии» ($r = 0,37, p < 0,05$); между «доминированием» и «рефлексивностью» ($r = -0,30, p < 0,05$), «дружелюбием» ($r = -0,29, p < 0,05$). Самовосприятие себя в профессии детерминировано двумя факторами, покрывающими 66,41% общей дисперсии. Первый фактор нагружают компоненты «доминирование», «эгоистичность», «агрессивность» (2,37). Второй фактор представлен значимостью категории «подчиненность» (0,82).

В профессиональной группе воспитателей с умеренной выраженностью нормы адаптации установлены корреляционные связи «рефлексивности» и «самоценности» ($r = 0,66, p < 0,05$), «самоуверенности» ($r = 0,43, p < 0,05$) и «принятие себя в профессии» ($r = 0,39, p < 0,05$). При этом ведущая роль в самовосприятии себя как профессионала и в отношении к окружающим отводится категориям «дружелюбие» и «подозрительность» (критичность), рефлексивность (общая дисперсия 72,14%).

Следует отметить, что такие характеристики Я-концепции профессионала, как адаптивность, согласованность, целостность демонстрируют только воспитатели с умеренной выраженностью нормы адаптации. Также только у них проявляется умеренная статистическая значимость таких категорий, как самоуверенность, самоценность, самопринятие, рефлексивность, которые являются составляющими позитивной Я-концепции профессионала. Следовательно, мы доказали, что критерием успешности адаптации воспитателя к профессиональной деятельности служит уровень сформированности позитивной Я-концепции профессионала.

Кроме того, при сравнении трех групп выявились достоверные различия в содержании Я-концепции профессиональной группы воспитателей на этапе адаптации по следующим показателям:

«доминирование» – признак сильнее выражен в подгруппе с низким уровнем адаптации (критерии однородности дисперсий Левина при попарном сравнении подгрупп А и Б равен 88, подгрупп Б и В – 119, подгрупп В и А – 119, при $p < 0,05$); в свою очередь, «дружелюбие» (критерии однородности дисперсий Левина при попарном сравнении подгрупп А и Б равен 148, подгрупп Б и В – 192, подгрупп В и А – 112, при $p < 0,05$), «рефлексивность» (критерии однородности дисперсий Левина при попарном сравнении подгрупп А и Б равен 109, подгрупп Б и В – 92, подгрупп В и А – 152, при $p < 0,05$), «самоценность» (критерии однородности дисперсий Левина при попарном сравнении подгрупп А и Б равен 108, подгрупп Б и В – 85, подгрупп В и А – 151, при $p < 0,05$), «самоуверенность» (критерии однородности дисперсий Левина при попарном сравнении подгрупп А и Б равен 116, подгрупп Б и В – 86, подгрупп В и А – 160, при $p < 0,05$) и «принятие себя в профессии» (критерии однородности дисперсий Левина при попарном сравнении подгрупп А и Б равен 99, подгрупп Б и В – 80, подгрупп В и А – 149, при $p < 0,05$) имеют в подгруппе с умеренной выраженностью нормы адаптации выше средний ранг, а, следовательно, признак выражен сильнее.

Соответственно нами выявлено, что Я-концепция профессионала может служить в качестве критериальной оценки успешности адаптации воспитателя к профессиональной деятельности.

Непосредственно после реализации модели сопровождения адаптации воспитателей произошли достоверные сдвиги по следующим показателям сформированности Я-концепции профессионала: адаптивность (t-критерий Стьюдента 2,78 при $p < 0,05$), согласованность и целостность (взаимосвязи между структурными элементами умеренные $r = 0,32$ при $p < 0,05$, представлены системно, т.е. наблюдается корреляционное взаимодействие между всеми переменными). Также выявлена умеренная статистическая значимость таких категорий, как самоуверенность (t-критерий Стьюдента 2,28 при $p < 0,05$), самоценность (t-критерий Стьюдента 2,17 при $p < 0,05$), самопринятие (t-критерий Стьюдента 2,35 при $p < 0,05$), саморуководство (t-критерий Стьюдента 2,06 при $p < 0,05$), которые являются составляющими позитивной Я-концепции профессионала.

Достоверные сдвиги успешности адаптации воспитателя к профессиональной деятельности наблюдаются по следующим интегральным показателям: удовлетворенность трудом ($p = 0,016$), самопринятие ($p = 0,014$), принятие других ($p = 0,023$), внутренний контроль ($p = 0,018$), профессиональная активность ($p = 0,026$). В контрольной группе достоверные сдвиги наблюдаются по показателям: доминирование ($p = 0,006$), принятие других ($p = 0,007$), общая напряженность защит ($p = 0,023$).

У воспитателей более существенные изменения произошли в осознании профессиональной самоидентификации, включая соответствие личностных и профессиональных качеств требованиям профессии, ожиданий реальным условиям труда (t -критерий Стьюдента 3,838 при $p < 0,05$), в уровне личностной удовлетворенности профессиональной деятельностью ($p = 0,012$), в изменении тенденции развития значимой положительной связи между Я-реальным и Я-идеальным ($p = 0,048$), социальных представлений о труде как источника самореализации и личностного развития ($p = 0,043$), общей структуры трудовой мотивации с доминированием внутренних мотиваторов ($p = 0,027$), что способствовало нахождению ресурса в профессиональной деятельности для личности воспитателя и, тем самым, впоследствии привело к успешности их адаптации. Это, на наш взгляд, свидетельствует об адекватности и эффективности разработанной нами модели сопровождения адаптации воспитателей. Следует отметить, что статистически значимых различий в контрольной группе не выявлено.

В экспериментальной группе, после реализации модели сопровождения адаптации воспитателей, норма адаптации стала характерна для 97% респондентов, среди них 72% имели умеренную выраженность нормы адаптации (до реализации модели 86% респондентов были с нормой адаптацией, среди них у 53% была диагностирована умеренная выраженность нормы).

В контрольной группе существенных изменений не выявлено (см. Рис. 4).



Рис. 4. Сравнительный анализ результатов констатирующей и контрольной диагностики уровня адаптации воспитателей к профессиональной деятельности

Внедренная в практику психологической работы программа психологического сопровождения адаптации воспитателя к профессиональной деятельности позволила сократить численность группы воспитателей с низким уровнем адаптации (недостаточно-недопустимый уровень деятельности) и сниженным уровнем выраженности нормы адаптации (условно-допустимый уровень деятельности) в 1,8 раза.

Предлагаемая модель психологического сопровождения адаптации воспитателя к профессиональной деятельности в целом имела положительное влияние на исследуемые системы интегральных показателей успешности адаптации, не оказав при этом отрицательного воздействия на исследуемые профессионально важные системы, и значительно улучшив эффективность профессиональной деятельности. Нами было доказано, что от того, насколько грамотно построен процесс психологического сопровождения адаптации воспитателя к профессиональной деятельности, направленный, в первую очередь, на формирование позитивной Я-концепции профессионала, будет зависеть успешность его адаптации.

В заключение хотелось бы отметить, что успешность процесса адаптации является первостепенной задачей не только образовательного процесса вуза, в ходе которого реализуются педагогические условия, способствующие выявлению и коррекции исходных негативных тенденций профессионального становления, но и образовательной организации при реализации психологической и организационной поддержки процесса адаптации молодого педагога-воспитателя. Успешная адаптация воспитателя обеспечивается созданием единой организационной системы управления всеми структурами и подразделениями образовательной организации, включая администрацию учреждения, профессиональное сообщество и психологическую службу.

Список литературы

1. Новикова Г. В. Вопросы интеграции педагогики и психологии для решения воспитательных задач // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2016. № 2. С. 123–127.

2. Розов Н. Х. Значение психологии и педагогики для подготовки высококачественных выпускников высшей школы // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2017. № 2. С. 3–10.

3. Дружилев С. А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма. – Воронеж: Научная книга, 2010. – 260 с.

4. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 400 с.

5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

6. *Осухова Н. Г.* Психологическое сопровождение личности в период адаптации к жизненным изменениям / Профорientация и психологическая поддержка – новые возможности занятости: тезисы докладов Межрегиональной научно-практической конференции. – М.: Красная площадь, 1996. – С. 103–105.

7. *Платова А. В., Платов А. В.* Структура и критерии социально-профессиональной адаптации начинающих предпринимателей в системе их социально-профессионального самоопределения // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2018. № 1. С. 37–48.

8. *Конорюкова И. В.* Я-концепция как фактор успешности адаптации воспитателя дошкольной образовательной организации к профессиональной деятельности / Качество жизни: современные риски и технологии безопасности. Материалы II Международной научно-практической конференции, Тверь, 17–18 апреля 2017 г. Тверь: Издательство «Тверской государственной технической университет», 2017. С. 67–71.

9. *Конорюкова И. В.* Модель психологического сопровождения адаптации воспитателя дошкольной образовательной организации к профессиональной деятельности / Научные исследования молодых ученых: теоретический и прикладной аспекты. Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Тверь, 2–3 апреля 2017 г. Тверь: ЦНИОТ, 2017. С. 68–72.

10. *Дорошенко Е. Г.* Социально-психологическая адаптация как фактор развития профессиональной Я-концепции студентов вуза: автореф. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2008. 26 с.

11. *Федотов С. Н.* Психологические основы формирования профессиональной пригодности сотрудников органов внутренних дел: монография. – Тверь: Чудо, 2000. – 152 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Конорюкова Инна Владимировна – кандидат психологических наук, педагог-психолог ГБОУ г. Москвы «Школа № 1985». Тел.: (499) 401-98-18. E-mail: tvkiv@mail.ru

Антоновский Александр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологических и гуманитарных наук Тверского института (филиала) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет». Тел.: (4822) 32-23-72. E-mail: antonovsky@yandex.ru

Балакшина Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет». Тел.: (4822) 78-95-28. E-mail: balakshina79@mail.ru.

ON THE ISSUE OF THE SUCCESSFUL PROFESSIONAL ADAPTATION OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES STUDENTS

Konorukova I. V. – Candidate of Psychological Sciences, Psychologist of State Educational Organization to Moscow «School № 1985». E-mail: tvkiv@mail.ru

Antonovsky A. V. – Candidate of Psychological Sciences, associate Professor, Head of the Department of Psychological and Human Sciences of the Tver Institute (branch) of Autonomous non-profit-making Organization «Moscow University of Humanities and Economics». E-mail: antonovsky@yandex.ru

Balakshina E. V. – Candidate of Psychological Sciences, associate Professor, associate Professor of Psychology and Philosophy of Tver State Technical University. E-mail: balakshina79@mail.ru

The article indicates the relevance of the study on the adaptation problem of pedagogical universities graduates to their professional activities. The approaches that can allow to define the adaptation success criteria of pedagogical high schools graduates are highlighted. There are also presented the indicators of teachers' adaptation success to their professional activity in the preschool educational organizations. The existing organizational methods for teachers' adaptation psychological support to the professional activity and its methodological problems are considered, and a solution method of psychological support problems, based on the usage of adaptation potential of personality concept is offered. There was conducted a comparative analyses of the professional activity adaptation features. The carried out analyses involved tutors who had participated in the generalized model of multilevel adaptation support system and teachers of preschool organizations whose adaptation had spontaneous character. This has justified the implementation of an innovative multi-level adaptation support system model: the experiment helped the tutors to form internal determinants of professional development through the relationship of internal motives and adaptation as a whole. The article describes the results of the multi-level adaptation support system model practical implementation and thus created a psychological basis for professional development willingness and provided an improved way of the objective assessment of the teachers' successful adaptation to the profession: the actualization and mobilization of adaptive potential within the professional reflexive environment, which allows to understand and determine the development strategy of professional prospects, to form an adequate level of the teaching profession self-image, and to organize one's professional activity which would be focused on the knowledge of personal constructs and self-development. Successful adaptation to the professional activity is the key to the further development of each teacher both as a personality and as a specialist.

Key words: professional success, professional adaptation, I-concept, teacher-educator, student of pedagogical university, professional development.

References

1. *Novikova G. V.* Voprosy integracii pedagogiki i psihologii dlya resheniya vospitatel'nyh zadach [Questions of integration of pedagogy and psychology for

the solution of educational tasks] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie [The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education], 2016, no. 2, pp. 123–127. (In Russ., abstr. in Engl.).

2. *Rozov N. H.* Znachenie psihologii i pedagogiki dlya podgotovki vysokokachestvennyh vypusnikov vysshej shkoly [The importance of psychology and pedagogy for the preparation of high-quality graduates] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie [The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education], 2017, no. 2, pp. 3–10.

3. *Druzhilov S. A.* Individual'nyj resurs cheloveka kak osnova stanovleniya professionalizma [Individual human resource as the basis for the formation of professionalism]. Voronezh: Nauchnaya kniga, 2010. 260 p.

4. *Klimov E. A.* Psihologiya professionala [Professional psychology]. M.: «Institut prakticheskoy psihologii»; Voronezh: NPO «MODEK», 1996. 400 p.

5. *Leont'ev A. N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. M.: Politizdat, 1975. 304 p.

6. *Osuhova N. G.* Psihologicheskoe soprovozhdenie lichnosti v period adaptacii k zhiznennym izmeneniyam [Psychological support of the person during the period of adaptation to life changes] / Proforientaciya i psihologicheskaya podderzhka – novye vozmozhnosti zanyatosti: tezisy dokladov Mezhhregional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii [Abstracts of the Interregional scientific and practical conference «Career guidance and psychological support – new employment opportunities»]. M.: Krasnaya ploshchad', 1996. . pp. 103–105.

