

Наука и Школа

№ 6, 2016

ОБЩЕРОССИЙСКИЙ
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Редакционный совет:

А. Л. Семенов, председатель редакционного совета, главный редактор, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО

Р. С. Бозиев, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Педагогика»

Е. И. Булин-Соколова, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой информационных технологий в образовании МПГУ

А. Н. Джурицкий, доктор педагогических наук, академик РАО, профессор Института детства МПГУ

В. И. Ерошин, доктор экономических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Н. Б. Панкова, доктор биологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории полисистемных исследований НИИ общей патологии и патофизиологии РАМН

Н. Х. Розов, доктор физико-математических наук, профессор, декан факультета педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова

А. Г. Хабибулин, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой экономических и финансовых расследований Высшей школы государственного аудита (факультет МГУ им. М. В. Ломоносова)

В. Ф. Чертов, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания литературы МПГУ

Тассило Кюшпер, профессор Университета г. Кёльн (Германия)

Мирослав Машлан, профессор Университета Палацкого г. Оломоуц (Чехия)

Василиос Фтенакис, профессор Университета г. Больцано (Италия), директор Института дошкольного воспитания и исследования (Германия)

Редакционная коллегия:

В. Б. Новичков, заместитель главного редактора, советник при ректорате МПГУ, кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный учитель РФ

М. В. Аргунова, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, профессор, директор Центра экологического образования и устойчивого развития

В. Н. Князев, доктор философских наук, профессор кафедры философии МПГУ

М. В. Короткова, доктор исторических наук, профессор кафедры методики преподавания истории МПГУ, академик МАНПО

М. М. Мусарский, доктор экономических наук, доцент, директор Института социально-гуманитарного образования МПГУ

В. А. Славина, доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики и медиакоммуникаций МПГУ, член Союза журналистов

А. Ю. Уваров, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института образовательной информатики ФИЦ «Информатика и управление» Российской академии наук

В. И. Чеха, кандидат юридических наук, профессор, начальник Управления сотрудничества в сфере образования и науки Федерального агентства Россотрудничество

А. Б. Чехович, начальник Управления издательской деятельности и инновационного проектирования МПГУ

Состав редакции:

Выпускающий редактор Г. В. Альперина

Переводчик М. А. Геворкова

Дизайн, верстка Н. И. Лисовой

Издание зарегистрировано в Комитете РФ по печати.

Свидетельство о регистрации № 014427 от 1 февраля 1996 г.

Адрес редакции: 119571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, комн. 446

Телефон/факс: 8 (499) 730-38-61, e-mail: naukaishkola@mail.ru

Сайт журнала: www.nauka-i-shkola.ru

Science and School

№ 6, 2016

ALL-RUSSIAN

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL JOURNAL

Editorial board:

A. L. Semyonov, Chairman, Editor-in-Chief, ScD in Physics and Mathematics, Professor, Academician, Member of Russian Academy of Sciences, Member of Russian Academy of Education

R. S. Boziev, ScD in Education, Professor, Editor-in-chief of the Journal "Pedagogics"

E. I. Bulin-Sokolova, ScD in Education, Professor, Chairperson, Information Technologies in Education Department, Moscow State University of Education

A. N. Dzhurinsky, ScD in Education, Member of Russian Academy of Education, Professor, Institute of the Childhood, Moscow State University of Education

V. I. Eroshin, Corresponding Member, Russian Academy of Sciences, ScD in Education, Professor

N. B. Pankova, ScD in Biology, Chief Researcher, Polysystem Studies Laboratory, Scientific Research Institute of General Pathology and Pathophysiology, Russian Academy of Medical Sciences

N. Kh. Rozov, ScD in Physics and Mathematics, Professor, Dean, Pedagogical Education Faculty, Lomonosov Moscow State University

A. G. Khabibulin, ScD in Jurisprudence, Professor, Chairperson, Economics and Financial Studies Department, Higher School of State Audit, Lomonosov Moscow State University

V. F. Chertov, ScD in Education, Professor, Chairperson, Methods of Teaching Literature Department, Moscow State University of Education

Tassilo Küpper, Professor, University of Cologne (Germany)

Miroslav Mašláň, Professor, Palacký University (Olomouc, Czech Republic)

Wassilios Fthenakis, Professor, University of Bolzano (Italy), Director of Institute of Preschool Education and Studies (Germany)

Editorial team:

V. B. Novichkov, Deputy Chief Editor, Advisor to the Rector's Office, PhD in Education, Associate Professor, Honored Teacher, Moscow State University of Education

M. V. Argunova, ScD in Education, PhD in Biology, Professor, Director of the Center for Ecological Education and Sustainable Development

V. N. Knyazev, ScD in Philosophy, Professor, Philosophy Department, Moscow State University of Education

M. V. Korotkova, ScD in History, Professor, Methods of Teaching History Department, Moscow State University of Education, Academician, International Teacher's Training Academy of Science

M. M. Musarsky, ScD in Economics, Associate Professor, Director of the Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow State University of Education

V. A. Slavina, ScD in Philology, Professor, Journalism and Mass Communications Department, Moscow State University of Education, Journalists Union Member

A. Yu. Uvarov, ScD in Education, Professor, Chief Researcher, Institute of Educational Informatics, Federal Research Center "Informatics and Management", Russian Academy of Science

V. I. Chekha, PhD in Jurisprudence, Professor, Head of Cooperation in Education and Science Office, Rossotrudnichestvo Federal Agency

A. B. Chekhovich, Head of Publishing Activity and Innovative Projects Office, Moscow State University of Education

Editorial staff:

Executive editor G. V. Alperina

Translator M. A. Gevorkova

Design and layout N. I. Lisova

The issue is registered in the State Press Committee of the Russian Federation. Certificate of registration № 014427 of 1 February 1996

Editorial office: 119571, Moscow, Vernadskogo avenue, House 88, Office 446
Telephone/Fax: 8 (499) 730-38-61, e-mail: naukaishkola@mail.ru
Website: www.nauka-i-shkola.ru

Никитин Э. М. О съезде учителей и работников образования 7

ЭКОНОМИКО-ПРАВОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ЖИЗНИ

Экономические науки (08.00.00)

Юридические науки (12.00.00)

Экономика и школа

Райзберг Б. А., Ерошин В. И. Отражение задач повышения качества образования в стратегических государственных документах Российской Федерации 10

Кашепов А. В. Кадровый потенциал сферы услуг: прогнозный сценарий для России 19

Платонова Е. Д., Николаев М. В., Акимова Е. Н. Институты развития как факторы экономического роста в инновационной экономике. 25

Правовое обеспечение социокультурного развития

Чеха В. В. Организация обучения иностранных граждан по программам высшего образования за счет бюджетных средств на территории России 31

Поликашина О. В. О роли образовательных организаций в профилактике правонарушений несовершеннолетних. 41

Арзамаскин А. Н. Определение понятия «правовое обеспечение»: постановка проблемы. 47

Гореликов С. Ю. Нарушения прав воспитателей дошкольных образовательных учреждений 52

НАУКА – ШКОЛЕ

Педагогические науки (13.00.00)

Образовательные стандарты и педагогическая практика

Семенов А. Л. О реализации концепции математического образования 57

Жук А. И. Непрерывное педагогическое образование в Республике Беларусь – фактор устойчивого развития общества 61

Курнешова Л. Е., Дыдзинская Д. В. Диагностика профессиональных компетенций педагогов в соответствии с профессиональным стандартом: обзор практик, методов, инструментов 68

Глинкина Г. В. Организационно-педагогическое обеспечение процесса повышения квалификации учителей в области структурирования предметного содержания преподаваемых дисциплин. 81

Лопаткова И. В. Содержание психолого-педагогического образования студентов художественно-графического факультета: проблемы, модель, алгоритм 91

Боргояков С. А. Концептуальные основания социокультурной модернизации этнокультурного образования 98

Педагогические технологии

- Веденева Т. Е., Синельникова А. С.** Турбион-технология как средство повышения эффективности метода проектов108

Педагогический поиск

- Янченко В. Д., Го Шилэй.** Проблема изучения спортивной лексики на занятиях по русскому языку в Китае.116
- Цветков В. Ж., Цветкова Е. А.** Исторический опыт и современные подходы в методике преподавания музыкальной культуры в школе121
- Евстратикова А. В., Болотова Е. Л.** Экспертиза как вид профессиональной деятельности в образовании125
- Алексеева О. В.** Функциональный подход в деятельностной парадигме современного образования130
- Кучугурова Н. Д.** Методы активного обучения как средство формирования профессиональных компетенций будущего учителя.135
- Золотарев В. А.** Преодоление стереотипов школьного обучения в процессе формирования готовности будущих офицеров к самообразованию.141

Проблемы педагогического образования

- Авдеева С. М., Уваров А. Ю.** О разработке квалификационных требований к ИКТ-компетенциям педагогов.146
- Деза Е. И.** Особенности построения математических курсов в условиях смешанного обучения.160
- Филиппова Л. С.** Специальная подготовка обучающихся к художественно-творческой практике (пенэру) в системе дополнительного образования.170
- Зубрилин К. М., Руднев И. Ю.** Роль пенэра в системе художественного образования.175
- Радынова О. П., Князева Г. Л., Печерская А. Б.** Системность как ведущий принцип освоения музыкальных стилей на практических занятиях фортепиано181
- Макарова М. Л., Воронина Е. В., Ермаков Г. И., Кирсанов Н. А.** Развитие целостного восприятия и целостного изображения у студентов ХГФ на занятиях живописью187

Слово предоставляется

- Мельникова А. А., Нуттунен Е. А.** Формирование патриотической культуры школьников как актуальная образовательная задача в условиях современных ценностных трансформаций193
- Петунина Т. Г.** Особенности проявления творческой активности в изобразительной деятельности обучающихся 5–7 классов201
- Аникина А. П.** Интеграция как фактор развития художественно-эстетического воспитания детей дошкольного возраста.206
- Мунавирова Л. Р.** Педагогическая технология проектного обучения студентов как условие формирования профессиональной компетентности будущих учителей210

Nikitin E. M. The Congress of Teachers and Educators	7
---	---

ECONOMIC AND LEGAL SPACE OF EDUCATION

Economics (08.00.00)
Law (12.00.00)

Economics and school

Raisberg B. A., Eroshin V. I. Reflection of the Tasks of Improving the Quality of Education in the Strategic State Documents of the Russian Federation	10
Kashepov A. V. Potential of the Human Resources in Services Sector: Forecast Scenario for Russia.	19
Platonova E. D., Nikolaev M. V., Akimova E. N. Institutes of Development as Factors of Economic Growth in the Innovative Economy	25

Legal support of social and cultural development

Chekha V. V. Organization of Training of Foreign Citizens in Higher Education Programs at the Expense of Budgetary Funds in Russia.	31
Polikashina O. V. On the Role of Educational Institutions in the Prevention of Juvenile Delinquency	41
Arzamaskin A. N. Definition of the Content „Legal Support”: Formulation of the Problem.	47
Gorelikov S. Yu. Violations of the Rights of Preschool Teachers.	52

SCIENCE TO EDUCATION

Pedagogics (13.00.00)

Educational standards and pedagogical practice

Semyonov A. L. On the Implementation of the Concept of Mathematical Education.	57
Zhuk A. I. Continuous Pedagogical Education in the Republic of Belarus – a Factor of Sustainable Development of the Society	61
Kurneshova L. E., Dydzinskaya D. V. Diagnostic of Teachers’ Professional Competencies in Accordance with Professional Standard: Overview of Practice, Methods, Tools	68
Glinkina G. V. Organizational and Pedagogical Support for the Process of Advanced Training of Teachers in the Field of Structuring the Content Area of the Disciplines they Teach.	81
Lopatkova I. V. The Content of Psycho-Pedagogical Education of the Future Teachers of Fine Arts: Problems, Model, Algorithm	91
Borgoyakov S. A. The Conceptual Foundations of Socio-Cultural Modernization of Ethno-Cultural Education	98

Pedagogical technologies

- Vedeneeva T. E., Sinelnikova A. S.** “Tourbillon Technology” as a Way of Efficiency
Increasing of Projects Method.108

Pedagogical search

- Yanchenko V. D., Guo Shilei.** The Issue of Learning Sport Vocabulary at Russian
Language Classes in China116
- Tsvetkov V. J., Tsvetkova E. A.** Historical Experience and Modern Approaches
in the Methodology of Teaching Musical Culture at School121
- Evstratikova A. V., Bolotova E. L.** Expert Assessment as a Type of Professional
Activity in Education125
- Alekseeva O. V.** Functional Approach in Activity Paradigm of Contemporary Education130
- Kuchugurova N. D.** Methods of Active Learning as a Means of Formation Professional
Competence of Future Teachers.135
- Zolotarev V. A.** Overcoming Stereotypes of Schooling in the Process of Formation
of Readiness of Future Officers to Self-Education141

Problems of pedagogical education

- Avdeeva S. M., Uvarov A. Yu.** Steps to the Development of Qualification
Requirements for ICT Competencies of Teachers146
- Deza E. I.** Features of Constructing Mathematical Courses in the Conditions
of Blended Learning160
- Filippova L. S.** Special Training of Learners in Artistic and Creative Practice (Plein Air)
in the System of Additional Education.170
- Zubrilin K. M., Rudnev I. Yu.** The Role of the Plein Air in the System
of Art Education.175
- Radynova O. P., Knyazeva G. L., Pecherskaya A. B.** Consistency as a Leading
Principle of Mastering Musical Styles in Practical Piano Classes.181
- Makarova M. L., Voronina E. V., Ermakov G. I., Kirsanov N. A.** Elaboration
of Students’ Holistic Perception and Holistic Imaging During the Painting Classes
at the Arts Faculty187

The floor is given....

- Melnikova A. A., Nuttunen E. A.** Formation of Patriotic Culture of Students
as a Relevant Educational Goal within the Current Transformation of Values193
- Petunina T. G.** Peculiarities of Manifestation of Creative Activity of Students
of 5–7 Grades in the Fine Arts201
- Anikina A. P.** Integration as a Factor of Development of Artistic and Aesthetic
Education of Children of Preschool Age206
- Munavirova L. R.** Pedagogical Technology of Project Teaching of Students
as a Condition of Formation of Professional Competence of Future Teachers210

О СЪЕЗДЕ УЧИТЕЛЕЙ И РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Никитин Э. М.

4 октября 2016 г. в МПГУ проходила работа IV Съезда работников образования стран СНГ. Обычно съезды проводятся раз в два года. Ранее съезды прошли в Алматы, Минске и Ереване.

IV съезд работников образования был посвящен 25-летию юбилею создания Содружества Независимых Государств. В странах СНГ 2016 год объявлен Годом образования.

250 делегатов – работников образования России, Казахстана, Белоруссии, Киргизии, Таджикистана, Узбекистана и Армении приняли активное участие в обсуждении проблем, связанных с развитием образования в странах СНГ.

В рамках прошедшего съезда была организована работа секции «Развитие педагогического образования в странах СНГ». В работе этой секции приняли участие ректоры крупнейших педагогических вузов стран СНГ. В своих выступлениях руководители университетов обменялись опытом модернизации педагогического образования в государствах СНГ.

Все участники обсуждения вопросов, связанных с совершенствованием педагогического образования, единодушно подчеркивали необходимость дальнейшей консолидации усилий на следующих направлениях развития педагогического образования:

- модернизация национальных стандартов педагогического образования;
- совместная работа по формированию актуальных исследований по основным направлениям педагогического образования;
- организация научных и педагогических стажировок преподавателей;
- обмен образовательными программами, академическая мобильность студентов, аспирантов, преподавателей;
- организация повышения квалификации;
- издание научной университетской периодики.

Все участвовавшие в работе секции присоединились к Меморандуму Евразийской Ассоциации педагогических университетов (ЕАПУ) о намерении участвовать в создании сетевого педагогического университета стран СНГ.

THE CONGRESS OF TEACHERS AND EDUCATORS

Nikitin E. M.

On October 4, 2016 Moscow State University of Education hosted the IV Congress of workers of education of the CIS countries.

The congresses are usually held every two years. Previous congresses were held in Almaty, Minsk and Yerevan.

The Congress of Educators was dedicated to the 25th anniversary of the creation of the Commonwealth of Independent States. In the CIS countries 2016 is declared as the Year of Education.

250 educators from Russia, Kazakhstan, Belarus, Kyrgyzstan, Tajikistan, Uzbekistan and Armenia took an active part in the discussion of the issues associated with the development of education in the CIS countries .

The section „Development of pedagogical education in the CIS countries” was organized within the Congress. Rectors of the largest educational institutions of CIS countries took part in the work of the panel. In their speeches the heads of universities shared their experience of modernization of pedagogical education in the CIS States.

All the participants unanimously stressed the need to further consolidate the efforts on the following directions of development of pedagogical education:

- modernization of the national standards of teacher training;
- joint work on the formation of relevant research in key areas of pedagogical education;
- organization of scientific and pedagogical training of teachers;
- exchange of educational programs, academic mobility of students and teachers;
- organization of training;
- publication of University periodicals.

All the participants of the work of the section joined the Memorandum of the Eurasian Association of pedagogical universities (EAU) concerning the creation of the network of pedagogical University of the CIS countries.

РЕЗОЛЮЦИЯ

IV Съезда учителей и работников образования государств – участников Содружества Независимых Государств

Участники IV Съезда учителей и работников образования государств – участников Содружества Независимых Государств (далее – IV Съезд), представители министерств и ведомств, образовательных учреждений, государственных и неправительственных организаций государств – участников СНГ, собрались в Москве для того, чтобы обсудить и выработать общую стратегию и основные пути развития образовательного сотрудничества в рамках Содружества и в целях реализации положений Соглашения о сотрудничестве в области образования (Ташкент, 1992), Соглашения о формировании единого (общего) образовательного пространства СНГ (Москва, 1997), Соглашения о гуманитарном сотрудничестве государств – участников СНГ от 26 августа 2005 г. и Декларации гуманитарном сотрудничестве государств – участников СНГ от 8 мая 2005 г.

Участники Съезда особо подчеркнули значимость оптимизации для достижения качества образования:

- уровня содержания образования, его технологий, учебно-методического обеспечения;
- управления образованием, организационных и экономических подходов, соответствующих вызову времени;
- профессиональной компетентности педагогических кадров, престижа педагогического труда.

В ходе работы IV Съезда участники обсудили ключевые вопросы развития общего образования: пути обновления дошкольного и модернизация школьного образования, а также основные подходы к обучению детей с особыми образовательными потребностями.

В сфере высшего и профессионального образования обсуждены проблемы и вызовы современного педагогического образования, основные подходы к их решению, а также подготовка кадров по наиболее востребованным на рынке труда новым и перспективным профессиям и специальностям среднего профессионального образования.

В рамках обсуждения языкового образования участники Съезда рассмотрели возможности развития национальных языков государств –

участников СНГ на примере развития сотрудничества в сфере образования на русском языке.

Участники IV Съезда обсудили вопросы развития сотрудничества в сфере воспитания и дополнительного образования детей и молодежи на основе совмещения традиций и инноваций.

По итогам обсуждения, участники IV Съезда пришли к следующим выводам и рекомендациям:

1. Содействовать выработке эффективных способов разрешения проблем современного педагогического образования, повышения квалификации работников образования.

2. Развивать «открытое образование» и деятельность национальных порталов «открытого образования» как инновационного пространства для реализации идей «открытого образования».

3. Развивать современные подходы к организации различных форм дошкольного и школьного образования в целях обновления содержания образовательного процесса.

4. Развивать движение «ДжуниорСкиллз» на пространстве СНГ, как эффективный механизм, способствующий гармонизации лучших практик в ранней профориентации и основ профессиональной подготовки посредством состязаний школьников в профессиональном мастерстве.

5. Совершенствовать модели профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

6. Развивать интеграционную образовательную инфраструктуру, проводить мероприятия, продвигающие образовательные инновации.

7. Содействовать использованию в образовательном процессе единых подходов к интерпретации событий общей истории стран СНГ.

8. Развивать службы ранней помощи на территории стран СНГ.

9. Совершенствовать деятельность психолого-медико-педагогических комиссий в условиях модернизации образования.

10. Развивать инклюзивное образование.

11. Разработать и внедрить профессиональные стандарты для специалистов, работающих с лицами с ограниченными возможностями здоровья.

12. Содействовать обеспечению права всех граждан стран СНГ на получение качественно-школьного и дошкольного образования и равных возможностей доступа к нему.

13. Сформировать позицию стран СНГ по способу сближения стандартов школьного и дошкольного образования.

14. Содействовать созданию учебных центров с международным статусом, обеспечивающих переподготовку и повышение квалификации педагогов школьного и дошкольного образования.

15. Содействовать созданию системы школьного и дошкольного образования в культурно-образовательном пространстве стран СНГ при обеспечении индивидуализации воспитания и развития с учетом возрастных особенностей детей.

16. Совершенствовать механизмы межгосударственного взаимодействия государств – участников СНГ в системе школьного и дошкольного образования.

17. Создавать условия для расширения взаимодействия объединений педагогов школьного и дошкольного образования и ассоциаций образовательных учреждений, реализующих инновационные образовательные программы и ставших победителями в рамках национальных профильных конкурсов.

18. На постоянной основе проводить межгосударственный мониторинг оценки качества школьного и дошкольного образования для последующего анализа перспектив сотрудничества государств – участников СНГ.

19. Рассмотреть вопрос о привлечении общественно-профессиональных Ассоциаций педагогов школьного и дошкольного образования государств – участников СНГ к проведению экспертизы программно-методического обеспечения, используемого в образовательном процессе школьного и дошкольного образования, с целью

взаимного обмена программ и методик, востребованных в профессиональной деятельности.