7. *Platova A. V., Platov A. V.* Struktura i kriterii social'no-professional'noj adaptacii nachinayushchih predprinimatelej v sisteme ih social'no-professional'nogo samoopredeleniya [Structure and criteria of social and professional adaptation of beginning entrepreneurs in the system of their social and professional self-determination] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie [The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education], 2018, no. 1, pp. 37–48.

8. *Konoryukova I. V.* YA-koncepciya kak faktor uspešnosti adaptacii vospitatelya doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii k professional'noj deyatel'nosti [I-the concept as a factor of success of adaptation of the preschool educational organization teacher to professional activity] / Kachestvo zhizni: sovremennye riski i tekhnologii bezopasnosti. Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Tver', 17–18 aprelya 2017 g. [Proceedings of the II International scientific-practical conference «Quality of life: modern risks and safety technologies»]. Tver': Izdatel'stvo «Tverskoj gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet», 2017. pp. 67–71.

9. *Konoryukova I. V.* Model' psihologicheskogo soprovozhdeniya adaptacii vospitatelya doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii k professional'noj deyatel'nosti [Model of psychological support of adaptation of preschool educational organization teacher to professional activity] / Nauchnye issledovaniya molodyh uchenyh: teoreticheskij i prikladnoj aspekty. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov i molodyh uchenyh, Tver', 2–3 aprelya 2017

g. [Proceedings of the II International scientific-practical conference «Quality of life: modern risks and safety technologies»]. Tver': CNIOT, 2017. pp. 68–72.

10. *Doroshenko E. G.* Social'no-psihologicheskaya adaptatsiya kak faktor razvitiya professional'noj YA-koncepcii studentov vuza: avtoref. ... kand. psihol. Nauk [Socio-psychological adaptation as a factor in the development of professional Self-concept of University students. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Stavropol', 2008. 26 p.

11. *Fedotov S. N.* Psihologicheskie osnovy formirovaniya professional'noj prigodnosti sotrudnikov organov vnutrennih del: monografiya [Psychological bases of formation of professional suitability of employees of law-enforcement bodies]. Tver': CHuDo, 2000. 152 p.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ

П.С. Тихонов

(Аспирантура факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова; e-mail: paveltihonov@ya.ru)

В статье рассматривается проблема повышения квалификации учителей физики в области формирования у школьников умения выполнять экспериментальные олимпиадные задачи, обсуждаются трудности, возникающие у педагогов при организации подготовки школьников к экспериментальным турам физических олимпиад. Устанавливается актуальность этой проблемы: при подготовке учеников к выполнению экспериментальных олимпиадных задач учитель сталкивается с недостатком имеющихся на сегодняшний день информационных источников, посвященных экспериментальным турам школьных олимпиад по физике. В статье предлагается возможный путь решения проблемы – организация курсов повышения квалификации учителей физики с применением специально разработанных видеоматериалов. Обосновывается выбор дистанционной формы обучения. Формулируются цели, достигаемые с помощью разрабатываемых курсов повышения квалификации учителей. Описывается идеология построения курсов. Основным критерием при подборе экспериментальных задач для включения в материалы курсов служит наглядность. Используются насыщенные яркими идеями олимпиадные задачи, в ряде случаев специально для курсов создаются новые оригинальные учебные задачи. Каждое отдельное занятие курса посвящается рассмотрению какой-либо одной группы приёмов и методов выполнения задач. Излагаемый материал структурируется таким образом, чтобы слушатель курсов мог проследить, как вырабатывается методика решения приводимых в качестве примеров задач. Объясняется, какими параметрами должна обладать экспериментальная установка, как должен быть построен ход эксперимента, что именно и каким образом следует измерять. За счёт обратной связи с автором курса слушатели имеют возможность регулировать степень освещения той или иной темы и влиять на восполнение пробелов в содержании курса.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей, физика, практикум, физический эксперимент, олимпиада, методическая система.

Экспериментальный тур олимпиады по физике – площадка, на которой участнику олимпиады предоставляется возможность проявить свои экспериментаторские способности, применить знания и умения в прикладной физике. Это касается целого набора личностных результатов освоения основной и средней общих образовательных программ ФГОС: «овладение научным подходом к решению различных задач, овладение

умениями формулировать гипотезы, конструировать, проводить эксперименты, оценивать полученные результаты, овладение умением сопоставлять экспериментальные и теоретические знания с объективными реалиями жизни» [18]. Однако опыт показывает, что при подготовке учеников к выполнению экспериментальных олимпиадных задач учитель сталкивается со многими трудностями. Действительно, существует много литературы, посвященной подготовке школьников к теоретическому туру школьных олимпиад по физике (сборники теоретических задач, методические пособия по их решению, видео-лекции и т.п.). Литературу, посвященную задачам экспериментальных туров школьных олимпиад по физике можно перечислить «по пальцам»: это интернет-сайты [12, 13], сборники экспериментальных задач [1, 3, 5, 10], публикации в журнале «Физика в школе» и пр., что представляется недостаточным, учитывая сложность проблемы.

Кроме того, все указанные материалы обладают существенным недостатком: они представляют собой текстовые описания задач (условие задачи, список разрешенного для использования оборудования, краткое описание основных этапов решения задачи и, иногда, критерии оценивания), в связи с чем по ним сложно воспроизвести как саму экспериментальную установку, так и предлагаемое авторское решение. Если у педагога нет достаточного опыта в постановке подобного рода экспериментов, то, вероятнее всего, он столкнется с рядом проблем, которые будет сложно преодолеть самостоятельно.

В самом начале работы над воспроизведением экспериментальной задачи возникает проблема подбора компонентов оборудования, указанных в описании. Например, в списке оборудования может быть указан ластик, размеры которого не даны, но могут оказаться критичными. Или среди компонентов оборудования есть линейка, но в описании не указано, что плотность линейки должна быть меньше плотности воды. В деле подбора необходимых компонентов могли бы помочь методические рекомендации, но в сборниках олимпиадных задач они присутствуют крайне редко.

Следующая проблема связана с тем, что приводимые описания часто недостаточно ясно описывают процесс выполнения эксперимента. Например, для проведения эксперимента из листа алюминиевой фольги 30 x 40 см требуется изготовить полосу длиной 5 м, не имеющую разрывов (склеивать полосу из отдельно нарезанных полосок меньшей длины нельзя). Этот неочевидный шаг требует подробного описания.

Еще одна проблема подстерегает экспериментатора в конце решения задачи. Критерием успешности выполнения задания является получение результата, значение которого входит в контрольный диапазон, определенный при проведении измерений опытным экспериментатором (автором задачи). Наличие контрольных данных в имеющихся

описаниях задач также является большой редкостью. В ряде случаев такие данные присутствуют, однако, ввиду отсутствия в описании исчерпывающей информации о характеристиках использовавшегося оборудования, эти данные не имеют прикладного значения.

Вместо текстовых материалов гораздо нагляднее использовать для обучения учителей и их учеников видеозаписи экспериментов, следуя поговорке, что «лучше один раз увидеть...». Подчеркнём положительные стороны использования видеоматериалов:

1. Возможность использования преподавателем практически всех средств управления познавательной деятельностью обучающихся: аудио-визуальное воздействие, интонация, разнообразный иллюстративный материал.
2. Хорошая видимость иллюстративного материала. Ни одна схема или фотография не может передать всех деталей хода физического эксперимента.
3. Возможность обеспечения индивидуализации темпа обучения в соответствии с потребностями учащегося: видеоролик всегда можно поставить на паузу, повторно воспроизвести какой-либо фрагмент, изменить скорость воспроизведения.

Для выяснения актуальности рассматриваемой проблемы нами был проведен констатирующий эксперимент. С 26 июня по 1 июля 2017 г. на физическом факультете МГУ проходила VII Всероссийская Летняя школа учителей физики. В мероприятии участвовало свыше 200 учителей из разных регионов России. Во время Летней школы автором статьи был подготовлен и проведен мастер-класс «Особенности подготовки школьников к экспериментальным турам олимпиад по физике», в ходе него был проведён специально подготовленный анкетный опрос учителей. Основной целью анкетирования являлась оценка потребностей респондентов в дополнительной информации по вопросам проведения фронтальных лабораторных работ и подготовки школьников к участию в экспериментальных турах олимпиад по физике. Текст анкеты, а также детальный разбор результатов анкетирования был приведён в докладе [15]. Результаты опроса позволяют сделать вывод о том, что у учителей есть высокая заинтересованность в появлении новых учебных пособий, посвящённых фронтальным лабораторным работам (76,3% опрошенных). Особым спросом пользуются информационные источники, посвящённые подготовке школьников к участию в экспериментальных турах физических олимпиад (92%). Результаты опроса указывают на нехватку массовых информационных источников, предназначенных как для школьников, так и для учителей. Свыше 90% учителей высказали необходимость создания курсов повышения квалификации в области формирования у школьников умения решать

экспериментальные задачи олимпиад высокого уровня, что показывает актуальность создания подобных курсов.

Автор статьи поставил перед собой задачу разработать эффективную систему повышения квалификации учителей физики в области формирования у школьников умения решать экспериментальные задачи олимпиад высокого уровня.

Цели, достигаемые с помощью разрабатываемой системы:

1. Дать слушателям курсов знания о том, как должен быть построен образовательный процесс подготовки школьников к участию в экспериментальных турах олимпиад по физике. Образовательный процесс рассматривается с позиций системно-деятельностного подхода.
2. Дать слушателям курсов знания о наиболее важных методиках и приёмах, используемых при решении школьниками олимпиадных задач по физике. Это касается всех этапов работы экспериментатора (теоретический анализ задачи, эксперимент, анализ экспериментальных данных). Сформировать представления о достоинствах и недостатках этих методик, их тонкостях, особенностях реализации этих методик с использованием имеющегося оборудования.
3. Познакомить слушателей курсов с оборудованием, которое может использоваться для подготовки школьников, с акцентом на нюансах его подбора, использования и выбора альтернативы в случаях, когда желаемых компонентов оборудования нет в наличии.

Организация курсов повышения квалификации требует создания методической системы. Для проверки гипотез, выдвигаемых в рамках решения задачи по её созданию, и апробации получаемых результатов, автором проводится педагогический эксперимент. Поисковый этап эксперимента состоит в апробации отдельных модулей курсов повышения квалификации. Запуск полноценно функционирующих курсов послужит началом обучающего этапа эксперимента, в рамках которого будет оцениваться эффективность и результативность разработки.

Автором статьи был проведён анализ актуальных форм и методов повышения квалификации педагогов (например, [2, 4, 6, 8, 11, 19]). На сегодняшний день дистанционное обучение считается наиболее популярной формой обучения [13]. Это связано с его высокой доступностью, обусловленной широким распространением сети Интернет, что особенно важно для учителей, проживающих в дальних регионах нашей страны. Кроме того, дистанционное обучение допускает организацию интерактивного взаимодействия преподавателя и обучающегося, включение в образовательный процесс различных источников информационных ресурсов (в том числе, аудио- и видеоматериалов). Такая сетевая информационно-методическая поддержка педагога позволяет

достаточно эффективно повышать его квалификацию. Именно поэтому нами для реализации курсов повышения квалификации учителей была выбрана дистанционная форма обучения.

Курс физики в школе обычно строится по спиральному (концентрическому) принципу. Один и тот же учебный материал может быть представлен в ней несколько раз, но при этом повторное изучение предполагает усложнение и расширение содержания образования, углубление и конкретизацию отдельных его элементов. Недостаток такого подхода – большие затраты времени на изучение материала. Поэтому мы остановились на линейном способе построения курса повышения квалификации учителей. Основой при структурировании содержания курса служат представления о тех методах и приёмах, которыми должен владеть участник олимпиады. Привязка к делению по классу уходит на второй план.

Автор изучил программу Всероссийской Олимпиады школьников по физике, а также провел анализ экспериментальных задач, которые были представлены в минувшие годы на различных олимпиадах (в частности, на Всероссийской олимпиаде, олимпиаде IEPHO [7]). На основе полученных при анализе данных были определены умения, методы и приёмы, необходимые для решения рассмотренных задач. С учетом этого было сформировано содержание создаваемого курса повышения квалификации. Основным критерием при подборе экспериментальных задач для включения в курсы служила наглядность – были отобраны те задачи, которые наилучшим образом иллюстрируют применение рассматриваемых методов и приёмов. В ряде случаев были созданы новые оригинальные задачи. Для каждой включенной в курсы задачи были уточнены (или сформулированы заново) условия и выработан рациональный алгоритм решения.

Планируемый учебный объём создаваемого курса составляет 36 академических часов. Курс будет иметь модульную структуру. Вступительные занятия курса, не содержащие разбор экспериментов, будут представлены в форме текстовых лекций. На выбор между текстом и видеоматериалами в данном случае повлияло то, что содержание этих занятий не подразумевает сложных визуальных иллюстраций. Это занятие, посвященное организации подготовки школьников к экспериментальным турам, и занятие, освещающее вопросы анализа экспериментальных данных. Основной объём курса – это занятия, посвященные обучению учителей приемам и методам решения экспериментальных задач. В конце изучения курса слушателям будут предлагаться тестовые задания, успешное выполнение которых будет свидетельствовать о получении требуемых знаний и приобретении необходимых умений.