Состоявшийся IV Съезд учителей и работников образования государств – участников СНГ позволил выработать согласованное понимание качества, содержания и перспектив развития и обновления образования, осуществить сравнительный анализ основных тенденций развития образования, определить единые для образовательного пространства направления обеспечения качества образования через совершенствование содержательного, организационного и научно-методического механизмов в условиях современного общества. Это, в свою очередь, будет содействовать созданию условий для развития интеграционных процессов, повышению уровня профессиональной мобильности педагогов, активному поиску новых форм и механизмов взаимодействия.

Руководители делегаций государств – участников СНГ поручают Оргкомитету IV Съезда направить итоговый документ в Исполнительный комитет СНГ для информирования правительств государств – участников СНГ, национальных министерств образования (и науки) государств – участников СНГ о результатах IV Съезда с целью оказания содействия в реализации принятых рекомендаций.

Участники IV Съезда выражают глубокую признательность Министерству образования и науки Российской Федерации, Исполнительному комитету СНГ, Торгово-промышленной палате Российской Федерации за организацию и проведение IV Съезда учителей и работников образования государств – участников Содружества Независимых Государств.

*4 октября 2016 г.
Российская Федерация
Москва*

Никитин Эдуард Михайлович, исполнительный директор Евразийской Ассоциации педагогических университетов, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель РФ, лауреат премии Президента РФ в области образования

e-mail: em.nikitin@mpgu.edu

Nikitin Eduard M., Executive Director, Eurasian Association of pedagogical universities, ScD in Education, Professor, honored teacher of Russia, laureate of the prize of the President of the Russian Federation in Education

e-mail: em.nikitin@mpgu.edu

УДК 37.014
ББК 74.04(2)

ОТРАЖЕНИЕ ЗАДАЧ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАТЕГИЧЕСКИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ДОКУМЕНТАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Б. А. Райзберг, В. И. Ерошин

Аннотация. Статья посвящена вопросам повышения качества образования и их отражению в стратегических документах Российской Федерации. В данном аспекте рассматривается российское законодательство об образовании, анализируется структура государственных программ Российской Федерации и входящих в их состав Федеральных целевых программ. Отмечается ведущая роль государственных программ РФ как верхнего звена всей системы целевых программ и главного инструмента выражения и реализации государственной политики, выполнения ключевых функций государственного управления экономикой и социальной сферой.

Ключевые слова: качество образования, управление качеством образования, инструменты обеспечения качества образования, стратегическое планирование, программно-целевое планирование, федеральные целевые программы (ФЦП), государственные программы РФ, инновационные проекты развития образования, комплексные программные проекты.

REFLECTION OF THE TASKS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION IN THE STRATEGIC STATE DOCUMENTS OF THE RUSSIAN FEDERATION

B. A. Raisberg, V. I. Eroshin

Abstract. The article is dedicated to the issues of enhancing the quality of education and their reflection in the strategic documents of the Russian Federation. In this aspect, it also considers the Russian legislation on education, analyzes the structure of state programs and their constituent federal programs. The leading role of state programs of the Russian Federation as the top level element of the entire system of the target programs and the main instrument for the expression and realization of the state policy, implementation of the key functions of state management of the economy and social sphere is noted.

Keywords: quality of education, management of quality of education, quality assurance tools in education, strategic planning, program-target planning, the Federal target program, state program of the Russian Federation, innovative projects of education development, comprehensive program projects.

Стратегическое значение качества образования как базисного условия устойчивого состояния государства, успешного развития экономики и общества не подлежит сомнению, признано во всем мире. Образование и его качество почитаются в России на протяжении всей

ее многовековой истории. Стремление к высокому качеству образования отражено в документах, выражающих направленность государственной политики Российской Федерации, относится к числу важнейших целей стратегии перспективного развития экономики и социальной сферы страны.

В принятом в 2012 г. Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон об образовании) качество образования отнесено к числу важнейших понятий и категорий образовательной деятельности. Как отмечено в тексте Закона, «качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [1].

Несовершенство, недостаточность приводимой формулы качества образования видятся нам, прежде всего, в том, что интересантами образования выставлены государство, некие абстрактные юридические и физические лица и личность обучающегося. Между тем качество образования отражает обширный круг интересов всего населения России. От качества образования в высокой степени зависит качество труда и качество жизни граждан, качество будущего страны.

Приходится отметить, что в таком многостраничном стратегическом документе, как Закон об образовании, не выделен раздел, посвященный качеству образования и его оценке, хотя имеется ст. 49 «Аттестация педагогических работников», в которой речь идет о подтверждении их соответствия занимаемым должностям на основе оценки профессиональной деятельности в целях установления квалификационной категории. Согласно ст. 59 «Итоговая аттестация», последняя представляет собой форму оценки степени и уровня освоения обучающимися образовательной программы, хотя следовало бы делать упор на качество обучения и усвоения знаний, выработке умений и навыков, профессионализма.

Ближе всего к качеству образования стоит ст. 95 Закона об образовании «Независимая оценка качества образования», однако и здесь формулируются лишь способы обеспечения независимой оценки, а не ее существа. К тому же следовало бы в большей степени посвятить эту

статью сочетанию государственной и независимой общественной оценки качества образования и созданию единой системы оценок, сопряженной с системой государственного контроля и надзора за качеством, основанной на расчетных, измеримых и экспертных оценках.

Реальным инструментом обеспечения качества образования в России призваны стать такие инструменты макроэкономического управления на федеральном, региональном, отраслевом уровнях, как целевые программы перспективного развития, среди которых и в числе которых почетное место занимают государственная, федеральные целевые, ведомственные, муниципальные программы развития образования.

В советский период российской истории целевые комплексные программы народно-хозяйственного уровня (к которым относились и программы развития образования) считались составной частью годовых и перспективных планов экономического и социального развития СССР, финансировались практически целиком из средств государственного бюджета. Основной проблемой реализации этих программ выступала ограниченность бюджетных средств, их недостаточность для осуществления стратегических программных замыслов.

Переход к рыночным методам хозяйствования, отказ от централизованного директивного государственного планирования, прекращение деятельности Госплана СССР привели к переложению на программы основных функций государственного прогнозирования и планирования макроэкономических показателей. В 1995 г. был принят Федеральный закон «О государственном прогнозировании и программах социально-экономического развития Российской Федерации», согласно которому главная роль отводилась федеральным целевым программам, распространявшим свое действие на всю экономику страны и занявшим второй уровень региональным программам социально-экономического развития субъектов РФ.

Были разработаны (и осуществлялась их реализация) примерно 50 федеральных целевых программ (ФЦП), в число которых вошла и ФЦП «Развитие образования» на пятилетний период. В последующем срок действия программы развития образования продлевался каждые 5–10

лет. Сумма бюджетных ассигнований на реализацию федеральных целевых программ составляла примерно 10–15% расходов федерального бюджета, что соответствовало ограниченным масштабам целей и задач программ и не столь высоким уровням цен, затрат на программы, все еще находившимся под контролем органов федеральной исполнительной власти.

В 2000-е гг. проблемы реализации Федеральной целевой программы «Развитие образования» и сопряженных с ней ФЦП «Дети России», «Молодежь России», «Русский язык», «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» значительно усложнились в силу действия ряда объективных причин:

- значительно повысился спрос на образовательные услуги в системе высшего профессионального образования и на специализированные формы школьного образования;
- не удалось осуществить переход ко всеобщему двенадцатилетнему школьному образованию, пришлось ограничиться одиннадцатилетним;
- массовость и доступность высшего образования привела к снижению качества обучения, недостаточности получаемых и осваиваемых знаний, погоне за получением не столько знаний, сколько дипломов о высшем образовании;
- структура профессионального образования оказалась в отрыве от запросов экономики, производства, хозяйственной деятельности;
- увеличившийся спрос на получение вечернего, заочного высшего профессионального образования, а также на обучение в негосударственных вузах с низкой платой за образовательные услуги отрицательно повлиял на качество оказываемых услуг;
- цель обеспечения непрерывного образования оказалась труднодостижимой.

Усложнение образовательных стандартов и программ, скороспелый переход на двухуровневую систему высшего образования, резко возросшие требования к техническому и информационному обеспечению образовательных процессов наряду со стремлением государства сохранить в основном бесплатность и доступность образования привели к выраженной недостаточности бюджетных ассигнований на развитие российского образования.

Выступая в роли генерального заказчика федеральных целевых программ и органа, утверждающего проекты программ после их рассмотрения Министерством экономического развития России, Правительство РФ оказывается в затруднительной ситуации. С одной стороны, желательно, чтобы посредством программ решались в течение не слишком продолжительного периода самые важные, глубоко назревшие социально-экономические проблемы, число которых достаточно велико в связи с усложнением условий, обострением ситуаций, увеличением угроз и вызовов, повышением потребностей и запросов к экономике и социальной сфере, производству и потреблению товаров, услуг, уровню и качеству жизни, безопасному, уверенному, устойчивому состоянию. Отсюда вытекает усложнение программных целей, увеличение количества и степени разнообразия программных задач, решение которых требует квалифицированных кадров и проведения ресурсоемких мероприятий с использованием современной техники, инновационных технологий, прогрессивных методов управления.

В условиях таких повышенных требований к федеральным программам надо значительно повышать масштабы их финансирования из бюджетных и внебюджетных источников, для чего у Правительства имеются крайне ограниченные, явно недостаточные возможности. Выход видится в повышении эффективности бюджетных расходов, обеспечении большей отдачи финансовых ресурсов, выделяемых Правительством на реализацию целевых программ.

Следуя по такому пути, Правительство РФ приняло в 2010 г. специальную программу, направленную на повышение эффективности бюджетных расходов посредством перехода к программно-целевому бюджетированию (утверждена распоряжением Правительства РФ от 30.06.2010 № 1101-р). Основная идея составления программно-ориентированного бюджета заключалась в постепенном отходе от укоренившегося составления федерального бюджета по заявкам первичных бюджетополучателей или исходя из бюджетов предыдущих лет и в дальнейшем формировании расходной части бюджета на основе ранее утвержденных, реализуемых и вновь принятых целевых программ.

На федеральном уровне бюджетобразующими могли бы стать федеральные целевые программы. Но с учетом повышения роли таких целевых программ и укрепления их непосредственной связи с бюджетами, принимаемыми на годовой и трехлетний период, было решено ввести новый вид целевых программ общегосударственного, национального уровня, назвав их государственными программами РФ. Предопределено, что федеральные целевые программы включаются в состав государственных программ в качестве составной части, структурной.

Перечень государственных программ РФ, включающий более 40 таких программ, утвержден Распоряжением Правительства РФ от 11 ноября 2010 г. № 1950-р. Первые два места в этом Перечне заняли государственные программы развития здравоохранения и образования с предусмотренным сроком действия до 2020 г. В соответствии с общим замыслом разработки и реализации государственных программ РФ в состав государственной программы «Развитие образования» включены Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 г. и Федеральная целевая программа «Русский язык» на 2011–2015 г. Ответственным исполнителем государственной программы развития образования назначено Министерство образования и науки РФ, в число соисполнителей вошли свыше тридцати федеральных министерств, ведомств, научных организаций и образовательных учреждений.