Каждое отдельное занятие курса будет посвящено рассмотрению какой-либо одной группы приёмов и методов. Длительность

видеороликов – 15–30 минут. Каждый видеоролик включает в себя разбор одной или нескольких задач, иллюстрирующих применение какой-либо одной группы приёмов и методов. Перед разбором задач делается короткое (около 1 минуты) вступление, в котором ведущий занятие педагог объясняет выбор учебных тем, которые будут рассмотрены в текущем видеоролике. В рамках разбора задачи слушателям сообщается ее условие, называется и демонстрируется полный набор оборудования, необходимый для выполнения задачи. Далее происходит рассмотрение теоретических основ задачи. Изложение теоретических основ сопровождается демонстрацией используемых формул, схем и т.д. В результате слушатель курсов видит, как «вырабатывается» методика выполнения эксперимента. Экспериментатор приходит к выводу, какими параметрами должна обладать экспериментальная установка, как должен быть построен ход эксперимента, что именно и каким образом следует измерять.

После теоретической части в роликах демонстрируется ход эксперимента, при этом внимание слушателей акцентируется на аспектах, которые могут быть неочевидными. Для наглядности некоторые действия снимаются несколькими камерами. Изображения с этих камер синхронно выводятся на экран (в отдельные окна). Это даёт возможность слушателю курсов наблюдать за экспериментом одновременно с нескольких позиций.

После завершения эксперимента следует анализ экспериментальных данных и представление результата – на этом этапе демонстрируются основные математические выкладки, формулы и графики. При столь высоком насыщении видеоролика различными сведениями крайне важно не допустить информационной перегрузки слушателей. Поэтому все видеоролики курса будут сопровождаться текстовыми описаниями, в которых будут отражены различные детали, не вошедшие в ролик.

Модули курса («Механика», «Молекулярная физика и термодинамика», «Электричество и магнетизм», «Оптика») предлагается открывать для слушателей по отдельности, по мере изучения слушателями материалов курса. Разрабатываемая методическая система предусматривает обратную связь слушателей с автором курса. За счёт обратной связи слушатели получают возможность регулировать степень освещения той или иной темы, влиять на восполнение пробелов в содержании курса. Таким образом, слушатель допускается на «стадию замысла» образовательного процесса [11].

В настоящее время подготовлен модуль «Механика». Автором дорабатываются видеоролики и сопроводительные материалы для других разделов. В ближайшее время на сайте [9] будет открыта запись учителей на этот модуль.

Список литературы

1. Варламов С. Д., Зильберман А. Р., Зинковский В. И. Экспериментальные задачи на уроках физики и физических олимпиадах. – М.: МЦНМО, 2009. – 184 с.

2. Гам В. И., Михайлова В. Е. Современные формы организации повышения квалификации педагогов // Современные исследования социальных проблем. 2018. № 9. С. 119–133.

3. Козел С. М., Слободянин В. П. (ред.) Всероссийские олимпиады по физике 1992–2001. – М.: Вербум–М, 2002. – 392 с.

4. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

5. Ланге В. Н. Экспериментальные физические задачи на смекалку: Учебное руководство. – М.: Наука. Главная редакция физико-математической литературы, 1985. – 128 с.

6. Максимова Е. А. Повышение квалификации в системе непрерывного профессионального образования. // Вектор науки ТГУ. № 1(8). 2012. С. 206.

7. Международная олимпиада по экспериментальной физике IEPHO. (URL: <http://iepho.ru> 10.05.2019)

8. Нюхтилин П. В. Конструирование учебно-информационных ресурсов в профессиональной подготовке будущих учителей. Дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2008. 262 с.

9. Олимпиадные курсы Центра педагогического мастерства. (URL: <https://edu.olimpiada.ru> 10.05.2019)

10. Орлов В. А., Слободецкий И. Ш. Всесоюзные олимпиады по физике. – М., Просвещение, 1982. – 256 с.

11. Пономарев Р. Е. Образовательное пространство: Монография. – М.: МАКС Пресс, 2014. – 100 с.

12. Сайт подготовки национальных команд Российской Федерации к Международной олимпиаде по физике IPhO и Международной естественнонаучной олимпиаде юниоров IJSO. (URL: <http://4ipho.ru> 24.12.2018)

13. Сайт «Физические олимпиады школьников». (интернет-архив задач Всероссийской олимпиады по физике) (URL: <http://physolymp.ru/p/> 10.05.2019)

14. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы / под ред. С. Е. Каменецкого, Н. С. Пурышевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 368 с.

15. Тихонов П. С., Рыжиков С. Б., Салецкий А. М., Якута А. А. Оценка потребностей учителей в дополнительной информации в области формирования у школьников умения решать экспериментальные задачи по физике // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития: материалы IV Международной научно-методической

конференции / под ред. С. В. Лозовенко [Электронное издание]. М.: МПГУ, 2019. С. 293–297.

16. Тихонов П. С., Черников Ю. А., Якута А. А., Зинковский В. И. Учебно-методические комплекты для подготовки школьников к участию в экспериментальных турах олимпиад по физике. // Физика в школе. 2015. № 3. С. 30–34.

17. Тихонов П. С., Черников Ю. А., Якута А. А. Опыт организации кружка по подготовке школьников к участию в экспериментальных турах олимпиад по физике. // Сборник трудов XIV Международной учебно-методической конференции «Современный физический практикум». М., Издательский дом Московского физического общества, 2016. С. 252–253.

18. Федеральные государственные образовательные стандарты. (URL: <https://fgos.ru> 10.05.2019)

19. Чернявская Ж. В. Преподаватель высшей школы: проблема становления педагогического мастерства и пути их решения. // Вестник Московского университета МВУ России. 2010. № 5. С. 55.

Сведения об авторе

Тихонов Павел Сергеевич – аспирант факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова. Тел. +7(495) 939–40–54. E-mail: paveltihonov@ya.ru

NEW APPROACHES IN PHYSICS TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSES DESIGNED FOR IMPROVEMENT OF THE STUDENTS' EXPERIMENTAL OLYMPIAD TASKS SOLVING SKILLS

Tikhonov P. S. – PhD student, Faculty of Pedagogical Education M. V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: paveltihonov@ya.ru

The article deals with the problem of the teachers' post graduate education required due to the need to teach school students to solve experimental Olympiad tasks, and discusses the difficulties that the teachers face with when preparing their students for experimental rounds of the physics Olympiads. The relevance of the problem consists in the following: today teachers face with the lack of information sources on the school experimental physics competitions. The article suggests a possible way to solve the problem – the organization of advanced training courses for physics teachers that include specially developed video materials. The choice of distance learning is grounded. The structural principles and the objectives supposed to be achieved through the developed post graduate courses for teachers are described. The main selection criterion used for choosing the experimental tasks to be included into the courses is clarity. The tasks are rich with bright ideas. In some cases the new training tasks are originally created for certain courses. Each individual lesson is devoted to cover a certain group of techniques and methods of solving tasks. The presented material is structured in a special way that allows the trainee to be able to understand the methodology of solving tasks given as examples. The article describes the required characteristics that the experimental setup should possess, and which steps the experiments include, along with the purpose and methods of

measurements. The feedback allows students to contact the teachers in order to be able to keep up with the coverage of every particular topic and regulate this process.

Key words: professional development course, physics, practical work, physical experiment, Olympiad, methodological system.

References

1. *Varlamov S. D., Zil'berman A. R., Zinkovskii V. I.* Eksperimental'nye zadachi na urokakh fiziki i fizicheskikh olimpiadakh. Moscow: MTsNMO, 2009. 184 p.

2. *Gam V. I., Mikhailova V. E.*, Sovremennye formy organizatsii povysheniya kvalifikatsii pedagogov. Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem. 2018. № 9. pp. 119–133.

3. *Kozel S. M., Slobodyanin V. P.* (red.) Vserossiiskie olimpiady po fizike 1992–2001. Moscow: Verbum–M, 2002. 392 p.

4. *Kolesnikova I. A.* Pedagogicheskoe proektirovanie: Ucheb. posobie dlya vyssh. ucheb. zavedenii. I. A. Kolesnikova, M. P. Gorchakova-Sibirskaya; pod red. I. A. Kolesnikovoi. Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2005. 288 p.

5. *Lange V. N.* Eksperimental'nye fizicheskie zadachi na smekalku: Uchebnoe rukovodstvo. M.: Nauka. Glavnaya redaktsiya fiziko-matematicheskoi literatury, 1985. 128 p.

6. *Maksimova E. A.* Povysheniya kvalifikatsii v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. Vektor nauki TGU. № 1(8). 2012. p. 206.

7. Mezhdunarodnaya olimpiada po eksperimental'noi fizike IEPHO. URL: <http://iepho.ru> (Accessed 10.05.2019).

8. Nuhtilin P. V. Konstruirovaniye uchebno-informatsionnykh resursov v professional'noi podgotovke budushchikh uchitelei. Dissertatsiya na soiskanie uchenoi stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnodar, 2008. 262 p.

9. Olimpiadnye kursy Tsentra pedagogicheskogo masterstva. URL: <https://edu.olimpiada.ru> (Accessed 10.05.2019).

10. *Orlov V. A., Slobodetskii I. Sh.* Vsesoyuznye olimpiady po fizike. Moscow, Prosveshchenie, 1982. 256 p.

11. *Ponomarev R. E.* Obrazovatel'noe prostranstvo: Monografiya. Moscow: MAKSPress, 2014. 100 p.

12. Sait podgotovki natsional'nykh komand Rossiiskoi Federatsii k Mezhdunarodnoi olimpiade po fizike IPhO i Mezhdunarodnoi estestvennonauchnoi olimpiade yuniorov IJSO. URL: <http://4ipho.ru> (Accessed 24.12.2018).

13. Sait «Fizicheskie olimpiady shkol'nikov». URL: <http://physolymp.ru/p/> (internet-arkhiv zadach Vserossiiskoi olimpiady po fizike, Accessed 10.05.2019).

14. Teoriya i metodika obucheniya fizike v shkole: Obshchie voprosy. In S. E. Kamenetskogo, N. S. Puryshevoi (eds.). Moscow: Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2000. 368 p.

15. *Tikhonov P. S., Ryzhikov S. B., Saletskii A. M., Yakuta A. A.* Otsenka potrebnosti uchitelei v dopolnitel'noi informatsii v oblasti formirovaniya u shkol'nikov umeniya reshat' eksperimental'nye zadachi po fizike. Fiziko-matematicheskoe i tekhnologicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya: materialy IV Mezhdunarodnoi nauchno-metodicheskoi konferentsii. In S. V. Lozovenko (eds.) [Elektronnoe izdanie]. Moscow: MPGU, 2019. pp. 293–297.

16. *Tikhonov P. S., Chernikov Yu. A., Yakuta A. A., Zinkovskii V. I.* Uchebno-metodicheskie komplekty dlya podgotovki shkol'nikov k uchastiyu v eksperimental'nykh turakh olimpiad po fizike. Fizika v shkole. 2015. № 3. pp. 30–34.

17. *Tikhonov P. S., Chernikov Yu. A., Yakuta A. A.* Opyt organizatsii kruzhka po podgotovke shkol'nikov k uchastiyu v eksperimental'nykh turakh olimpiad po fizike. . Sbornik trudov XIV Mezhdunarodnoi uchebno-metodicheskoi konferentsii «Sovremenniy fizicheskii praktikum». Moscow, Izdatel'skii dom Moskovskogo fizicheskogo obshchestva, 2016. pp. 252–253.

18. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty. URL: <https://fgos.ru> (Accessed 10.05.2019).

19. *Chernyavskaya Zh. V.* Prepodavatel' vyshei shkoly: problema stanovleniya pedagogicheskogo masterstva i puti ikh resheniya. Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. 2010. № 5. p. 55.

МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ВОКАЛА ДЕТЯМ И ЮНОШЕСТВУ С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ТЭН ЮЭ (КНР)

*(Кафедра театрального искусства факультета искусств МГУ имени
М.В. Ломоносова; e-mail: tengziyue@yandex.ru)*

Вокальная музыка – это сочетание художественного языка и музыки; пение, создающее яркие музыкальные и поэтические образы. Романсы и песни с помощью слов и звуков богато выражают мысли и чувства человека. Песня – это особый язык человечества, один из самых главных жанров в музыкальном искусстве. Интерес к искусству вокальной музыки огромен и не зависит от возраста. В частности, снижается возрастная граница обучаемых детей. Большую роль играет непрерывность обучения, результатом чего является создание дополнительных требований к учебным заведениям и качеству подготовки учителей вокала. В преподавательской практике учителя не только обучают музыке и прививают навыки пения, но также проводят исследования с точки зрения педагогической психологии и психологии развития. Цель этой статьи – анализ преподавания вокальной музыки юным ученикам с точки зрения стимулирующей и обучающей методики, в том числе создание эффективных программ обучения в сфере вокальной музыки. Вокальные курсы должны привлекать внимание и повышать чувство удовлетворения учащихся, поэтому учителю необходимо «чувствовать» своих учеников в процессе обучения.

Ключевые слова: педагогическая психология, преподавание вокальной музыки, мотивация обучения, психология, развитие юных певцов.

Создание эффективных программ обучения в сфере вокальной музыки

Хороший педагог должен стимулировать интерес учащихся, учить их радоваться собственным успехам, активно использовать свое когнитивное мышление. Педагоги должны знать, что возраст и личность студентов неодинаковы, поэтому их следует обучать в соответствии с их способностями и применять различные программы для разных возрастных групп учащихся. Всем известно, что одни студенты непослушны, в то время как другие могут быть очень сосредоточены и дисциплинированы.

Учитель не должен быть строгим. В противном случае строгость не только их рассредоточит, но и в какой-то мере расстроит. Поэтому хороший учитель должен понимать и оценивать рамки собственного поведения и общаться с учащимися наравне. Это наиболее применимо в сфере искусства: необходимо показать обучающимся весь шарм

вокальной музыки с целью раскрепощения обучающихся. Некоторая доля строгости для достижения успеха не помешает. Причем требования и стандарты для вокальных учителей очень высоки.

Для преподавания вокальной музыки желателен просторный класс с фортепиано. Атмосфера занятий в классе должна быть открытой и непринужденной. Это оказывает очень важное влияние на формирование вокального изображения и ширины передачи звука. Необходимо также зеркало во весь рост, которое позволит студентам постоянно наблюдать за их выражениями и движениями тела, а также формировать и направлять сценические образы в любое время и в любом месте. Внутреннее понимание музыки отражается в зеркале посредством языка тела, что необходимо для дальнейшего прогресса на основе непрерывной практики. Такая обстановка стимулирует студентов к обучению и развитию.

В ходе обучения преподаватели вокальной музыки совершенствуют способности студентов, помогают лучше чувствовать музыку и понимать слова, объясняют студентам, что выражает музыка, какие чувства она пробуждает. Учителя не должны практиковать слишком долго скучные голосовые упражнения, они должны для упражнений использовать подходящую вокальную музыку, наполняя класс радостью.

Учитель во время занятий должен также обращаться с учениками спокойно, интонация и скорость его речи должны быть красивыми, голос четким. Так он эффективно стимулирует сознание учеников, тем самым достигая желаемого эффекта обучения. Спокойный тон может успокоить сердца учеников и защитить психическое здоровье молодых людей, позволяя раскрыться внутреннему миру обучающихся. Умеренная, ритмичная и эстетически приятная речь – самый действенный способ привлечь внимание студентов и вдохновить студентов на обучение. Такой способ общения является идеальным для педагога. Между педагогом и обучающимися должна возникнуть определенная связь, что в результате становится залогом успеха в обучении вокальной музыке.

Обучение на собственных ошибках является одним из компонентов, необходимых для достижения положительного результата. Студенты неизбежно будут ошибаться во время пения, особенно ученики младшего возраста. Хороший учитель должен всегда поддерживать хорошие отношения, использовать правильные методы обучения и помогать учащимся исправлять ошибки. Необходимо использовать языковое очарование, чтобы студенты проявляли уверенность и большой интерес к вокальной музыке. Сами учителя должны быть спокойны, когда сталкиваются с проблемами преподавания. Хорошее отношение и похвала учащихся мотивируют обучающихся на учебу.

Хороший вокальный учитель должен иметь возможность не только четко объяснять материал для обучения, но и использовать

определенный тон голоса, его интонацию и скорость речи, а также язык тела и выражения лица для непринужденного общения с учениками. Вокальный учитель должен любить то, чем он занимается с целью мотивации обучающихся на достижение высоких результатов, быть хорошим в общении и отвечать на вопросы студентов. Хороший вокальный урок не только позволяет учащимся овладеть навыками пения и музыки, но и оказывает положительное психологическое влияние на студентов. Это и есть тот стандарт обучения, к которому должен стремиться каждый педагог.

Вокальные курсы должны привлекать внимание

В качестве одной из форм искусства, вокальное художественное пение имеет свое неповторимое очарование, но в процессе обучения вокальная музыка – это долговременное и утомительное обучение. Базовая подготовка вокальной музыки легка – из-за этого некоторые ученики быстро теряют интерес. В этом процессе преподаватели вокальной музыки должны изо всех сил стараться сделать учебный план богатым и ярким, чтобы учащиеся могли почувствовать богатство и красоту курса и проявить желание попасть на следующий урок.

Интерес новичков к вокальной музыке проистекает из интереса к любимым музыкальным исполнителям, поэтому им сложнее понять содержание курса в соответствии с требованиями учителя. Для таких учеников необходимо использовать нетрадиционные методы обучения. Например, студенты не понимают, что такое чистое пение. На этом этапе учитель может сравнить воздушный поток с иглой медсестры. Если не знать, как вставлять иглу в тело пациента, то игла будет очень болезненной. Однако если иглу вставит человек, знающий как это делать, например, медсестра, то пациент вряд ли почувствует боль. Учитель вокальной музыки должен позволить ученикам понять, что воздушный поток зависит от состояния самого певца. Его тело должно находиться в энергичном состоянии для правильного использования дыхания. Звук может и должен быть чистым и мягким. Другим примером является проблема неравномерной силы дыхания, когда учащиеся поют мелодию. Студенты, которые начинают изучать вокальную музыку, не могут понять контроль интенсивности звука. Учитель должен сравнить пение с ровной дорогой. У этой дороги нет неровностей, на ней нет никакой растительности. Поэтому, когда вы поете, поток дыхания должен быть таким же, как и эта дорога. Прекрасная мелодия – идеальная линия. Затем учитель должен наглядно продемонстрировать пение через своё практическое учение, чтобы ученики могли полностью понять суть каждого сравнения, на которое следует обратить внимание при пении мелодии. Курс должен сочетаться как с профессиональным обучением, так и обучением на простом языке с помощью простых сравнений.

Такой курс стимулирует вдохновение студентов и помогает им овладеть абстрактными навыками вокала.

Кроме того, многие учителя начали использовать новые методы обучения с целью обогащения проводимых занятий для привлечения новых учеников. Например, каждый раз, когда студент получает текст песни, учитель сначала просит ученика понять смысл текста, игнорируя музыку. Студенты должны уметь выражать много эмоций. Пока они не смогут правильно отображать эмоции, которые должен выразить автор слова, беглость языка, непрерывное предложение, изучение музыкальной части песни не начнется. Например, некоторые вокальные учителя, чтобы лучше руководствоваться навыками пения учеников, оснащают класс караоке-системой для записи живого выступления и последующего его анализа. С одной стороны, это позволит студентам быстро понять, каково это – выступить на сцене. Этот метод постепенного совершенствования психологического качества студентов в обучении постепенно заставлял учеников прогрессировать и формировал своего рода единение вокалиста и песни. Этот метод повышает выразительность студентов для того, чтобы иметь возможность напрямую влиять на недостатки обучающихся и способствовать скорейшему их исправлению.

Повышение чувства удовлетворения учащихся

Во время преподавания вокальной музыки учителя должны планировать каждый этап обучения для того, чтобы эффективно и рационально построить весь процесс обучения в зависимости от возможностей учеников. Каждое задание, каждое практическое занятие должно иметь определенную структуру, не стоит также забывать о похвале, ведь она является одним из главных факторов чувства уверенности в себе и интереса в обучении вокальной музыки.

Учитель должен четко определить цели обучения и поведать их ученикам: это поможет определить направление обучения и даст студентам возможность сосредоточиться на достижении целей. Это поможет ученикам своевременно выполнять домашние задания, таким образом создавая чувство выполненного долга. Учитель не должен давать ученикам громкие и сложные песни – это влияет на уверенность студентов, так как они начинают ошибочно полагать, что у них нет таланта в области вокальной музыки. Главной задачей для учителя является освоение учениками базиса вокальной музыки шаг за шагом.

Согласно исследованиям в области психологии развития, дети имеют самый неустойчивый процесс обучения. У них большие различия в восприятии и опыте разных уровней знаний и навыков. Мотивация обучения играет очень важную роль и значение в процессе обучения учащегося. Как представитель образовательной деятельности, учитель должен придавать большое значение мотивированию обучающихся

на детской сцене. Учителя не воспитатели, они – те, кто пробуждают интерес молодого поколения к изучению вокальной музыки. Развивайте разное мышление студентов, позволяйте им активно изучать музыку, активно практиковать и слушать работы успешных вокалистов и на основе всего вышеперечисленного составляйте собственный сценический образ для каждого ученика. Кроме того, учитель должен создать образовательную среду, способствующую изучению учащимися вокальной музыки, сосредоточив внимание на эффективности вокального обучения студентов и мотивации студенческого вокального обучения. Учителя должны контролировать внутренние и внешние стимулы ученического вокального обучения для наиболее «гладкого» процесса обучения. Например, в случае выбора того же уровня обучения, учащиеся с более высокими целями рассматривают менее сложное обучение как прогрессивную задачу, в то время как тем, у кого цели не такие амбициозные, нелегко добиться желаемого результата. Нерационально выбранный курс обучения не только не будет способствовать их успеху в обучении, но и отобьет все желание продолжать учиться. Хотя задачи обучения могут быть достигнуты в обоих случаях, затраченные силы будут очень отличаться. Поэтому учителям следует в полной мере учитывать личность каждого учащегося при определении целей обучения для студентов.

Прекрасные методы обучения и дружеские отношения преподавателей и учеников – те вещи, которые являются залогом успеха в обучении вокальной музыке. Для того, чтобы повысить эффективность обучения необходима хорошая атмосфера проводимых занятий, которая, в свою очередь, зависит от рационального использования методов преподавания и даже разумного расположения классных комнат вокальной музыки. Наконец, отношение учителей к ученикам во всех аспектах способствует скорейшему достижению нужных результатов. Учителю необходимо «чувствовать» своих учеников в процессе обучения.

Список литературы

1. *Адлер*. Детская педагогическая психология в 11 т. Т. 1. Психологическое воздействие окружающей среды на детей. – Пекин: Издательская компания Nanhai, 2015. – 126 с.

2. *Вулфок*. Педагогическая психология. Выпуск active learning (12-е издание). в 13 т. Т. 3. Создание позитивной среды обучения. – Пекин: Машинно-промышленное издательство, 2015. – 148 с.

3. *Ричард Олдсон*. Голосовое учебное пособие в 10 т. Т. 1. Подумайте о некоторых методах. – Пекин: Пресса Центральной консерватории, 2006. – 119 с.

4. *Морей*. Психология образования в 10 т. Т. 1. Когнитивное развитие и обучение. – Пекин: Издательство «Образование и наука», 2007. – 284 с.

5. *Роберт Дж. Штернберг, Венди М. Уильямс*. Штернбергская педагогическая психология (2-е издание). в 9 т. Т. 7. Обучение мышлению. – Пекин: Машиностроительная пресса, 2012. – 210 с.

6. *Роберт Славин*. Психология образования: теория и практика. в 11 т. Т. 1. Эффективная среда обучения. – Пекин: Телекоммуникационная пресса, 2016. – 298 с.

7. *Янг Риган*. Вокальная педагогика в 5 т. Т. 2. Вокальное классное обучение. – Пекин: Шанхайская музыкальная пресса, 2007. – 78 с.

8. *Ван Сан*. Теория и практика научного обучения в 7 т. Т. 3. Специфическая педагогическая стратегия исследования. – Пекин: Издательство «Образование и наука», 2002. – 103 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Тэн Юэ (КНР) – аспирант кафедры театрального искусства факультета искусств МГУ имени М.В. Ломоносова. Научный руководитель – профессор, доктор искусствоведения Т.Ф. Владышевская. E-mail: tengziyue@yandex.ru

METHODS OF TEACHING SINGING TO CHILDREN AND TO THE YOUTH SUBJECT TO THE REQUIREMENTS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Teng Yue – PhD student, Department of Art Department of Theatre Arts, Lomonosov Moscow State University, China. E-mail: tengziyue@yandex.ru

Vocal music is a combination of artistic language and musical sound that create vivid melodic and poetic patterns. With the help of words and sounds romances and songs richly express people's thoughts and feeling. Song is a special language of mankind, one of the most important genres in the art of music. The art of vocal music is of great interest and it does not depend on age. In particular, the age level of children who start learning music becomes lower. The high importance of the continuing education has resulted into the creation of additional requirements for educational institutions and education quality of singing teachers. The academic experience shows that voice instructors not only teach music and vocal skills but also conduct researches within the educational and developmental psychology.

The purpose of the article is to analyze the process of teaching young students vocal music as a stimulating and teaching method including creation of effective training programs in the area of vocal music. Vocal courses should both attract students' attention and enjoy them, therefore the teacher is supposed to be empathetic towards students in the process of teaching.

Key words: pedagogical psychology, vocal music teaching, learning motivation, psychology, development of the young singers.

References

1. *Adler*. Children's educational psychology. [Collected Works: in 11 vol. Vol.1. The impact of the environment on the psyche of children]. China: Publishing company Nanhai, 2015. 126 p.

2. *Wolfach*. Educational psychology. [Collected Works: in 13 vol. Vol.3. Creating a positive learning environment]. China: Machine-industrial publishing, 2015. 148 p.

3. *Richard Alderson*. Voice training manual. [Collected Works: in 10 vol. Vol.1. Think about some methods]. China: Press of the Central Conservatory, 2006. 119 p.

4. *Moray*. Psychology of education. [Collected Works: in 10 vol. Vol.1. Cognitive development and learning]. Beijing: Publishing house «education and science», 2007. 284 p.

5. *Robert J. Sternberg, Wendy M. Williams*. Sternberg educational psychology (2nd edition). [Collected Works: in 9 vol. Vol.7. Learning to think]. China: Machine-industrial publishing, 2012. 210 p.

6. *Robert Slavin*. Psychology of education: theory and practice. [Collected Works: in 11 vol. Vol.1. Effective learning environment]. China: Telecommunications press, 2016. 298 p.

7. *Yang Ligang*. Vocal pedagogy. [Collected Works: in 5 vol. Vol.2. Vocal classroom teaching]. China: Shanghai music press, 2007. 78 p.