В последующем ведущая роль государственных программ РФ как верхнего звена всей системы целевых программ и главного инструмента выражения и реализации государственной политики, выполнения ключевых функций государственного управления экономикой и социальной сферой была закреплена законодательно. Положения, определяющие ключевую роль государственных программ в управлении российской экономикой, вошли и в Бюджетный кодекс РФ и в Федеральный закон «О стратегическом планировании в Российской Федерации», принятый в 2014 г.

Проект государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 г., подготовленный Минобрнауки РФ и одобренным Минэкономразвития РФ, утвержден Постанов-

лением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г., а его практическая реализация началась еще раньше, в рамках федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг., сосуществовавшей с вновь разработанной и утвержденной государственной программой РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.

В состав государственной программы вошли следующие подпрограммы:

1. Развитие профессионального образования.
2. Развитие дошкольного, общего и дополнительного образования детей.
3. Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования.
4. Вовлечение молодежи в социальную практику.
5. Обеспечение реализации государственной программы, федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. и федеральной целевой программы «Русский язык» на 2011–2015 гг.

Цель государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. сформулирована следующим образом: «обеспечение высокой качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики» [2]. Годовой объем бюджетных ассигнований федеральной бюджета на государственную программу, составивший примерно 500 млрд руб. в 2013 г. и снизившийся до 400 млрд руб. в 2014 г., намечено повысить до 500 млрд руб. в 2017 г. и до 600 млрд руб. в 2019 г. В процентном отношении доля расходов федерального бюджета на реализацию программы должна возрасти с 3% до 4%.

Возникший в 2014 г. и распространившийся на Россию мировой финансово-экономический кризис, действие которого усугубилось вследствие санкций по отношению к России ряда стран и ответных санкций со стороны России, значительно повлиял на конструкцию целевых программ развития российской системы образования, способы реализации и ресурсное обеспечение мероприятий программ.

Согласно Распоряжению Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р, принято решение о разработке федеральной целевой программы развития образования на 2016–

2020 г. Подготовленный Министерством образования и науки РФ проект такой обновленной применительно к складывающимся условиям федеральной целевой программы, представляющий по существу продолжение ранее действовавшей федеральной целевой программы развития образования на период до 2015 г., утвержден Постановлением Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497. Тем самым новая программа развития образования введена в действие и должна проходить стадию реализации.

По сути, вновь утвержденная федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. несколько изменяет действующую, государственную программу «Развитие образования» на период 2013–2020 гг., обладающую, согласно Бюджетному кодексу РФ и Федеральному закону «О стратегическом планировании в РФ», более высокой статусностью. В сложившейся ситуации есть основания полагать, что вновь утвержденная федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. призвана выступать в роли и выполнять функции государственной программы РФ на период с 2016 по 2020 г.

Цель обозначенной программы сформулирована как «создание условия для эффективного развития российского образования, направленного на обеспечение доступности качественного образования, отвечающего требованиям современного инновационного, социально ориентированного развития Российской Федерации» [3]. Так что ранее сформулированные в государственной программе целевые ориентиры прогрессивности, доступности, качества российского образования в новой федеральной целевой программе сохранены.

Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 г. предусматривает решение следующих задач:

- создание и распространение структурных технологических инноваций в среднем профессиональном и высшем образовании;
- развитие современных механизмов и технологий общего образования;
- реализация мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях, развитие эффективной системы дополнительного образования детей;

- создание инфраструктуры, обеспечивающей условия подготовки кадров для современной экономики;

- формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов.

В качестве государственных заказчиков и основных разработчиков Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 г. выступают Министерство образования и науки РФ и Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки. Министерством образования и науки РФ выпущено «Положение об управлении реализацией Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы», утвержденное Приказом Министерства от 13 августа 2015 г., определяющее порядок формирования организационно-финансового плана реализации ФЦП, порядок проведения конкурсного отбора на предоставление субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов РФ на финансовое обеспечение мероприятий Программы, на предоставление грантов юридическим лицам, механизмы корректировки программных мероприятий и их ресурсного обеспечения в ходе реализации Программы, порядок проведения мониторинга результатов реализации мероприятий Программы, процедуры обеспечения публичности (открытости) информации о целевых индикаторах и показателях Программы, об условиях участия в Программе, проводимых конкурсах и критериях определения победителей в конкурсе.

Согласно теории и практике программно-целевого планирования и управления, сложившейся в России и в других странах мирового сообщества, принято выделять в составе программ отдельные проекты, обеспечивающие достижение целей и решение ключевых, главных задач программы. Чаще всего это инвестиционные или инновационные проекты развития отраслей и сфер экономики, проведения социальных реформ. Выделение отдельных проектов в составе программ способствует фиксации объектов развития, совершенствования социально-экономических процессов, а не только поддержания их функционирования, действия по традиционным схемам.

Программные проекты способны быть или становиться способом, инструментом реализации самых крупных и значимых мероприятий

реализации программы, выражающих ее миссию, выполнение целевого предназначения. В более общем случае формирование отдельных проектов в составе федеральной целевой или государственной программы сопровождается разработкой и реализацией совокупности мероприятий по выполнению данного проекта, который тем самым становится подпрограммой более общей целевой программы.

Подобного рода программные проекты частично выделены, указаны в основном тексте федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. и в некоторой степени увязаны с основными мероприятиями и контрольными событиями программы. Они названы в программе комплексными проектами, так как распространяются на деятельность ряда исполнителей программы, и связаны с достижением результатов в разнообразных областях, сферах действия программы.

Комплексные программные проекты увязаны с содержанием, целевой направленностью решения задач рассматриваемой Программы. В рамках задачи 1 «Создание и распространение структурных и технологических инноваций в среднем профессиональном и высшем образовании» предусмотрена реализация следующих комплексных проектов:

1. Формирование сети опорных региональных университетов. Проект призван поддерживать развитие региональных университетов, имеющих ключевое значение для промышленного и социально-экономического развития субъектов РФ.

2. Модернизация педагогического образования. Проект содержит мероприятия по внедрению практико-ориентированного педагогического образования на уровне бакалавриата и магистратуры, подготовке методистов и руководителей системы образования.

3. Внедрение технологической магистратуры. Проект призван на конкурсной основе поддерживать подготовку и внедрение нового типа программ магистратуры в области инженерного дела и технических наук.

4. Модернизация системы подготовки кадров по наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям средне профессионального образования в субъектах РФ.

5. Развитие инфраструктуры непрерывного образования, включая систему дополнительного профессионального образования и дополнительного образования взрослых.

6. Методическое обеспечение образовательного процесса инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

7. Создание условий для формирования национального и региональных рынков труда научно-педагогических и административных кадров организаций среднего профессионального и высшего образования.

В рамках задачи 2 «Развитие современных механизмов и технологий общего образования», намечена реализация следующих комплексных проектов:

1. Создание в субъектах РФ инфраструктуры психолого-педагогической, диагностической, консультативной помощи родителям с детьми в возрасте до 3 лет.

2. Отработка и распространение механизмов повышения качества образования в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

3. Создание национального инкубатора образовательных инноваций в системе общего образования, сопровождаемое организацией ежегодных масштабных конкурсов инноваций.

4. Поддержка внедрения федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, предусматривающая конкурсный отбор регионов-консультантов.

5. Повышение профессионального уровня педагогических работников образовательных организаций и реализация нового профессионального стандарта педагога.

6. Выработка эффективных подходов к реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в различных социокультурных условиях.

7. Проект «Российский родительский университет», поддерживающий на конкурсной основе информационно-просветительскую и образовательную работу с родителями.

В рамках задачи 3 «Реализация мер по развитию научно-образовательной и творческой

среды в образовательных организациях, развитие системы дополнительного образования детей» реализуются комплексные проекты:

1. Выделение на конкурсной основе из средств федерального бюджета субсидий субъектам РФ, реализующим пилотные проекты по обновлению содержания и технологий дополнительного образования по приоритетным направлениям.

2. Модернизация организационно-управленческих и финансово-экономических механизмов в системе дополнительного образования.

3. Поддержка конкурсов социальных проектов, инициатив учащихся и студентов, волонтерских объединений, программ студенческой деятельности.

4. Развитие общенациональной системы выявления и создания условия творческого прогресса молодых талантов. Проведение и участие в российских и международных олимпиадах учащейся молодежи.

Мероприятия по решению задачи 4 «Создание инфраструктуры, обеспечивающей условия подготовки кадров для современной экономики» воплощаются путем реализации таких инвестиционных проектов:

1. Улучшение материально-технической базы российского образования, строительства инфраструктурных объектов.

2. Строительство новых объектов социальной, учебно-лабораторной, физкультурно-спортивной, хозяйственной, коммунальной инфраструктуры.

3. Восполнение дефицита мест в общежитиях для иногородних студентов.

В рамках проведения мероприятий по решению задачи 5 федеральной целевой программы «Формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов» требуется реализовать следующие комплексные проекты:

1. Развитие технологического обеспечения процедур оценки качества образования на основе единого подхода и прозрачных процедур.

2. Модернизация региональных систем независимой оценки качества образования и проведения государственных итоговых аттестаций обучающихся, проведение мониторинга для сравнительного анализа мер, проводимых субъектами РФ.

3. Развитие национальных и региональных механизмов независимой оценки качества общего образования, позволяющих оценивать качество по основным дисциплинам на всех уровнях общеобразовательной системы с привлечением общественности.

4. Развитие системы контроля качества общего образования на основе контрольно-надзорных механизмов с обеспечением подготовки привлекаемых к контрольным и надзорным операциям экспертов, общественных наблюдателей.

5. Реализация пилотных проектов оценки качества общего образования.

6. Развитие системы контроля качества высшего и среднего профессионального образования на основе контрольно-надзорных механизмов с применением риск-ориентированной модели.

7. Разработка единой системы учета, нормативно-правовой, методологической базы профилей обучающихся, выпускников среднего профессионального и высшего образования.

8. Внедрение системы хронологической оценки учебных достижений обучающихся в системе среднего профессионального и высшего образования с применением унифицированных эталонных форм.

9. Распространение в российской системе оценки качества образования международных инструментов сравнительного оценивания и исследования.

10. Завершение разработки мониторинга системы образования, включая создание единой интегрированной системы открытых данных.

11. Поддержка и распространение инноваций в области развития и модернизации образования на основе анализа российского и современного зарубежного опыта и его внедрения в практику реализации федеральных и региональных программ развития образования.

12. Проведение экспертно-организационных и технических мероприятий при оформлении заказов, проведении закупок, заключении государственных контрактов по итогам закупок с использованием информационно-аналитической системы и сервисов.

Для управления реализацией федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. государственным заказчиком-ко-

ординатором создается научно-координационный совет Программы под председательством Министра образования и науки РФ.