8. *Wang Sheng*. Theory and practice of research studies. [Collected Works: in 7 vol. Vol.3. A specific pedagogical strategy for the study]. Beijing: Educational science publishing house, 2002. 103 p.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА «ШКОЛА – ВУЗ – ПРЕДПРИЯТИЕ»

А. В. ГВОЗДЕВА, А. В. ЧАПЛЫГИНА

(Курский государственный университет; e-mail: gvav_2011@mail.ru)

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки основных теоретических положений, направленных на формирование профессионального самоопределения обучающихся в условиях образовательных кластеров различного типа как объединений, ведущих эффективную подготовку самостоятельных, социально активных специалистов широкого профиля для различных сфер жизни общества. В данной статье представлены методологические основы формирования профессионального самоопределения обучающихся для образовательного кластера «школа – вуз – предприятие», включающие в себя подходы (системный, деятельностный, кластерный, практико-ориентированный и аксиологический), условия, принципы (общедидактические и специфические), средства, методы развития и становления необходимых составляющих качества профессионального самоопределения. Обоснованы сущностные и содержательные характеристики процесса формирования профессионального самоопределения в соответствии с теоретическими и практическими представлениями современной науки. Рассмотрены этапы формирования профессионального самоопределения в соответствии с периодами развития его компонентов у обучающихся. Выделены и описаны четыре группы критериев исследуемого процесса, позволяющих оценивать сформированность основных компонентов профессионального самоопределения обучающихся (мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой); качество усвоения знаний и практических умений, образовательную активность личности (информационно-когнитивный и профессионально-деятельностный) и соответствие профиля подготовки обучающихся их профессиональным намерениям (критерий соответствия).

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, формирование профессионального самоопределения обучающихся в условиях образовательного кластера «школа – вуз – предприятие».

Интенсивное обновление современного общества связано с реализацией мероприятий по подготовке специалистов широкого профиля,

коммуникабельных, активных, социально и профессионально мобильных, способных самостоятельно углублять и расширять свои знания, а также осуществлять свою деятельность на уровне мировых стандартов, что находит отражение в «Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года» [1]. Подготовка такого специалиста оказывается эффективной, если формирование его профессионального самоопределения как явления, основанного на личностном отношении к будущей профессии и успешно реализуемого только при высоком уровне знаний и мотивации, начинается уже на ступени общего образования.

Традиционно с целью формирования профессионального самоопределения у обучающихся в средних общеобразовательных организациях реализуется специально спроектированная система профессиональной ориентации. Однако она не учитывает тот факт, что процесс формирования профессионального самоопределения осуществляется на двух уровнях: гностическом, состоящем в перестройке сознания и самосознания обучающихся по мере знакомства с той или иной профессией, и практическом, состоящем в удовлетворенности или неудовлетворенности реальными изменениями своего социального статуса, что приводит к недостаточной её результативности: большинство выпускников школ не имеют представления о сущности своей будущей профессии [2]. Поэтому, проанализировав современную психолого-педагогическую литературу относительно вопроса поиска новых способов осуществления процесса формирования профессионального самоопределения обучающихся, мы пришли к выводу, что этот процесс целесообразно осуществлять в рамках образовательных кластеров различного состава, в частности, построенных по типу «школа – вуз – предприятие».

Эффективную деятельность кластеров по формированию профессионального самоопределения обучающихся определяет теоретико-методологическая основа, характеризующая компоненты профессионального самоопределения, условия, средства и методы их развития и становления, адекватно, корректно описывающая основы функционирования кластера в целом и его элементов и позволяющая формулировать выводы, проверяемые экспериментально. Теоретико-методологическая основа формирования профессионального самоопределения обучающихся в условиях образовательного кластера «школа – вуз – предприятие» опирается на следующие **методологические подходы**: **системный**, определяющий процесс объединения субъектов «школа», «вуз», «предприятие» в образовательный кластер – систему, обладающую свойствами целостности, открытости, динамичности и синергии; **деятельностный**, состоящий в особой организации деятельности

обучающихся каждым из субъектов образовательного кластера, при которой возрастает доля личностного участия обучающихся в познании; **кластерный**, проявляющийся через организацию системы сотрудничества, партнерства, в которой интегрируются на основе добровольности и социальной этики цели, интересы, деятельность и возможности образовательных организаций (школы и вуза) с субъектом рынка труда – предприятием; **практико-ориентированный**, позволяющий обучающимся сочетать обучение в общеобразовательной организации с практической деятельностью в условиях университета и предприятия и **аксиологический**, способствующий появлению у обучающихся личных ценностей в образовательном пространстве изучаемого предмета.

Формирование профессионального самоопределения обучающихся в условиях образовательного кластера осуществляется в три этапа: 1 этап – определение профессиональных склонностей обучающихся; 2 этап – формирование профессиональной направленности; 3 этап – профессиональное самоопределение (профильное обучение и дополнительное образование). Логика выделения данных этапов обусловлена периодами формирования компонентов профессионального самоопределения обучающихся, среди которых можно выделить индивидуально-личностные качества обучающегося; его мотивы и ценности; деятельность участника профессионального самоопределения по оценке собственных профессиональных способностей и осуществлению выбора профессии; прогностическую деятельность участника профессионального самоопределения и социальную включенность личности. Индивидуально-личностные качества включают физические качества обучающегося, его индивидуально-типологические особенности. Их рассмотрение при формировании первичного самоопределения обучающихся очень важно, так как дает возможность адекватно оценить пригодность обучающегося к выбранной профессии. Мотивы профессиональной деятельности, ценностные и нравственные ориентации субъекта профессионального самоопределения, интересы, направляющие социальную активность личности в рамках образовательного кластера выступают основной побудительной силой выбора профессии, устремленности к высоким достижениям в ней и профессионального самоопределения в целом. Особое внимание уделяется созданию профессионального идеала личности специалиста, преобразуемого в соответствующий мотив у старшеклассника. Оба вышеописанных компонента целесообразно рассматривать с точки зрения системного подхода, так как он позволяет рассматривать личность обучающегося как единую систему, состоящую из взаимосвязанных элементов – его физических качеств, мотивов, ценностей.

Деятельность участника профессионального самоопределения в условиях образовательного кластера включает в себя рефлексивные

действия по оценке собственных способностей, возможностей и личностных черт и действия, направленные на принятие решений относительно своего профессионального выбора и меры по их осуществлению. Успех в осуществлении старшекласником этой деятельности в условиях образовательного кластера приводит к более быстрому формированию профессионального самоопределения, неудачи же корректируют представления обучающегося относительно правильности выбора профессии. Прогностическая деятельность участника профессионального самоопределения включает в себя цели, планы обучающегося на будущее, отношение к престижу профессии. В условиях образовательного кластера знания по профильному предмету преподносятся старшекласникам таким образом, чтобы он понимал, где и когда они будут применимы. За счет осознания обучающимися необходимости применения приобретенных фундаментальных знаний при реализации различных видов практической деятельности, увеличивается мотивация к изучению предмета, интерес к освоению профессий, использующих такие знания, а значит интенсивнее протекает процесс профессионального самоопределения. Прогностическую деятельность обучающегося логично характеризовать с точки зрения деятельностного подхода, потому что при этом он выступает активным субъектом познания будущей профессии, её положительных и отрицательных сторон.

Социальная включенность участника профессионального самоопределения в условиях образовательного кластера обеспечивается знанием требований общества, предъявляемых к специалистам, и умением ориентироваться на рынке труда. Такие знания и умения обучающиеся получают через организуемые субъектами кластера мероприятия, на которых осуществляется оценка социально-экономической стороны будущей профессии, обсуждается её престижность и востребованность. В процессе обучения в образовательном кластере личные ценности старшекласников расширяются и включают в свой круг всё больше социальных ценностей, превращая обучающегося в социально-активного индивида. При формировании данного компонента профессионального самоопределения особое внимание следует уделять концепциям аксиологического подхода.

Реализация описанных выше этапов формирования профессионального самоопределения обучающихся основывается на общедидактических и специфических принципах. К общедидактическим относим следующие известные принципы обучения: принцип направленности обучения на решение во взаимосвязи задач образования, воспитания и общего развития обучаемых; принцип научности обучения; принцип связи обучения с жизнью; принцип доступности; принцип наглядности обучения и т.д. К специфическим принципам мы относим

нижеследующие: принцип создания обучающей среды; принцип высокого уровня предметной подготовки; принцип систематичности и непрерывности профессионального самоопределения; принцип оптимальности; принцип сотрудничества и сотворчества [4].

Перечисленные выше принципы находятся в тесной взаимосвязи и зависят от комплекса педагогических условий формирования профессионального самоопределения обучающихся. Мы выделяем три типа педагогических условий: организационные, психолого-педагогические и информационно-методические. Организационные условия включают, прежде всего, разнообразные формы организации учебной деятельности. Изучение профильного предмета осуществляется по двум направлениям: школьная программа в соответствии с образовательными стандартами под руководством учителя и преподавателей университета и обучение старшекласников в рамках дополнительного образования рабочей профессии. Помимо этого организуются практики на площадке предприятия, где обучающиеся закрепляют полученные в школе и университете знания, умения и навыки, и знакомятся с технологическими особенностями производства. Интеграционные процессы, имеющие место в образовательном кластере, безусловно, охватывают данные формы обучения, что приводит к их существенной модификации, приобретению ими ряда особенностей. К психолого-педагогическим условиям мы относим психологические особенности обучающихся, продуктивные методы обучения, приоритет практических, ролевых, деловых ситуаций, стимулирование творческих подходов к решению учебных задач, приближенных к реальной обстановке. Особенности профессиональной подготовленности, под которыми понимаются характеристики личности, представляющие собой профессиональные качества: самостоятельность, критичность и оперативность мышления, способность к реальной оценке действий, обобщениям, получению конечного результата. К информационно-методическим условиям мы относим комплекс информационных образовательных ресурсов, а именно цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий, систему современных педагогических технологий (в частности интегративную практико-ориентированную технологию, направленную на формирование профессионального самоопределения и включающую в себя методические рекомендации к лабораторному практикуму, проблемно-ситуационные задания, оценочные средства), обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде, информационно-методическую поддержку профориентационной подготовки, современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации.

Для качественной оценки эффективности формирования профессионального самоопределения обучающихся необходимы критерии, оценивающие сформированность основных компонентов профессионального самоопределения обучающихся (мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой); критерии, позволяющие оценивать качество усвоения знаний и практических умений по профилирующему предмету будущей профессии, и критерии оценки образовательной активности личности (информационно-когнитивный и профессионально-деятельностный); критерий, оценивающий, в какой степени профиль подготовки, получаемый обучающимися, соответствует их профессиональным намерениям (критерий соответствия).

Таким образом, теоретико-методологические основы формирования профессионального самоопределения обучающихся в условиях образовательного кластера «школа – вуз – предприятие» дают возможность реализовывать данный процесс на научной основе, контролировать и корректировать его по мере необходимости с целью увеличения эффективности и способствуют созданию образовательной среды, позволяющей обучающимся осуществить ранний осознанный выбор будущей профессии, освоить профессиональные образовательные программы, повысить уровень предметной подготовки и активизировать свой творческий потенциал в различных видах деятельности, что в итоге приводит к формированию личности специалиста, соответствующего требованиям современного общества.

Список литературы

1. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года. [Электронный ресурс]. (URL: <https://минобрнауки.рф/коллегия/319/файл/2293/13.06.17-Стратегия.pdf> 23.03.2018)

2. Белова С. Н., Чаплыгина А. В. Анализ современных подходов к проблеме профессионального самоопределения обучающихся в мировом образовательном пространстве. [Электронный ресурс] // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. (URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/050-023.pdf> 15.11.2018)

3. Никифоров А. Л. Деятельность, поведение, творчество / Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – С. 52–69.

4. Гвоздева А. В., Чаплыгина А. В. Теоретические основы образовательного кластера в формировании раннего профессионального самоопределения обучающихся [Электронный ресурс] // Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. [Офиц. сайт]. (URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/051-032.pdf> 15.09.2018)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Гвоздева Анна Вячеславовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры романо-германской филологии Курского государственного университета. Тел. 8–919–213–31–93. E-mail: gvav_2011@mail.ru.

Чаплыгина Анастасия Валентиновна – ассистент кафедры химии Курского государственного университета. Тел. 8–920–260–01–16. E-mail: nastasiya.chaplygina@yandex.ru.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF THE STUDENTS PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION FORMATION WITHIN THE EDUCATIONAL CLUSTER «SCHOOL-UNIVERSITY-ENTERPRISE» CONDITIONS

Gvozdeva A. V. – Doctor of Education, Professor of the Department of Romance-Germanic Philology of Kursk State University. E-mail: gvav_2011@mail.ru

Chaplygina A. V. – Applicant of the Chemistry Department of Kursk State University. E-mail: nastasiya.chaplygina@yandex.ru

The relevance of this research is determined by the need of fundamental theoretical positions development that form the students' professional self-determination quality within the conditions of various educational clusters, such as associations, that effectively train independent and socially active wide profile specialists for different spheres of social live. The article presents theoretical and methodological foundations of students professional self-determination formation within the educational cluster named «school-university-enterprise», including approaches, conditions, means, and methods required for development of the necessary professional self-determination components. Basic and substantial characteristics of the professional self-determination development process have been grounded in accordance with theoretical and practical views of modern science. The article draws attention to the stages of professional self-determination development in accordance with the periods required for students to develop its components. There have been extracted and described four criteria groups of research process that allow to evaluate the completeness of the students' professional self-determination basic components formation.

Key words: professional self-determination, self-determination formation within the educational cluster «school-university-enterprise» conditions.

References

1. Strategija razvitija sistemy podgotovki rabochih kadrov i formirovanija prikladnyh kvalifikacij v Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda. [Elektronnyj resurs] [Strategy for the development of a system for training personnel and the formation of applied qualifications in the Russian Federation for the period up to 2020]. – Moscow. URL: <https://minobrnauki.rf/kollegija/319/fajl/2293/13.06.17-Strategija.pdf> (Accessed: 23.03.2018).

2. *Belova S. N., Chaplygina A. V.* Analiz sovremennyh podhodov k probleme professional'nogo samoopredelenija obuchajushhihsja v mirovom obrazovatel'nom prostranstve. [Elektronnyj resurs] [Analysis of modern approaches to the problem of professional self-determination of students in the global educational space]. Uchjonye zapiski. Jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta [Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University], 2018, no. 1(45). Available at: <http://scientific-notes.ru/pdf/050-023.pdf> (Accessed: 15.11.2018). (In Russ., Abstr. in Engl.).

3. *Nikiforov A. L.* Dejatel'nost', povedenie, tvorcestvo. [Activity, behavior, creativity]. Dejatel'nost': teorii, metodologija, problem [Activity: theory, methodology, problems]. – Moscow: Politizdat, 1990, pp. 52–69.

4. *Gvozdeva A. V., Chaplygina A. V.* Teoreticheskie osnovy obrazovatel'nogo klastera v formirovanii rannego professional'nogo samoopredelenija obuchajushhihsja [Elektronnyj resurs] [Theoretical foundations of the educational cluster in the formation of early professional self-determination of students]. Uchjonye zapiski. Jelektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta [Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University], 2018, no. 2(46). Available at: <http://scientific-notes.ru/pdf/051-032.pdf> (Accessed: 15.09.2018). (In Russ., Abstr. in Engl.).

ОТРАЖЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТАХ

И. В. ХАРЛАМЕНКО

(кафедра английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова; e-mail: ikharlamenko@yandex.ru)

Статья содержит обзор нормативной базы документации для осуществления модернизации отечественного образования, обусловленного присоединением России к Болонскому процессу. Рассмотрены направления, отражённые на уровне Федерального закона об образовании, национальных доктрин, национальных проектов, федеральных целевых программ, писем Минобразования и профессиональных стандартов. Смена знаниевой парадигмы на компетентностную сопровождается всё более активным применением цифровых технологий во всех аспектах жизни, в том числе и образовании. Технический прогресс обусловил возможность компьютеризации, а в дальнейшем и информатизации образования. Повсеместное распространение Интернета, заложенное в федеральной целевой программе «Электронная Россия» (2002–2010 годы) и национальном проекте «Образование», должно расширять границы получаемого населением образования за счёт реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, способствовать демократизации и доступности образования, сделать образовательное пространство более открытым. Однако мониторинг выявил проблемы с общей стратегией внедрения электронного образования, доступностью среды обучения и наличием учебно-методического обеспечения. Одним из возможных способов решения задачи является обращение к открытому образованию и реализации массовых онлайн-курсов, в разработке которых задействованы ведущие вузы страны. Параллельно наблюдаются смена требований к участникам образовательного процесса, рост самостоятельности обучающихся, переход к выстраиванию индивидуальной траектории обучения, применение проектных и групповых методик на базе цифровых технологий. Перечисленные меры должны способствовать повышению конкурентоспособности отечественного высшего образования.

Ключевые слова: модернизация образования, информатизация образования, государственная политика образования.

Современный этап развития системы отечественного образования характеризуется рядом явлений, определяющих смену знаниевой парадигмы на компетентностную и связанных с более активным применением цифровых технологий во всех аспектах жизни. Появление компьютеров, а позже и других устройств, например мобильных телефонов, в корне изменило режим доступа к информации, способы её хранения,

обработки и передачи. Всеобщие глобальные процессы, которые проявляются прежде всего в экономической сфере, приводят к взаимопроникновению и взаимозависимости в самых различных областях, в том числе и в образовании.

Вступление России в Болонский процесс в 2003 г. обозначило переход на двухуровневую систему вузовского образования, акцент на компетентностный подход, введение новых единиц учебной трудоёмкости, повышение качества образования, ориентацию на европейские критерии и методологию оценивания с целью повышения академической мобильности обучающихся. Присоединение России к Болонскому процессу и вступление нашей страны в общеевропейскую образовательную систему призваны сделать отечественное образование конкурентоспособным и признаваемым в мировом сообществе. Можно говорить, что мы – свидетели модернизации системы образования, основные направления которой: компьютеризация, информатизация, интернационализация, активизация, интенсификация, персонификация, демократизация, доступность образования и открытость образовательного пространства.

Технический прогресс в области персональных устройств привёл к масштабной компьютеризации образования, начиная с 1990-х. Компьютеризация подразумевает оснащение компьютерными устройствами учебных заведений и включение компьютера или других персональных устройств в учебный процесс в качестве средства обучения, осуществления контроля и взаимодействия с другими субъектами обучения. На базе компьютерных технологий реализуется информатизация образования, т.е. реализация образования посредством информационно-коммуникационных технологий, подключение к мировым знаниям и Интернету.

Рассмотрим ряд нормативных документов, отражающих основные направления изменений в отечественном образовании.

Одной из задач федеральной целевой программы «Электронная Россия на 2002–2010» (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 28 января 2002 г. № 65) было повсеместное распространение Интернета с возможностью электронного общения. Охват веб-сетью даже самых удалённых уголков нашей большой страны призвано способствовать более быстрой передаче данных и повышению уровня образованности населения. Именно разветвлённая интернет-сеть даёт возможность проводить одновременно единые государственные экзамены и уравнивать тем самым шансы абитуриентов на поступление в престижные вузы. Обеспечение повсеместным доступом к Интернету открыло новые перспективы для реализации электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, что особо ценно для лиц с ограниченными возможностями. Впервые

в российском образовании нормативная база для использования дистанционной формы обучения появилась в федеральном законе № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», что было долгожданно, поскольку многие учебные заведения уже были готовы внедрять дистанционные образовательные программы.

Необходимо помнить, что «образование – это сердцевина становящегося гражданского общества, гарантия успешного будущего, притом в гораздо более значительной степени, чем само государство со всеми его властными структурами и институтами» [1: 25]. После массового оттока ведущих учёных в постперестроечные времена современная Россия нуждается в когорте самостоятельных молодых учёных, которые были бы воспитаны в стенах российских вузов и продвигали отечественную науку. Добиться этого возможно, если уделять значительное внимание развитию навыков самостоятельной и исследовательской работы вузовских учащихся, воспитанию творческой активности и инициативности, стимулированию их профессионального роста. Отражение этих направлений содержится в письме Минобрнауки РФ от 27 ноября 2002 г. № 14–55–996ин/15 «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений».

Приоритетный национальный проект «Образование» (2005 г.) помимо упомянутого повсеместного комплексного технического оснащения компьютерными устройствами и доступом к Интернету обозначил инновации в сфере образования как первоочередные, и развитие получило такое направление, как изменение финансирования учебных заведений. По мнению В.П. Борисенкова, очень важно, чтобы заявленная приоритетность была истинной, а не декларируемой [2: 7], финансирование образования осуществлялось бы не по остаточному принципу и соблюдался «преимущественно эволюционный путь реформирования образования, без ломки его базовой, корневой системы» [2: 8].

К сожалению, не всегда направления, предписанные в нормативных документах, находят быстрое отражение в реальном положении дел. На основе анализа мирового опыта мониторинга электронного обучения проведённый в 2013 г. в нашей стране мониторинг уровня развития электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в российских вузах выявил, что во многих отечественных вузах внедрение электронного и дистанционного образования находится на начальной ступени [3]. В результате мониторинга выявлены проблемы с общей стратегией внедрения электронного образования, доступностью среды обучения и наличием учебно-методического обеспечения; был сделан вывод, что «большинство вузов «экспериментируют» с технологиями или используют их для оказания услуг особым категориям потребителей» [4], т.е. бессистемно и фрагментарно.

Возможно, одним из способов улучшить ситуацию является обращение к открытому образованию, реализации массовых онлайн-курсов, например на площадке «Национальной платформы открытого образования» (2015 г.) по модели платформ *Coursera* (<https://coursera.org/>), *EdX* (<https://www.edx.org/>), *Futurelearn* (<https://www.futurelearn.com/>) и т. д., но при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации. Предлагаемые ведущими отечественными вузами (МГУ, СПбПУ, СПбГУ, НИТУ «МИСиС», НИУ «ВШЭ», МФТИ, УрФУ и ИТМО) онлайн-курсы отражают базовые дисциплины, изучаемые в университетах России, соответствуют действующим в нашей стране федеральным стандартам образования и в некоторых случаях могут быть засчитаны при освоении учебного плана обучающимися.

Программа развития электронного образования на 2014–2020 гг. призвана изменить ситуацию с уровнем реализации электронного образования за счёт проведения модернизации нормативной базы, внедрения проектов образовательных организаций и реализации комплекса проектов, поддерживаемых в рамках ведомственных программ или частными, а также бизнес-инвестициями.

В национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г. среди целей и задач, которые должно обеспечить образование, называются «формирование навыков самообразования; уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов; организация учебного процесса с учётом современных достижений науки; систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий; непрерывность образования в течение всей жизни человека; многообразие и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно-ориентированное обучение и воспитание; создание программ, реализующих информационные технологии в образовании и развитие открытого образования; академическую мобильность обучающихся» [5]. Помимо осуществления образовательных программ необходимо уделять внимание и воспитательному компоненту, развивать высокие нравственно-моральные качества человека, воспитывать в нём духовность.

Продолжение реализации применения инноваций в сфере образования заложено в Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг. В документе отмечается важность дальнейших преобразований, призванных обеспечить переход от системы массового образования к непрерывному индивидуализированному образованию.

Изменения претерпевают и требования к участникам образовательного процесса. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного

профессионального образования» определяет трудовые функции преподавателя высшего профессионального образования, где, начиная с уровня квалификации 6, прописывается ориентация на работу педсовета в отношении самоопределения студента, выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов и применения проектных и групповых работ на основе цифровых технологий.

Проведённый мониторинг опыта внедрения федеральных государственных образовательных стандартов учреждениями профессионального образования свидетельствует о постепенном отказе от группового обучения по единому учебному плану, демонстрирует большую гибкость в подготовке кадров в связи с учётом экономической ситуации, потребностей конкретных регионов в определённых квалифицированных работниках [6: 100].

Реализация личностно-ориентированного подхода, выстраивание индивидуальной образовательной траектории в каждом конкретном случае и учёт личностных предпочтений приводят к индивидуализации и персонификации образования. Перечисленные меры должны повысить качество и доступность российского образования, способствовать его интеграции в мировое образование, поднять уровень доверия к электронному образованию.

Список литературы

1. *Борисенков В. П.* Стратегия образовательных реформ в России (1985–2005 гг.) // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2008. № 1. С. 20–38.

2. *Борисенков В. П.* Что такое образование сегодня? // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 5. С. 3–8.

3. *Малинов М. Б., Мочалов С. П., Третьяков В. С., Ермакова Л. А., Павлова Л. Д.* Разработка методики мониторинга уровня развития электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в вузах // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. [Электронный ресурс]. (URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10642> 30.06.2018)

4. *Третьяков В. С., Мочалов С. П., Малинов М. Б.* Мониторинг уровня развития электронного обучения в вузах России. – 2013. [Электронный ресурс]. (URL: <https://ido.tsu.ru/files/sibforum/tretyakov.pdf> 30.06.2018)

5. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации». – 2000. [Электронный ресурс]. (URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> 05.09.2018)

6. Опыт внедрения федеральных государственных образовательных стандартов учреждениями профессионального образования: мониторинг

вузов и колледжей: материалы семинара-совещания для руководящих работников учреждений профессионального образования Приволжского федерального округа. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2012. – 314 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Харламенко Инна Владимировна – преподаватель кафедры английского языка для естественных факультетов, факультет иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова. Тел: +7926-324-79-59. E-mail: ikharlamenko@yandex.ru

MODERN EDUCATIONAL AND EDUCATIVE TRENDS REFLECTED WITHIN REGULATORY DOCUMENTS

Kharlamenko I. V. – *University Lecturer, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: ikharlamenko@yandex.ru*

The article provides a review of the regulatory documentation framework for the modernization of education in Russia, due to the joining the Bologna process. The directions reflected at the level of the federal law on education, national doctrines and projects, federal target programs, letters of the Ministry of Education, and professional standards are considered. The change of the 'knowledge' paradigm to the 'competence' one is accompanied by the increasing use of digital technologies in all aspects of life, including education. Technological progress has led to computerization, and further informatization of education. The ubiquitous spread of the Internet, directed by the Federal target program «Electronic Russia» (2002–2010) and the National project «Education», should have expanded the boundaries through the implementation of e-learning and distance learning technologies, promote democratization and accessibility of education, make the educational space more open. However, the monitoring has revealed problems with the overall strategy of e-education, the availability of the learning environment, and the availability of educational and methodological support. One of the possible ways to solve the problem is to appeal to open education and the implementation of massive open online courses, which are now designed by the leading Russian universities. A change of requirements for the participants of the educational process, an increase in students' autonomy, a tendency of forming an individual learning path, the use of project and group techniques based on digital technologies are seen. These measures should contribute to the competitiveness of the Russian higher education in the world.

Key words: modernization of education, informatization of education, state educational policy.

References

1. *Borisenkov V.P.* Strategija obrazovatel'nyh reform v Rossii (1985–2005 gg.) // Vestnik Mosk. un-ta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2008. № 1. S. 20–38.

2. *Borisenkov V.P.* Chto takoe obrazovanie segodnja? // Innovacionnyye proekty i programmy v obrazovanii. 2012. № 5. S. 3–8.