При оценке эффективности Программы в качестве определяющего показателя рассматривается степень соотношения выгоды от реализации Программы на макроэкономическом уровне, определяемая ростом валового внутреннего продукта, увеличением в нем доли образовательных услуг, снижением уровня безработицы граждан с высшим и средним профессиональным образованием, снижением затрат бюджетных средств на реализацию механизмов социальной адаптации уязвимых граждан, относимой к суммарному объему инвестиций в программу.

Для обеспечения связи планирования, реализации, мониторинга, уточнения и корректировки целевых показателей, проектов, мероприятий Программы, используемых ресурсов формируется организационно-финансовый план реализации Программы, разрабатываемый ответственным исполнителем. Положением об управлении реализацией Федеральной целевой программы развития образования, утвержденным Приказом Минобрнауки от 13.08.2015 г. № 823, установлен порядок проведения конкурсного отбора на предоставление субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов РФ на финансовое обеспечение мероприятий Программы. Утвержден также порядок проведения конкурсного отбора на предоставление грантов в форме субсидий из федерального бюджета юридическим лицам в рамках реализации Программы.

Принятое правительством РФ решение о разработке и реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. наряду с действием государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 гг. дает основание надеяться на изменение в лучшую сторону состояния качества образования в России. Основанием для такого вывода служит тот факт, что подпрограмма ФЦП «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности образования» представлена, как показано выше, самым большим количеством комплексных проектов формирования системы оценки качества образования и образовательных результатов (12 проектов), включая использование

международных инструментов сравнительного оценивания и завершение разработки мониторинга системы образования.

Наблюдаемое в 2016 г. продолжение экономического спада и, как следствие, дефицитности государственного бюджета РФ актуализирует проблему повышения эффективности использования бюджетных средств во всех сферах национальной экономики. Необходимо также полнее задействовать, активизировать и многочисленные потенциальные внебюджетные источники финансирования подъема качества образования и требуемого для этого развития оценки качества и управления качеством на федеральном, региональном, местном уровнях, во всех образовательных организациях России.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (утверждена постановлением Правительства РФ от 15.04.2014 № 295).
3. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы (утверждена постановлением Правительства РФ от 23.05.2015 № 497).
4. Федеральный закон от 20.07.1995 № 115-ФЗ «О государственном прогнозировании и программах социально-экономического развития Российской Федерации».
5. Федеральный закон от 10.04.2000 № 51-ФЗ «Об утверждении Федеральной программы развития образования».
6. Федеральный закон от 28.06.2014 № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации».
7. Программа Правительства Российской Федерации по повышению эффективности бюджетных расходов на период до 2012 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 30.06.2010 № 1101-р).
8. Перечень государственных программ Российской Федерации (утвержден распоряжением Правительства РФ от 11.11.2010 № 1950-р).
9. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы

- (утверждена распоряжением Правительства РФ от 07.02.2011 № 163-р).
10. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы (утверждена постановлением Правительства РФ от 07.02.2011 № 61).
 11. Постановление Правительства РФ от 26.08.2014 № 855 «О Правительственной комиссии по вопросам оптимизации и повышения эффективности бюджетных расходов».
 12. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р).
 13. Приказ Минобрнауки России от 13.08.2015 № 823 «Об утверждении Положения об управлении реализацией Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы».
5. Federalnyy zakon ot 10.04.2000 No. 51-FZ “Ob utverzhdenii Federalnoy programmy razvitiya obrazovaniya”.
 6. Federalnyy zakon ot 28.06.2014 No. 172-FZ “O strategicheskom planirovanii v Rossiyskoy Federatsii”.
 7. Programma Pravitelstva Rossiyskoy Federatsii po povysheniyu effektivnosti byudzhethnykh raskhodov na period do 2012 goda (utverzhdena rasporyazheniem Pravitelstva RF ot 30.06.2010 No. 1101-r).
 8. Perechen gosudarstvennykh programm Rossiyskoy Federatsii (utverzhden rasporyazheniem Pravitelstva RF ot 11.11.2010 No. 1950-r).
 9. Kontseptsiya Federalnoy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2011–2015 gody (utverzhdena rasporyazheniem Pravitelstva RF ot 07.02.2011 No. 163-r).
 10. Federalnaya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2011–2015 gody (utverzhdena postanovleniem Pravitelstva RF ot 07.02.2011 No. 61).
 11. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 26.08.2014 No. 855 “O Pravitelstvennoy komissii po voprosam optimizatsii i povysheniya effektivnosti byudzhethnykh raskhodov”.
 12. Kontseptsiya Federalnoy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody (utverzhdena rasporyazheniem Pravitelstva RF ot 29.12.2014 No. 2765-r).
 13. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 13.08.2015 No. 823 “Ob utverzhdenii Polozheniya ob upravlenii realizatsiey Federalnoy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody”.

REFERENCES

1. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Federalnyy zakon ot 29 Dec 2012 No. 273-FZ.
2. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii “Razvitie obrazovaniya” na 2013–2020 gody (utverzhdena postanovleniem Pravitelstva RF ot 15.04.2014 No. 295).
3. Federalnaya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody (utverzhdena postanovleniem Pravitelstva RF ot 23.05.2015 No. 497).
4. Federalnyy zakon ot 20.07.1995 No. 115-FZ “O gosudarstvennom prognozirovanii i programmakh sotsialno-ekonomicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii”.
5. Federalnyy zakon ot 10.04.2000 No. 51-FZ “Ob utverzhdenii Federalnoy programmy razvitiya obrazovaniya”.
6. Federalnyy zakon ot 28.06.2014 No. 172-FZ “O strategicheskom planirovanii v Rossiyskoy Federatsii”.
7. Programma Pravitelstva Rossiyskoy Federatsii po povysheniyu effektivnosti byudzhethnykh raskhodov na period do 2012 goda (utverzhdena rasporyazheniem Pravitelstva RF ot 30.06.2010 No. 1101-r).
8. Perechen gosudarstvennykh programm Rossiyskoy Federatsii (utverzhden rasporyazheniem Pravitelstva RF ot 11.11.2010 No. 1950-r).
9. Kontseptsiya Federalnoy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2011–2015 gody (utverzhdena rasporyazheniem Pravitelstva RF ot 07.02.2011 No. 163-r).
10. Federalnaya tselevaya programma razvitiya obrazovaniya na 2011–2015 gody (utverzhdena postanovleniem Pravitelstva RF ot 07.02.2011 No. 61).
11. Postanovlenie Pravitelstva RF ot 26.08.2014 No. 855 “O Pravitelstvennoy komissii po voprosam optimizatsii i povysheniya effektivnosti byudzhethnykh raskhodov”.
12. Kontseptsiya Federalnoy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody (utverzhdena rasporyazheniem Pravitelstva RF ot 29.12.2014 No. 2765-r).
13. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 13.08.2015 No. 823 “Ob utverzhdenii Polozheniya ob upravlenii realizatsiey Federalnoy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody”.

Райзберг Борис Абрамович, доктор экономических наук, профессор, почетный член РАЕН, главный научный сотрудник Института макроэкономических исследований Министерства экономического развития РФ
e-mail: bar@isr.ru

Raisberg Boris A., ScD in Economics, Professor, honorary member, Academy of Natural Sciences, chief researcher, Institute of macroeconomic research, Ministry of economic development, Russian Federation
e-mail: bar@isr.ru

Ерошин Владимир Иванович, доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник НИЦ Московского психолого-социального университета
e-mail: vi.eroshin@yandex.ru

Eroshin Vladimir I., ScD in Economics, Professor, Corresponding member, Russian Academy of Sciences, chief researcher, Center for Scientific Research, Moscow Psychological and Social University
e-mail: vi.eroshin@yandex.ru

УДК 330
ББК 65.240

КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СФЕРЫ УСЛУГ: ПРОГНОЗНЫЙ СЦЕНАРИЙ ДЛЯ РОССИИ

А. В. Кашепов

Аннотация. В статье дается отраслевая характеристика сферы услуг на основе теории постиндустриального общества. Выделяются отрасли, которые должны быть включены при анализе численности занятых в сфере услуг. Автор применяет разработанную им методику расчета и обосновывает прогнозный сценарий численности занятых в сфере услуг, включая сферу образования, на период до 2030 г. Обосновывается вывод о том, что общая численность и доля в рабочей силе страны работников сферы услуг существенно вырастут к 2030 г. При этом уровень занятости в сфере услуг в общей численности рабочей силы приблизится к 70%. Это доказывает, что в российской экономике проявляются тенденции, свойственные постиндустриальным экономикам.

Ключевые слова: сфера услуг, постиндустриальная экономика, занятость, прогнозы численности занятых, уровень занятости, численность занятых в образовании.

POTENTIAL OF THE HUMAN RESOURCES IN SERVICES SECTOR: FORECAST SCENARIO FOR RUSSIA

A. V. Kashenov

Abstract. The article provides information on the industry characteristics of the service sector based on the theory of the post-industrial society. The author identifies the branches, which should be included in the analysis of the employment in the service sector. The author uses a methodology developed by him for calculating the number of the employed people. He justifies the forecast scenario of employment in the service sector, including the educational area for the period up to 2030. The conclusion is that the total number and percentage of labor service workers of the country will grow significantly in 2030. The employment rate in a services sector in the total number of labor will approach 70%. This proves that in the Russian economy there are tendencies inherent to post-industrial economies.

Keywords: services sector, post-industrial economy, employment, forecasts of number of employees, employment rate, number of employees in education.

В последние десятилетия прошлого века теоретическая экономика и управленческая наука уделяли пристальное внимание динамичному развитию сферы услуг, содержание и структура которой трактовалась авторами с разных теоретико-методологических позиций. Экономическая школа физиократов, а вслед за ней и марксисты рассматривали работников сферы услуг как часть совокупного работника, не производящего общественного продукта в натурально-вещественной форме, но выполняющего функции по его перераспределению, обмену и потреблению.

В советский период сфера услуг отождествлялась с «непроизводственной сферой», а

позднее в отечественной литературе появился термин – «нематериальное производство», который подчеркивал особую форму обмена деятельностью в процессе оказания услуг. Окончательное теоретическое, но не всегда подкрепленное экономическими реалиями, уравнивание роли и значения сферы услуг с производством материальных благ произошло в отечественной экономической литературе только в период формирования основ рыночной экономики и перехода отечественной статистики на международную Систему национальных счетов. Однако и в советский период, и в постсоветский ученые-экономисты довольно активно поднимали и обсуждали вопросы о роли сфе-

ры услуг и нематериального производства в общественном воспроизводстве. Дискуссии среди отечественного экономического сообщества велись о том, какие уроки можно извлечь из опыта стран, где на протяжении XX в. сфера услуг увеличивала свой экономический вес и влияние на повседневную жизнь людей.

На становление теоретических и методических подходов к содержанию и структуре сферы услуг большое влияние оказала теория «постиндустриального общества». Сам термин «постиндустриальное общество» впервые использовал американский социолог Д. Рисмэн в 1958 г. Однако основоположником постиндустриализма по праву является другой американский социолог – Д. Белл, разработавший целостную теорию постиндустриального общества.

Основной труд Д. Белла носит название «Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования» (1973). В работах Д. Белла уже присутствовали все те компоненты, которые позже были анонсированы во вторично-компилятивных концепциях «информационного общества» и «общества, основанного на знаниях» – особая роль науки, информации и образования [1, с. 150–162].

В отличие от более поздних компиляций теория Д. Белла предусматривала четкий кри-

терий перехода к новому обществу – увеличение занятости в постиндустриальных секторах экономики до величин, превышающих 50%. Среди экономистов принято считать, что теория «постиндустриального общества» – это прежде всего теория «третичного сектора» экономики, который ассоциируется со сферой услуг. Однако Д. Белл утверждал, что после первичного (сельское хозяйство и добывающая промышленность) и вторичного (обрабатывающая промышленность) секторов следуют, по мере формирования нового общества, еще три – третичный (транспорт, коммунальное хозяйство), четвертичный (торговля, финансы, страхование) и пятеричный (здравоохранение, образование, наука, государственное управление, отдых) [1, с. 158]. Это свидетельствует о том, Д. Белл делит сферу услуг на три сектора. Наиболее прогрессивным, по мнению Д. Белла и последователей его теории, является пятеричный сектор, включающий образование и науку. Актуальное соотношение занятых в данных секторах экономики можно рассчитать по данным Роскомстата (табл. 1).

Выделение сферы услуг по данным табл. 1, составленной Росстатом, не является «чистым», так как в предпоследний столбец добавлена оборона. Такого рода государственные услуги, как оборона и правоохранительная деятель-

Таблица 1

Доля занятых основными видами экономической деятельности материального производства и сферы услуг в России и некоторых странах мира [2]

Страна	Год	Всего в экономике, %	в том числе в отраслях, %						
			сельское и лесное хозяйство, рыболовство и охота	промышленность	строительство	торговля, гостиницы и рестораны, транспорт и связь	финансовая деятельность, операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг	государственное управление, оборона, образование, здравоохранение, социальные услуги	прочие услуги
Россия	2013	100	7,0	20,2	7,6	27,8	9,0	24,4	4,1
Германия	2012	100	1,5	21,5	6,7	25,3	14,4	25,7	4,9
Соединенное Королевство Великобритании	2012	100	1,2	11,6	7,3	27,4	16,4	29,7	5,4
Франция	2012	100	2,9	14,5	7,2	24,5	13,7	30,1	6,5
Япония	2009	100	4,2	18,9	8,4	29,7	14,6	17,4	6,8
США	2012	100	1,5	11,8	6,3	27,4	18,3	27,4	7,2

ность, входят в сферу услуг только в наиболее расширенном ее понимании. Тем не менее путем суммирования последних четырех столбцов таблицы можно примерно увидеть долю постиндустриальных секторов (сферы услуг) в ведущих экономиках мира – она намного превышает предсказанную Д. Беллом долю в 50%.

Аксиоматичным в настоящее время является утверждение о том, что кадровый потенциал выступает наиболее ценной частью общественного богатства вообще, а в рассматриваемой сфере – сфере услуг – особенно. В этой связи чрезвычайно важны прогнозы относительно количественных параметров кадрового потенциала сферы услуг, включая и систему образования [3].

Численность занятых в сфере услуг тесно связана с общей численностью населения, а численность занятых в сфере образования – с числом детей школьного возраста и молодых людей студенческого возраста. Некоторые из отчетных показателей, принимающихся в расчет, условны. Например, встречаются отдельные студенты более старших возрастов. В еще большей степени условны и приблизительны демографические прогнозы на долгосрочную перспективу, в том числе за счет неопределенности параметров миграции. Но тем не менее можно «уловить» и предложить для обсуждения научному сообществу некоторые тенденции, важные для прогнозирования занятости в

сфере услуг. Начнем с анализа общей численности населения, занятого в сфере услуг.

Поскольку современная российская статистика не выделяет сферы материального производства и нематериального производства (услуг), необходимо начать с анализа перечня видов экономической деятельности, которые можно отнести к сфере услуг. Из стандартного списка видов экономической деятельности Росстата для расчетных показателей можно отнести к сфере услуг в широком понимании следующие:

- оптовая и розничная торговля; ремонт автотранспортных средств, мотоциклов, бытовых изделий и предметов личного пользования;
- гостиницы и рестораны;
- транспорт и связь;
- финансовая деятельность;
- операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг (в том числе научные исследования и разработки);
- государственное управление и обеспечение военной безопасности; социальное страхование;
- образование;
- здравоохранение и предоставление социальных услуг;
- предоставление прочих коммунальных, социальных и персональных услуг.

Исходя из данной выборки, покажем динамику численности занятых по видам экономической деятельности (табл. 2).

Таблица 2

Отчетные данные численности занятых по видам экономической деятельности (ВЭД) в 2000–2015 гг. с экспертным выделением материального производства и сферы услуг, тыс. чел.

ВЭД	2000 г.	2005 г.	2010 г.	2015 г.
Всего в экономике	64 517	66 683	67 493	67 813
ВЭД материального производства	28 752	27 289	25 414	24 900
оптовая и розничная торговля; ремонт автотранспортных средств, мотоциклов, бытовых изделий и предметов личного пользования	8806	11 038	12 073	12 695
гостиницы и рестораны	948	1017	1181	1272
транспорт и связь	5056	5262	5336	5409
финансовая деятельность	657	865	1121	1312
операции с недвижимым имуществом, аренда и предоставление услуг (включая научные исследования и разработки)	4490	4980	5374	5889
государственное управление и обеспечение военной безопасности; социальное страхование	3098	3367	3901	3732
образование	5979	6048	5897	5520
здравоохранение и предоставление социальных услуг	4408	4433	4617	4496
предоставление прочих коммунальных, социальных и персональных услуг	2313	2359	2524	2513
ВЭД сферы услуг	35 755	39 369	42 024	42 838

Данные табл. 2 показывают тенденции изменения абсолютной численности занятых в материальном производстве, сфере услуг и основных ВЭД сферы услуг за период с 2000 по 2015 г. Отчетливо видно общее увеличение занятости в сфере услуг по сравнению с материальным производством, и особенно быстрый рост торговли.

В табл. 3–4 показан прогноз численности занятых в сфере услуг, рассчитанный на основе соотношений численности, занятых в этой сфере, и численности населения, на основе показанных выше демографических прогнозов.

В табл. 4 на основе анализа низкого, среднего и высокого прогнозов численности населения, сделанного Росстатом, исчислены соответствующие варианты численности занятых видами экономической деятельности сферы услуг (ВЭД СФУ).

Соотношение ВЭД СФУ и численности населения, которое на 2020 г. экстраполяцией было определено в 0,305, экспертно повышается к 2030 г. до 0,315, исходя из гипотезы закрепления постиндустриального характера российского общества. При этом численность занятых в сфере услуг возрастает до 45–48 млн человек, против нынешних 43 млн человек, а доля сфе-

ры услуг в общей численности занятых поднимается с 63–65% примерно до 69%. Таким образом, индикатор «постиндустриальности» нашего общества приближается к нынешним уровням развитых стран (70–80%).

Далее, опираясь на демографический прогноз Росстата, рассчитаем перспективную численность занятых в сфере образования.

В табл. 5 в ретроспективной части (2000–2015 гг.) используется возрастная категория детей и молодежи от 5 до 24 лет. Разумеется, было бы целесообразно нижнюю возрастную границу установить в 6 лет, но таких данных нет в доступных публикациях Росстата (погодные отчетные данные рассчитаны, но их нет в последних по времени сборниках).

Как показано в табл. 5, вследствие демографического кризиса 1990-х гг. количество молодежи в ретроспективном периоде резко сократилось, и, хотя частичное восстановление уровня рождаемости в 2000-е гг. привело к увеличению численности детей младшего и среднего школьного возраста, общее количество населения в возрасте от 5 до 24 лет за 2000–2015 гг. уменьшилось на 10 млн человек.

Численность работников сферы образования также сокращалась, но более медленными темпа-

Таблица 3

Отчетные и перспективные соотношения численности занятых в сфере услуг и численности населения в 2000–2020 гг., тыс. чел.

№	Показатель	2000 г.	2005 г.	2010 г.	2015 г.	2020 г.
1	Численность населения	146 304	143 236	142 865	146 267	
2	Всего занятых в экономике	64 517	66 683	67 493	67 813	
3	Занятых ВЭД сферы услуг	35 755	39 369	42 024	42 838	
4	Соотношение строк 3 и 1	0,244	0,275	0,294	0,293	0,305
5	Соотношение строк 3 и 2	0,554	0,590	0,623	0,632	0,656

Таблица 4

Расчет численности занятых видами экономической деятельности сферы услуг (ВЭД СФУ) на период до 2030 г., тыс. чел.

Показатель	Прогнозы	2020 г	2025 г	2030 г
	Численность населения	Низкий	146 917	145 679
	Средний	147 509	147 715	147 267
	Высокий	148 548	150 548	152 057
Соотношение ВЭД СФУ и численности населения		0,305	0,310	0,315
Численность занятых ВЭД СФУ	Низкий	44 810	45 160	45 113
	Средний	44 990	45 792	46 389
	Высокий	45 307	46 670	47 898
Численность занятого населения	Средний			67 000
Уровень занятости СФУ в % от численности занятого населения				0,692

Прогноз численности занятых в ВЭД «Образование»

Показатель	2000 г.	2010 г.	2015 г.	2020 г.	2025 г.	2030 г.
Все население	145 167	142 857	146 267	147 509	147 715	147 267
в том числе в возрасте, лет:						
5–9	6941	7091	8004			
10–14	10 406	6610	7126			
15–19	12 801	8389	6829			
20–24	11 466	12 169	9293			
5–24	41 614	34 259	31 252	31 464	35 572	37 207
Численность занятых сферы образования в ретроспективе	5979	5897	5520			
Соотношение численности занятых в сфере образования с числом детей и молодежи 5–24 года	0,144	0,172	0,177	0,180		
Оценка тенденции:						
- высокая				0,180	0,185	0,190
- низкая				0,175	0,170	0,165
Оценка численности занятых сферы образования на перспективу:						
- высокая				5664	6581	7069
- низкая				5506	6047	6139

ми, вследствие чего соотношение численности занятых с числом детей и молодежи увеличилось с 0,144 до 0,177. На перспективу до 2030 г. мы заложили два варианта изменения указанного соотношения – рост, в продолжение прежней тенденции, до 0,190, и снижение, вследствие реформ образования и демографических процессов, до 0,165. Исходя из среднего варианта показателей численности населения по возрастам, мы предполагаем, что к 2030 г. численность детей и молодежи 5–24 лет может вновь пойти в рост и увеличиться до 37,2 млн человек.

Таким образом, численность занятых в сфере образования, при отсутствии радикальных реформ в отрасли или, к примеру, частичной замены преподавателей компьютерными программами, увеличится к 2030 г. с нынешних 5,5 млн человек до 6,1–7,1 млн человек.

Проведенные в данном исследовании прогностические расчеты позволяют сделать следующие выводы.