3. *Malinov M. B., Mochalov S. P., Tret'jakov V.S., Ermakova L. A., Pavlova L.D.* Razrabotka metodiki monitoringa urovnja razvitija elektronnoho obuchenija i distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v vuzah // Sovremennyye problemy nauki i obrazovanija. 2013. № 5. [Jelektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10642> (data obrashhenija: 30.06.2018).

4. *Tret'jakov V.S., Mochalov S. P., Malinov M. B.* Monitoring urovnja razvitija elektronnoho obuchenija v vuzah Rossii. – 2013. [Jelektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: URL: <https://ido.tsu.ru/files/sibforum/tretyakov.pdf> (data obrashhenija: 30.06.2018).

5. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 4 oktjabrja 2000 g. № 751 g. Moskva «O nacional'noj doctrine obrazovanija v Rossijskoj Federacii». – 2000. [Jelektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (data obrashhenija 05.09.2018)

6. Opyt vnedrenija federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov uchrezhdenijami professional'nogo obrazovanija: monitoring vuzov i kolledzhej: materialy seminarov-soveshhanija dlja rukovodjashchih rabotnikov uchrezhdenij professional'nogo obrazovanija Privolzhskogo federal'nogo okruga. – Saratov: Izd-voSaratovskogo un-ta, 2012. 314 s.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ «ШЭНБЭНЬ»

ДЭН ЦЗЕ (КНР)

(Университет имени Сунь Ятсена, г. Гуанчжоу, КНР; e-mail: catcatvasily@hotmail.com)

В статье обсуждается проблема создания инновационной модели обучения китайских школьников с учётом новых требований к модернизации системы образования в Китае. Решение данной проблемы заключается в развитии самостоятельности и креативности личности обучающегося на основе гуманистической парадигмы образования и концепции непрерывного образования на протяжении всей жизни. В настоящее время главной целью учебы китайских школьников является получение высоких оценок и баллов при сдаче «гаокао» (аналог российского ЕГЭ). Однако, как показывают социальные обследования, в повседневной жизни китайские ученики редко используют полученные в школе знания. У них слабо развита творческая инициатива, им проще выполнять поставленные перед ними учебные задачи, чем предлагать свои собственные решения. Это – негативные последствия используемой в китайских школах традиционной системы обучения, получившей название «Шибэнь». В рамках этой системы главная роль в учебно-воспитательном процессе принадлежит учителю. В предлагаемой инновационной системе обучения «Шэнбэнь» учебный план ориентирован на обучающегося, который является важным ресурсом, основным субъектом и конечной точкой в образовательном процессе. В соответствии с системой «Шэнбэнь» главная составляющая образовательного успеха – это предоставление детям больше свободы выбора и самостоятельности. Учитель дает учащимся возможность проявлять активность, учиться задавать вопросы и решать их, самостоятельно получать новые знания и находить способ их применения. Подобный подход формирует у детей совершенно новый ход мыслей. В процессе такого обучения в наибольшей степени проявляется личностный потенциал учеников. Ученики сами становятся «хозяевами процесса получения знаний». В результате у детей появляется стремление к самообучению и саморазвитию, формируются гибкость мышления, умения анализировать и принимать решения, навыки критического мышления, креативность, развивается эмоциональный интеллект и способность к взаимодействию с другими людьми, т.е. формируются ключевые навыки, востребованные в современном мире. Результатом исследования является теоретико-методологическая разработка системы обучения по методике «Шэнбэнь», которая имеет международное применение, постоянно развивается и совершенствуется.

Ключевые слова: субъектно-субъектные отношения, качество образования, самостоятельное обучение, самоорганизация, методика «Шэнбэнь», ресурсный потенциал, нелинейное мышление, конфуцианская традиция, педагогическое сотрудничество.

Введение

Для того, чтобы прояснить сущностные различия двух моделей обучения, противопоставляемых в данной статье, а именно, преобладающей в китайских школах традиционной системы «Шибэнь» и инновационной модели «Шэнбэнь», обратимся к их названиям на китайском языке. В обоих названиях присутствует иероглиф 本 «бэнь», который переводится на русский язык как «основа», «основание». В модели обучения «Шибэнь» (师本) основополагающую роль играет учитель. В методике «Шэнбэнь» (生本) ученики сами являются «хозяевами процесса получения знаний», что и зафиксировано в названиях. Обучение по системе «Шэнбэнь» нацелено на то, чтобы помочь детям расти и развиваться в атмосфере радости.

Методология

Многие мыслители прошлого подчеркивали творческую роль субъекта, видели конечную задачу в господстве человека над природой, в новых открытиях и изобретениях, в познании и усовершенствовании окружающей действительности. Изучение категории субъекта является центральным в философии: Аристотеля, Г. Гегеля, Н. А. Бердяева. Они представляли человека активным, свободным, непрерывно познающим действительность субъектом. В основу теории начального обучения детей существенный вклад внесли исследователи: Я. А. Коменский [7], Ж. – Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский. Великий Конфуций еще две тысячи лет назад сказал: «Нужно показать дорогу учащимся, но не надо поступать по своей прихоти; нужно быть строгим и требовательным, но не надо слишком сильно оказывать давление на учащихся; нужно оставить учащимся возможность самостоятельно думать...» [6]. В научной литературе разработаны методологические основы теории личности, согласно которым развитие способностей человека происходит путем актуализации и самоактуализации (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Эриксон) [2, 5, 8, 9, 10].

Указанные исследования являются показателем постоянного интереса учёных к повышению качества обучения школьников. Они также свидетельствуют, что накоплен обширный круг идей и концепций разного уровня обобщения в гармоничном образовании. Однако до настоящего времени проблема создания системы обучения с учётом требований модернизации образования в Китае, не подвергалась специальному научному исследованию и является мало изученной.

В этой связи стоит исследовательская задача проанализировать и решить ряд **противоречий**:

- между возможностями школьного образования и современными требованиями к качеству обучения детей, которым необходимо быть не только потребителями инноваций, но и их создателями;

- между назревшими потребностями и недостаточной степенью разработанности концептуальных основ субъект-субъектного образовательного процесса, ориентированного на актуализацию развития личности школьников, мотивированных на самостоятельное добывание и творческое применение полученных знаний и сформированных умений в будущем;
- между качеством подготовки учителей и их готовностью осуществлять педагогическую деятельность в рамках реформирования современной системы образования [3, с. 148].

Указанные противоречия позволили выделить **проблему исследования** – достижение соответствия качества школьного образования инновационному развитию общества. Решением поставленной проблемы является дальнейшее развитие самостоятельности личности школьников как носителей инновационной культуры в гуманистической парадигме, методологически, теоретически и практически ориентированной на особенности современных детей с различными познавательными потребностями и способностями.

В китайском обществе вопросы достижения соответствия качественно-образовательного инновационному развитию страны обоснованы преодолением теоретико-методологического кризиса в традиционной педагогике «Шибэнь», реализацией гуманистической системы обучения «Шэнбэнь», основанной на теории самостоятельности, самоорганизации личности школьников, требующих педагогического сотрудничества [4, с. 45–55].

Теория и практика применения системы обучения «Шэнбэнь»

Теоретическое обоснование методики обучения «Шэнбэнь» было выдвинуто профессором Го Сылэ в 1999-м г. Два десятилетия назад идеи обучения по методике «Шэнбэнь» только начинали входить в практику образования детей. Сегодня – это уже успешно реализуемый проект. Сотни тысяч детей обучаются по данной методике, больше тысячи школ практикуют её в своем образовательном процессе. Обучение по методике «Шэнбэнь» – это национальное педагогическое направление, которое стало результатом введения политики открытости и модернизации системы образования в Китае, оно имеет международное применение, постоянно развивается и совершенствуется [4].

Основной вклад, внесенный этой методикой в систему образования Китая, заключаются в следующем:

- теория обучения «Шэнбэнь» представляет собой возможность реформы базового образования, ориентирована на качество и является эффективной формой на практике;
- методика «Шэнбэнь» нормализует обучение в школе, делает отношение между преподаванием и учением субъектно-субъектным;
- применяемые в рамках системы «Шэнбэнь» образовательные технологии отводят главную роль детям во всем процессе обучения;

– система обучения по методике «Шэнбэнь» – это проверенная на практике легкоуправляемая рабочая система, получившая признание многих педагогов и учащихся.

В образовательном процессе, основанном на методике «Шэнбэнь», ключевой задачей становится предоставление детям большей свободы выбора и самостоятельности. Учитель дает учащимся возможность проявлять активность, учиться задавать вопросы и решать их, самостоятельно получать новые знания. В традиционной системе обучения школьников «Шибэнь» главная роль в учебно-воспитательном процессе принадлежит педагогу. Предлагаемая система обучения «Шэнбэнь» отводит учителю направляющую роль, а ученики сами являются «хозяевами» процесса усвоения знаний. Подобный подход формирует у детей совершенно новый ход мыслей. В процессе такого обучения в наибольшей степени проявляется личностный потенциал каждого ученика. Методика обучения «Шэнбэнь» привлекает всё больше последователей в Китае и за рубежом как наиболее оправданная современная инновационная система обучения в школе. Наши коллеги говорят, что мы изменили будущее наших детей, принесли им «весну в просвещении».

Система обучения школьников «Шэнбэнь» предлагает следующие преобразования в реформировании школьного образования:

– ведущая роль в образовательном процессе целиком и полностью предоставляется самим учащимся;

– воспитательный аспект основывается на конфуцианстве (儒家学派 – школа «Жу Цзя») как на одном из главных направлений восточной культуры, составляющих ядро ценностей китайской нации;

– система обучения «Шэнбэнь» обладает разработанной методологической базой и предлагает свои, авторские учебные пособия и материалы для проведения занятий.

Таким образом, хотя система «Шэнбэнь» кардинально отличается от традиционной системы обучения школьников «Шибэнь», тем не менее она не отрицает культурных и образовательных достижений прошлого. «Мы не потеряем традиционную конфуцианскую основу нашего образования, мы просто сделаем так, чтобы дети проявляли самостоятельность, занимались с удовольствием и стремились к получению знаний» [4, с. 29].

Различия в методиках и концепциях обучения двух систем

Учебные планы подготовки и методика проведения урока в традиционной системе обучения построена на принципе отрицания активной познавательной роли самого учащегося. Сторонники системы «Шибэнь» все время строго следят за тем, чтобы дети учились. Они считают, что дети по своей природе ленивы, не хотят учиться, и поэтому их все время нужно заставлять. Учителя, придерживающиеся такого подхода, дают много домашних заданий, проводят на уроках много тестов

и контрольных работ. Школьникам приходится учиться строго по их планам. В результате ученики становятся зависимыми от мнения учителей, от их субъективной позиции в процессе оценивания знаний. Более того, написанные для обучения по традиционной методике учебники, часто мешают нормальному процессу усвоения нового материала и его дальнейшей активизации, поскольку исключают возможность самостоятельного размышления ребенка над изучаемыми вопросами, препятствуют развитию способности к самообучению. В традиционной парадигме обучения учитель дает излишне много объяснений, не позволяя ученикам задуматься над вопросом «почему так, а не иначе?» Весь процесс такого взаимоотношения учитель-ученик можно уподобить следующей ситуации: мы как будто смотрим интересный фильм, а человек, сидящий рядом, все время пытается пересказать сюжет.

В новаторской системе обучения «Шэнбэнь» учебный план ориентирован на обучающегося, который сам является важным ресурсом образовательного процесса. Очевидно, что если учебный план построен для учащихся, то в процессе обучения требуется гораздо меньше внешних ресурсов, а результаты обучения будут эффективнее. Методика, ориентированная и подходящая для детей – это и есть наша методика обучения «Шэнбэнь». Таким образом, отличие системы «Шэнбэнь» от системы обучения «Шибэнь» – это принятие факта различия между принципом познания взрослых и детей, учителей и учеников.

Как только мы начнем обучать детей по методике «Шэнбэнь», они будут обучаться по-новому, дети забывают, что они учатся, поэтому они не устают от учебы. Процесс получения знаний взрослыми строится по дедуктивному принципу от общего к частному, но у обучающихся детей совершенно иной принцип познания – индукция, т.е. из отдельных фактов и принципов формируется целостная картина, а теоретические концепции складываются на основе получаемых результатов. Во время обучения по методике «Шэнбэнь» дети познают мир от конкретного к абстрактному – это и есть, на наш взгляд, идеальный путь для развития их мышления. Мы должны поощрять учащихся самостоятельно искать и находить, задавать вопросы и самостоятельно на них отвечать. Таким образом, суммируя вышесказанное, можно утверждать, что процесс познания взрослых имеет в своей основе разум, процесс познания детей основан на чувствах. Знания, которые дети получают вкупе с какими-либо чувствами и эмоциями, обязательно запечатлеваются в памяти. Знания, которые находятся вокруг детей, легко забываются, в то время как знания, которые принадлежат детям, являются результатом их самостоятельного процесса познания.

Традиционная система образования похожа на систему шестеренок: учитель является большой шестеренкой, которая управляет маленькими шестеренками – учениками. Учитель двигается, и учащиеся

двигаются. Учитель не двигается – учащиеся тоже останавливаются. Мы называем такую систему «сцепленной». Система «Шэнбэнь» похожа на автомобиль – учитель передает ключ учащимся, учащиеся сами водят машину, а учитель помогает, показывает направление. Мы называем это активной системой. Активная система обучения «Шэнбэнь» – это сочетание чувственного и рационального познания, сочетание интеллектуальной и эмоциональной категорий. В системе «Шэнбэнь» учитель играет новую «активизирующую» роль, а ребёнок – роль активизируемого. Его роль схожа с ролью катализатора в химической реакции. Благодаря этому образовательный потенциал детей активизируется. Одна из важнейших характеристик системы «Шэнбэнь» – это признание главенствующей роли учащихся в процессе обучения, учащийся является адресатом процесса обучения и одновременно главным субъектом.