Экономически активное население, по нашей оценке, в перспективе будет расти, затем сокращаться, но сокращение будет меньше ожидаемого спада численности населения в трудоспособном возрасте. Согласно возможным сценариям, безотносительно к демографическим волнам, численность экономически активного населения (рабочей силы) в 2030 г. будет близка к современным показателям.

Численность занятых в сфере услуг в настоящее время имеет тенденцию к росту. Качество этого роста вызывает определенную озабоченность, так как массовое увеличение занятости в торговле совпадает с уменьшением численности работников науки и образования.

Согласно нашему прогнозу, общая численность и доля в рабочей силе страны работников сферы услуг существенно вырастут к 2030 г. При этом уровень занятости в сфере услуг в общей численности рабочей силы приблизится к 70%.

Численность детей и молодежи в возрасте от 5 до 24 лет в ретроспективном периоде сокращалась. Однако в последние годы, вслед за увеличением рождаемости, начался рост численности детей школьного возраста, который в перспективе до 2030 г., охватит и молодежь студенческого возраста. В результате численность возрастного контингента «5–24 года» будет расти. Вероятно, увеличение численности занятых отрасли «Образование» с нынешних 5,5 млн человек до 6 млн человек и более. Если не произойдет резких технологических или институциональных реформ, направленных на сокращение работников образования (что мы считаем маловероятным), количество школьных учителей и преподавателей вузов к 2030 г. увеличится. Это доказывает, что в российской экономике проявляются тенденции, свойственные постиндустриальным экономикам.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

REFERENCES

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Белл, Д.</i> Грядущее Постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования [Текст] / Д. Белл. – М.: Academia, 1999. – 949 с. 2. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики (Росстата) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.gks.ru (дата обращения: 30.09.2016). 3. <i>Кашепов, А. В.</i> Россия в 2020 г.: прогнозы численности населения и рабочей силы [Текст] / А. В. Кашепов // Вестн. Российского нового ун-та, 2012. – № 2. – С. 712. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Bell D. <i>Gryadushchee Postindustrialnoe obshchestvo: opyt sotsialnogo prognozirovaniya</i>. Moscow: Academia, 1999. 949 p. (In Russian) 2. Ofitsialnyy sayt Federalnoy sluzhby gosudarstvennoy statistiki (Rosstata). Available at: www.gks.ru (accessed: 30.09.2016). 3. Kshepov A. V. Rossiya v 2020 g.: prognozy chislennosti naseleniya i rabochei sily. <i>Vestn. Rossiiskogo novogo un-ta</i>, 2012, No. 2, pp. 7–12. |
|--|--|

Кашепов Алексей Владимирович, доктор экономических наук, профессор кафедры экономической теории и менеджмента Московского педагогического государственного университета

e-mail: etm@mpgu.edu

Kshepov Aleksey V., ScD in Economics, Professor, Economic Theory and Management Department, Moscow State University of Education

e-mail: etm@mpgu.edu

УДК 330.101
ББК 65.011

ИНСТИТУТЫ РАЗВИТИЯ КАК ФАКТОРЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РОСТА В ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКЕ

Е. Д. Платонова, М. В. Николаев, Е. Н. Акимова

Аннотация. В статье обосновывается необходимость укрепления системы государственной поддержки инновационного предпринимательства путем включения институтов развития. Проанализирован опыт стран, входящих в Европейский союз (ЕС), с позиции создания условий для ускоренного развития инновационной сферы экономики. В сфере финансирования инновационного бизнеса в российской экономике выделена трехуровневая система институтов развития: федеральный, региональный и межгосударственный (Евразийский экономический союз, Шанхайская организация сотрудничества, БРИКС). Выделяются федеральные институты развития, функции которых соответствуют задачам обеспечения финансирования и софинансирования инновационного предпринимательства. Особую роль в финансировании инновационных проектов играют институты развития с государственным участием во главе с Внешэкономбанком. Делается вывод о необходимости совершенствования системы государственных институтов развития в российской экономике в направлении концентрации финансовых ресурсов на ключевых инвестиционных проектах, определяющих перспективы инновационного развития страны.

Ключевые слова: институты развития, экономический рост, инновационная экономика, инвестиции, софинансирование инновационных проектов, Внешэкономбанк, институты развития в Евросоюзе, федеральные институты развития России.

INSTITUTES OF DEVELOPMENT AS FACTORS OF ECONOMIC GROWTH IN THE INNOVATIVE ECONOMY

Е. D. Platonova, M. V. Nikolaev, E. N. Akimova

Abstract. The article deals with the necessity of strengthening the system of state support of innovative entrepreneurship through the inclusion of development institutions. The article analyzes the experience of countries members of the European Union from the standpoint of creating the conditions for accelerated development of innovative sectors of the economy. The innovation environment of the Russian economy consists of a three-tier system of the development institutions: Federal, Regional and Interstate (Eurasian Economic Union, the Shanghai Cooperation Organization, and BRICS). Authors have identified the Federal institutions of the Russian economy. Those institutions have the functions to provide an adequate financing and co-financing of innovative entrepreneurship. A special role in financing of the innovative projects is played by the development institutes with the state participation led by Vnesheconombank. The conclusion is made about the need to improve the system of state institutions of the Russian economy in the direction of financial concentration of resources on key investment projects, determining the perspectives of innovation development of the country.

Keywords: development institutions, economic growth, innovation economy, investment, co-financing of innovative projects, Vnesheconombank, development institutions in the European Union, Federal development institutions of Russia.

В программном документе «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» (далее – Стратегия) поставлена задача ускорения перехода российской экономики на инновационный путь развития. Разработка и принятие Стратегии является продолжением стратегического курса, который с 2005 г. активно реализуется Правительством России с привлечением государственных ресурсов и частных инвесторов. Позитивные тенденции в инновационной среде российского предпринимательства обусловлены, на наш взгляд, созданием элементов национальной инновационной системы в виде институтов развития, без которых не обходится ни одна современная экономика.

Необходимость совершенствования системы государственной поддержки инновационного предпринимательства путем включения в данную систему институтов развития обусловлена многими факторами. Среди данных факторов особо выделим своеобразную ситуацию с финансированием социально-экономического развития страны, которая создалась в российской экономике в трансформационный период. В результате приватизационных мероприятий и передачи в частную собственность крупнейших отечественных предприятий были разрушены плановые механизмы финансирования процесса обновления основных фондов, а в условиях олигархического капитализма рыночные стимулы к развитию производственного аппарата путем реального инвестирования не заработали [1]. Так, с 1991 по 1998 г. наблюдалась устойчивая отрицательная динамика инвестиций в основной капитал: в 1991 г. они составляли 85,1% от уровня 1990 г.; в 1992 г. – 60,3% от уровня 1991 г., в 1998 г. – 88% от уровня 1997 г. [2]. Страна потеряла как минимум один воспроизводственный цикл в своем развитии. В этом отношении справедливы выводы о том, что «по уровню технического развития, способности производить товары с высокой добавленной стоимостью, сложности организации хозяйства и эффективности российская экономика оказалась отброшенной на десятилетия назад» [3, с. 28].

В мировой практике имеется значительный опыт формирования системы национальных институтов развития, целевой направленно-

стью которых является государственное финансирование инвестиционных проектов на основе внедрения передовых технологий и достижений научно-технического прогресса. Несмотря на скорее идеологические заклинания об эффективности частной собственности и рыночных механизмов, вытекающих из положений неоклассических экономических теорий, Европейский Союз (ЕС) создал действенную многоуровневую систему институтов развития в виде различных фондов с государственным финансированием инновационных проектов.

В настоящее время в ЕС функционируют пять «Структурных и инвестиционных фондов» (Structural & Investment Funds), которые являются инвестиционными институтами и управляются центральными органами ЕС в партнерстве с национальными и региональными структурами через систему «совместного управления» (“shared management”) [4]. К данным фондам относятся:

- Европейский региональный фонд развития (ERDF), финансирующий региональное развитие и развитие урбанизации;
- Европейский социальный фонд (ESF), финансирующий программы социальной реабилитации и инклюзивные программы;
- Фонд сплочения (CF), финансирующий программы экономического сближения менее развитых с развитыми регионами стран, входящих в ЕС;
- Европейский сельскохозяйственный фонд для развития сельских районов (ЕСФРС);
- Европейский фонд морского дела и рыболовства (EMFF).

Структурные и инвестиционные фонды финансируют стратегическую программу развития ЕС – «Стратегия Европы 2020» (Europe 2020 Strategy), но каждый из них, как это следует из названия фонда, имеет определенную сферу деятельности.

Кроме совместно управляемых фондов в ЕС функционируют инвестиционные институты, которые находятся под контролем центральных органов ЕС. Инновационные проекты, представленные европейским бизнесом, могут быть профинансированы посредством выделения грантов под конкретные проекты и/или заключения государственных контрактов на по-

купку услуг, товаров или работ, которые необходимы инновационным предприятиям для их деятельности в области исследований, обучения, организации конференций. Заметную роль в развитии малого инновационного бизнеса играет Фонд финансирования малого бизнеса и Фонд финансирования молодежи, которые привлекают финансирование со стороны некоммерческих организаций. За период с 2014 по 2020 г. ЕС вложит почти 80 млрд евро в финансирование научных исследований, проводимых в рамках флагманской программы «Горизонт 2000» (Horizon 2020). Это финансирование, как правило, принимает форму грантов на частичное финансирование широкого спектра научно-исследовательских проектов.

Развитие инновационного сектора экономики ЕС приводит к позитивным изменениям в каждой из стран, где институты развития играют значительную роль. Вместе с тем уровень внедрения достижений в области инноваций в странах ЕС различен. В отчете по развитию инновационной сферы ЕС (European Innovation Scoreboards 2015) выделены четыре группы стран:

- Инновационные лидеры – Дания, Финляндия, Германия и Швеция, где инновационная деятельность выше, чем в среднем по ЕС;
- Страны, следующие инновациям, – Австрия, Бельгия, Франция, Ирландия, Люксембург, Нидерланды, Словения и Великобритания, инновационная деятельность в которых выше или близка к среднему по ЕС;
- Страны со средней позицией, или умеренные инноваторы, – Чехия, Хорватия, Кипр, Эстония, Греция, Венгрия, Италия, Литва, Мальта, Польша, Португалия, Словакия и Испания, достижения которых ниже, чем в среднем по ЕС.
- Страны-аутсайдеры – Болгария, Латвия и Румыния, которые являются «скромными изобретателями», инновационная деятельность в которых значительно ниже, чем в среднем по ЕС [5, с. 66–75].

Ранжирование стран по уровню развития национальной инновационной сферы производилось европейскими экспертами по трем основным направлениям: качество человеческих ресурсов; наличие в странах «открытых, отличных и привлекательных» исследовательских систем; финансирование и поддержка. Ин-

новационные страны-лидеры выступают лучшими по всем трем направлениям, демонстрируя сбалансированную национальную научно-исследовательскую и инновационную систему. Однако надо отметить, что инновационные лидеры ЕС в глобальной экономике уступают по данным показателям Южной Корее, США и Японии. Так, европейские эксперты считают, что в этой области Южная Корея опережает ЕС на 24%, а Япония имеет преимущество в 14%. Глобальные инновационные лидеры доминируют в расходах на НИОКР, количестве научных публикаций и патентов.