Главный принцип системы «Шэнбэнь» заключается в том, что все делается для учащихся. Уважение к учащимся – это основной принцип и суть методики обучения «Шэнбэнь». Часто учителя жалуются, что дети не любят читать, любят только смотреть телевизор и «зависать» в гаджетах. И они, учителя, ничего не могут с этим поделать. На самом деле педагоги недооценивают активность, творческий потенциал детей и их способность к саморазвитию. Дети не только изначально любопытны и любят учиться, они любят родной язык, литературу, математику, изобразительное искусство, спорт. Все качества, которые мы должны выработать у детей, уже существуют в глубине их души и разума. В отличие от творчества взрослых людей, творчество детей является внутренним.

Таким образом, мы приходим к выводу, что все дети могут что-то творить. Если мы смотрим на учеников как на творцов, то мы освобождаемся от оков традиционного образования. Мы считаем, что творчество и новаторские идея являются ключевым моментом в учёбе наших детей. В то же время мы должны признать, что дети в процессе творчества именно учатся, получают знания, а не просто создают что-то абстрактное. Понять эту точку зрения очень важно, потому что только так мы сможем создать для учёбы детей творческие условия. Как показал наш эксперимент, проводимый в школе, при создании творческой обстановки как учителя, так и дети сильно изменяются.

При «шэнбэньском» обучении, даже подготовка к экзамену «гаокао» не будет ограничиваться изменениями методик, учебников, форм учебных занятий и постепенно сможет приблизиться к обучению, ориентированному на качество. «Шэнбэньские» дети больше знают, чем дети, которые учатся по обычной системе обучения, они не боятся сдавать экзамены, даже если они специально не готовятся по программе подготовки к экзамену.

Пока мы в процессе обучения думаем только о том, как учитель будет преподавать, а не думаем о том, как ученики будут воспринимать, мы не можем говорить о том, что мы действительно «обучаем» детей. Это очень важный момент для дальнейшего развития и модернизации традиционной системы образования Китая.

Внутренняя движущая сила является важной составной частью личности человека. Самостоятельность приводит к формированию индивидуальных уникальных особенностей, а они в свою очередь приводят к успехам. Чтобы как можно больше раскрыть возможности учащихся, мы должны развивать их самостоятельность. Уважение к детям – это сохранение их максимальной возможности к самостоятельности и, как следствие, к саморазвитию.

Обучение по методике «Шэнбэнь» заключается именно в том, чтобы учителя учили детей, полагаясь на них как на главный ресурс. Чем лучше мы знаем этот ресурс, т.е. наших учащихся, тем лучше и быстрее он развивается. Также педагог оказывает активное влияние и на другие ресурсы образовательного процесса. Такое новое понимание дает возможность повысить качество образования, открывает новые горизонты в системе образования.

Методика обучения «Шэнбэнь» дает новые комфортные условия, в которых учащиеся чувствуют однонаправленные внешнее давление и внутреннюю движущую силу. Мы понимаем, что обучение, это единство ограничений и свободы. Ограничения бывают двух типов: первый тип стоит против внутренней движущей силы учащихся; второй тип стоит в сторону движущей силы. Первый тип представляет закрытую систему обучения, а второй – открытую. Человек может себя показать только тогда, когда он находится в открытой обстановке, и только в это время его чутье, талант могут проявляться и раскрыться полностью.

Методика обучения «Шэнбэнь» тоже имеет внешнее давление и ограничения, но не для того, чтобы изменить способность учащихся к выбору, а для того, чтобы сохранить свободное пространство для их внутреннего выбора. При такой открытой системе обучения мы получаем единство человеческого сознания и его действий. Однако, если ребёнок в учебном процессе чувствует себя несвободным, напряженным, то его сознание даст крен в противоположную сторону. Чем больше мы контролируем обучающихся, тем сильнее ученик чувствует эту напряженность. И наоборот, применяя методику «Шэнбэнь», мы даем детям право выбрать, снимем их психологическую защиту, и проблемы решаются гораздо легче.

Новые экологические условия для обучения, это единство познания и эмоций. В таких условиях проявляется гармония человеческой самореализации в обществе. Изменение в сфере обучения школьников постоянно происходят, но все они касаются только поверхностных вещей,

не меняется основное содержание образовательного процесса. При «шэнбэньской» системе обучения интерес школьников и педагогическое руководство объединились. Дети учатся с большим удовольствием, это как раз то, что хотят увидеть все педагоги. Они играют в маленьких группах, выполняют маленькие проекты, читают, ищут материал, пишут сочинения на свои любимые темы, играют разные роли в спектаклях, составляют загадки, сочиняют детские песни, рассказывают маленькие истории, проводят соревнования, делают эксперименты и т.д. Оказалось, что учебная жизнь может быть такой разнообразной и наполненной энергией интеллекта и духом творчества.

«Шэнбэньская» реформа радикально меняет учебные уроки. На таких уроках интересы детей совпадают с социальными требованиями общества. Такое совпадение приводит к наилучшему, самому активному обучению – обучению в форме «резонанса», и одновременно создает хорошую обстановку обучения, в которой все учителя и учащиеся работают с большим удовольствием, полностью свободно и легко принимают друг друга, прислушиваются друг к другу.

Таким образом, в настоящий момент мы находимся в специфической обстановке школьного образования. С одной стороны, мы признаем недостатки традиционной системы образования, но в отношении учителей мы признаем их направляющую роль. Тем не менее, в первую очередь преобразования в системе образования наряду с учениками хотят и педагоги, которые не удовлетворены традиционной системой «Шибэнь». Конечно сегодня ситуация улучшилась, по крайней мере в плане общественного мнения, так как правительство и педагогическое сообщество ставят акцент на качественное полноценное образование, направленное на общее развитие детей, а не просто на умение сдавать экзамены. Тем не менее, помимо разговоров о качественном образовании, также необходимо создать благоприятные условия для модернизации системы образования.

Мы абсолютно согласны с тем, что реформы не должны затрагивать ключевые принципы традиционного образования, такие как три базовые компонента процесса обучения (государственная учебная программа, местная учебная программа и учебная программа отдельно взятой школы). Тем не менее, существует множество областей, в которых необходимо провести реформы. Необходимо изменить профилирующие дисциплины, согласовать план учебных занятий, уделить внимание преобразованиям педагогических технологий во всех областях образовательного процесса, преобразовать процесс проведения практических и внеклассных занятий. Необходимо провести реформу самой сути традиционного процесса обучения и перевести его на рельсы личностно-ориентированной гуманистической педагогики [1].

Заключение

Проанализировав опыт разработки и применения методики «Шэнбэнь», более чем в тысяче школ на Востоке Китая, предлагаем провести следующие мероприятия в рамках **реформирования образования**:

- вышестоящие органы управления образованием должны укрепить возможность местного школьного управления, необходимо дать школам свободу для проведения реформ, расширить полномочия директоров школ;

- сделать школьную систему управления более гармоничной, направленной на общее развитие детей, а не на умение сдавать экзамены;

- в школе необходимо создать комфортное пространство для совершенствования и развития творческих личностей и достижения наилучших результатов самостоятельного обучения;

- процесс обучения учеников имеет автономный характер, который выдвигает еще более высокие требования к педагогической работе, школы должны осуществлять управление, ориентированное на личность педагогов, которое позволяет ученикам самостоятельно осуществлять производство знаний, стимулирует учеников активно развивать нелинейное мышление;

- позволить педагогу на практике понять значимость ученика как субъекта образовательного процесса, усиливая взаимодействие через сотрудничество.

Таким образом, дальнейшее внедрение национально-педагогической системы обучения «Шэнбэнь» позволит повысить качество обучения школьников, использовать должным образом воздействие огромного информационного потока на детей, применяя методы нелинейного мышления, самоорганизации и самостоятельности по пути познания и творчества и создать условия для повышения готовности учеников к социальному, культурному самоопределению в соответствии с их мечтами, профессиональными запросами и общественными ожиданиями.

Список литературы

1. *Амонашвили Ш. А.* Школа Жизни. Теория и практика / Педагогическая мастерская Шалвы Амонашвили. – М.: Дрофа, 2010. – 176 с.

2. *Беспалько В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., Издательство Института профессионального образования Министерства образования России, 1995. – 336 с.

3. *Бурлакова И. И.* Технология управления качеством подготовки учителя (научная статья) // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика», 2011. № 2. С. 147–149.

4. Го Сылэ. Обучение по методике «Шэнбэнь» / перевод с китайского Дэн Цзе. – М.: ООО «Луч», 2018. – 208 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
6. 教育大辞典 (12卷本/顾明远编. – 上海. 上海教育出版社, 1992. (Jiaoyu da cidian (12 jian ben). /Gu Mingyuan bian. – Shanghai: Shanghai jiaoyu chubanshe, 1992) – Китайский педагогический словарь в 12 томах. / Под редакцией. Гу Минюань. – Шанхай: Шанхайское Издательство педагогической литературы, 1992.
7. Коменский Я. Великая дидактика – Коменский Я., Локк Д., Руссо Ж. – Ж., Песталоцци И. . Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 419 с.
8. Педагогика: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / под редакцией Сластенина В.А и др. – 11-е издание. – Москва: Издательский центр «Академия», 2012. – 608 с.
9. Спенсер Л. М. Компетенции на работе. – М.: НИРО, 2005. – 384 с.
10. Эльконин Д. Б. О структуре учебной деятельности / Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. С. 212–220.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Дэн Цзе – кандидат филологических наук, лектор Университета имени Сунь Ятсена (г. Гуанчжоу, КНР). E-mail: catcatvasily@hotmail.com

THEORETICAL BASE OF THE EDUCATIONAL SYSTEM «SHENGBEN»

Deng Jie – PhD in Philology, lecturer of Sun Yat-Sen University (China). E-mail: catcatvasily@hotmail.com

The article discusses the problem of creating an innovative model of teaching Chinese pupils. It takes into consideration the new requirements for the modernization of the education system in China. The solution to this problem is to develop the independence and creativity of the student's personality on the basis of the humanistic paradigm of education and the concept of lifelong learning. Currently, the main purpose of Chinese school students is to obtain high marks and scores in «gaokao» (analogue of the Russian unified state exam). However, social surveys show that Chinese children rarely use the knowledge gained at school in everyday life. They feel lack of creative initiative, it is easier for them to perform their training tasks than to offer their own solutions. These are the consequences of the traditional system of education used in Chinese schools, called «Shiben». The main role in the educational process within this system belongs to the teacher. In the innovative training system «Shengben», proposed in the article, the curriculum is focused on the learning child, which is an important resource, the main subject and the end point in the educational process. In accordance with the system «Shengben», the main component of educational success is providing children with more freedom of choice and autonomy. The teacher gives students the opportunity to be active, to learn to ask questions and solve them, to gain new knowledge and to find different ways

to apply them. This approach creates a completely new way of thinking in children. Such kind of training makes the personal potential of students most evident. Students themselves become «masters of the process of obtaining knowledge.» As a result, children have a desire for self-education and self-development. Study under this model forms the flexibility of thinking, the ability to analyze and make decisions, critical thinking skills, creativity, develops emotional intelligence and the ability to interact with other people, that is, forms the key skills that one needs in the modern world. The result of our study is the theoretical and methodological justification of the training system by the method of «Shengben». It has received an international application, is constantly developing and improving.

Key words: subject-to-subject relationship, the quality of education, independent learning, self-organization, the method of «Shengben», resource potential, non-linear thinking, the Confucian tradition of educational cooperation.

References

1. *Amonashvili Sh.A.* Shkola Zhizni. Teorija i praktika / Pedagogičeskaja masterskaja Shalvy Amonashvili. – Moskva: Izdatel'stvo «Drofa», 2010. – 176 p.
2. *Bespal'ko V.P.* Pedagogika i progressivnye tehnologii obuchenija – Moskva: Izdatel'stvo Instituta professional'nogo obrazovanija Ministerstva obrazovanija Rossii, 1995. – 336 p.
3. *Burlakova I.I.* Tehnologija upravljenija kachestvom podgotovki uchitelja (nauchnaja stat'ja) / – Vestnik MGOU (Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet). Serija «Pedagogika», 2011, N2, 147–149 pp.
4. *Go Sile.* Obuchenie po metodike «Shengben» (perevod s kitajskogo Den Jie). – Moskva: Izdatel'stvo «Luch», 2018. – 208 p.
5. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy obshhej psihologii – Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Piter», 2002. – 720 p.
6. Kitajskij pedagogičeskij slovar' v 12 tomah. / Pod redakciej. Gu Minjuan'. – Shanhaj: Shanhajskoe Izdatel'stvo pedagogičeskoj literatury, 1992.
7. *Komenskij Ja.* Velikaja didaktika – Komenskij Ja., Lokk D., Russo Zh. – Zh., Pestalocci I. . Pedagogičeskoe nasledie. – Moskva: Izdatel'stvo «Pedagogika», 1989. – 419 p.
8. Pedagogika: uchebnik dlja studentov uchrezhdenij vysshego professional'nogo obrazovanija / pod redakciej Slastenina V.A i dr. – 11-e izdanie. – Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 2012. – 608 p.
9. *Spenser L.M.* Kompetencii na rabote. – Moskva: Izdatel'stvo «HIPPO», 2005. – 384 p.
10. *Jel'konin D.B.* O strukture uchebnoj dejatel'nosti / Izbrannye psihologičeskie trudy. Moskva.: Izdatel'stvo «Pedagogika», 1989, 212–220 pp.