Инновационный бизнес ЕС имеет преимущество по показателю производительности труда по сравнению со странами БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Китай и Южная Африка). Вместе с тем Китай продолжает сокращать отставание от ЕС более быстрыми темпами, чем другие страны БРИКС, хотя текущие показатели инновационной деятельности китайского бизнеса находятся на уровне примерно 49% от уровня ЕС.

Анализ инновационной активности в ЕС позволяет, на наш взгляд, положительно оценить влияние институтов развития, которые действуют в ЕС, на формирование «новой» инновационной экономики. Опыт ЕС и других стран – лидеров инноваций был позитивно воспринят отечественными экономистами и практиками. Однако их выводы и рекомендации могли быть более широко использованы для формирования экономической политики российского государства в сфере финансирования перехода к инновационной экономике. Вместе с тем было бы неверно отрицать тот факт, что государственные органы, ответственные за проведение экономической политики, направленной на инновационный рост российской экономики, не уделяют внимания институтам развития.

В настоящее время в российской экономике можно выделить трехуровневую систему институтов развития: федеральный, региональный и межгосударственный, представленный достаточно молодыми институтами в рамках международных региональных объединений и партнерств с участием России (Евразийского экономического союза, Шанхайской организации сотрудничества, БРИКС). Рассмотрим федеральный уровень, так как в настоящее время

федеральные институты развития, которые достаточно активно создавались «сверху» на протяжении последнего десятилетия, являются наиболее укоренившимися и действенными инвестиционными институтами.

В трансформационный период кредитно-финансовые институты, составлявшие основу советской банковской системы, получили новые функции. Преобразование финансовой системы особо рельефно в отношении государственной корпорации – «Банка развития и внешнеэкономической деятельности (Внешэкономбанк)».

Основной целью деятельности Внешэкономбанка, как центрального элемента в системе институтов развития, оперирующих в российской экономике, выступает стимулирование «инвестиционной деятельности путем осуществления инвестиционной, внешнеэкономической, страховой, консультационной... деятельности по реализации проектов... направленных на развитие инфраструктуры, инноваций, особых экономических зон, защиту окружающей среды, на поддержку экспорта российских товаров, работ и услуг, а также на поддержку малого и среднего предпринимательства» [6].

Если из данного определения цели работы Внешэкономбанка выделить ключевые направления его деятельности, то они совпадают со стратегическими целями развития Российской Федерации до 2020 г. Это, во-первых, конкурентоспособность российской экономики и обеспечение высоких жизненных стандартов, привлекательности для жизни населения; во-вторых, обеспечение статуса мирового лидера, преодоление зависимости от внешних факторов; в-третьих, преимущественно инновационный путь развития и обеспечение простора для наиболее полной реализации человеческого потенциала в российском государстве.

Достижение заявленных целей обеспечивается разнообразием финансовых инструментов и источников финансирования, которые используются Внешэкономбанком на приоритетных направлениях модернизации экономики и реализации приоритетных инвестиционных проектов. На активы Внешэкономбанка приходится 5,4% ВВП стран, что делает этот институт действительно центральным финансовым институтом развития инновационной экономики в России.

Не менее важную роль в системе институтов развития, как факторов экономического роста в инновационной экономике, играет государственная корпорация – ОАО «Российская венчурная компания» (ОАО РВК), которая была учреждена в 2006 г.

ОАО РВК выполняет важнейшую роль российского венчурного фонда, осуществляющего государственную поддержку венчурных инвестиций, как основы развития рискованного высокотехнологического бизнеса и инновационной инфраструктуры.

В настоящее время основными задачами ОАО РВК выступают: во-первых, стимулирование создания индустрии венчурного инвестирования, так как ОАО РВК исполняет роль государственного фонда венчурных фондов, через который осуществляется государственное стимулирование венчурных инвестиций и финансовая поддержка высокотехнологического сектора в целом, а также роль государственного института развития отрасли венчурного инвестирования в России; во-вторых, исполнение функций Проектного офиса Национальной технологической инициативы (НТИ), что предполагает обеспечение проектного управления, организационно-технической и экспертно-аналитической поддержки, информационного и финансового обеспечения разработки и реализации планов мероприятий – «дорожных карт», а также проектов в целях реализации планов мероприятий – «дорожных карт» [7].

Развитие инновационной инфраструктуры и технологических инноваций возложено на другой институт развития – ОАО «Российский инвестиционный фонд информационно-коммуникационных технологий» (АО «Росинфокоминвест»). Это венчурный фонд, инвестирующий в прорывные информационно-коммуникационные технологии.

Задачам создания и внедрения инноваций в реальный сектор российской экономики служит Фонд развития промышленности (ФРП), который обеспечивает льготные условия финансирования проектов из средств федерального бюджета, направленных на разработку новой высокотехнологичной продукции, техническое перевооружение и создание конкурентоспособных производств на базе наилучших доступных технологий.

В системе государственных корпораций, выполняющих функции институтов развития, выделяется корпорация ОАО «РОСНАНО», которую можно рассматривать как институт, работающий в особой сфере инновационных технологий – сфере нанотехнологий. Особенность этой сферы заключается в том, что она выступает интегрированной областью для практически всех отраслей народного хозяйства.

На ускорение развития инновационных основ российской экономики работает Фонд «Сколково», привлекая государственное и частное финансирование научных и прикладных исследований по конкурентоспособным и наукоемким направлениям: энергоэффективность, энергосбережение, ядерные, космические, медицинские технологии, разработка лекарственных средств, стратегические компьютерные технологии, программное обеспечение.

Государственный фонд содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере (Фонд содействия инновациям) нацелен на формирование и развитие высокотехнологичных компаний в передовых отраслях национального хозяйства, а также на коммерциализацию результатов их научно-исследовательской и научно-технической деятельности.

Анализ сложившейся системы институтов развития на федеральном уровне позволяет сделать вывод о том, что государство оказывает значительную поддержку развитию инновационного сектора в российской экономике. Можно констатировать наличие определенной иерархии в отборе инновационных инвестиционных программ, финансируемых при поддержке различных институтов развития. Однако многие отечественные институты развития пока не раскрыли свой потенциал, «играют» на одном и том же «поле», а их деятельность, по сути, направлена на одних и тех же субъектов российского инновационного предпринимательства. Наблюдается, по нашему мнению, распыление финансовых ресурсов, предусмотренных в государственном бюджете на цели инновационного развития экономики. Это сужает возможности экономического роста российской экономики на новой технико-технологической основе.

Федеральным органам государственного регулирования необходимо более полно использовать уже накопленный собственный опыт, а также опыт стран ЕС по повышению эффективности функционирования институтов развития с целью усиления их роли в реализации целей, заложенных в «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Платонова, Е. Д. Современная теория и практика накопления (трансформационный аспект) [Текст]: моногр. / Е. Д. Платонова. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 368 с.
2. Динамика инвестиций в основной капитал в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/enterprise/investment/nonfinancial/# (дата обращения: 30.09.2016).
3. Глазьев, С. Ю. Уроки очередной российской революции: крах либеральной утопии и шанс на «экономическое чудо» [Текст] / С. Ю. Глазьев. – М.: Изд. дом «Экономическая газета», 2011. – 576 с.
4. European Commission. Regional Policy Funding [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ec.europa.eu/regional_policy/en/funding (дата обращения: 30.09.2016).
5. Платонова, Е. Д. Роль институтов развития в создании инновационного сектора экономики [Текст] / Е. Д. Платонова // Проблемы современной экономики: сб. материалов 30-й Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Ж. А. Мингалева, С. С. Чернова. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2016. – 150 с.
6. Федеральный закон от 17 мая 2007 года № 82-ФЗ «О банке развития» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_68404/ (дата обращения: 30.09.2016).
7. Постановление Правительства Российской Федерации от 18 апреля 2016 г. № 317 «О реализации Национальной технологической инициативы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rvc.ru/about/> (дата обращения: 30.09.2016).

REFERENCES

1. Platonova E.D. *Sovremennaya teoriya i praktika nakopleniya (transformatsionnyy aspekt): monogr.* Moscow: APKiPPRO, 2006. 368 p.
2. Dinamika investitsiy v osnovnoy kapital v Rossiyskoy Federatsii. Available at: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/enterprise/investment/nonfinancial/# (accessed: 30.09.2016).
3. Glazyev S. Yu. *Uroki ocherednoy rossiyskoy revolyutsii: krakh liberal'noy utopii i shans na "ekonomicheskoe chudo"*. Moscow: Izd. dom "Ekonomicheskaya gazeta", 2011. 576 p.
4. European Commission. Regional Policy. Funding. Available at: http://ec.europa.eu/regional_policy/en/funding (accessed: 30.09.2016).
5. Platonova E. D. Rol institutov razvitiya v sozdaniy innovatsionnogo sektora ekonomiki. In: *Problemy sovremennoy ekonomiki. Proceeding of 30th International scientific and practical Conference.* Novosibirsk: Izd-vo TsRNS, 2016. 150 p.
6. Federalnyy zakon ot 17 maya 2007 goda No. 82-FZ "O banke razvitiya". Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_68404/ (accessed: 30.09.2016).
7. Postanovlenie Pravitelstva Rossiyskoy Federatsii ot 18 Apr 2016 No. 317 "O realizatsii Nacionalnoy tekhnologicheskoy initsiativy". Available at: <http://www.rvc.ru/about/> (accessed: 30.09.2016).

Платонова Елена Дмитриевна, доктор экономических наук, профессор кафедры экономической теории и менеджмента Московского педагогического государственного университета
e-mail: ed.platonova@mpgu.edu

Platonova Elena D., ScD in Economics, Professor, Economic Theory and Management Department, Moscow State University of Education
e-mail: ed.platonova@mpgu.edu

Николаев Максим Владимирович, кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории и менеджмента Московского педагогического государственного университета
e-mail: mvnik1976@mail.ru

Nikolaev Maxim V., PhD in Economics, Associate Professor, Economic Theory and Management Department, Moscow State University of Education
e-mail: mvnik1976@mail.ru

Акимова Елена Николаевна, доктор экономических наук, профессор кафедры экономической теории и менеджмента Московского педагогического государственного университета
e-mail: chair.etm@bk.ru

Akimova Elena N., ScD in Economics, Professor, Economic Theory and Management Department, Moscow State University of Education
e-mail: chair.etm@bk.ru

УДК 341:378
ББК 67.412+74.58

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН ПО ПРОГРАММАМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА СЧЕТ БЮДЖЕТНЫХ СРЕДСТВ НА ТЕРРИТОРИИ РОССИИ

В. В. Чеха

Аннотация. Статья посвящена исследованию механизма регулирования получения иностранными гражданами высшего образования за счет бюджетных ассигнований соответствующего бюджета в соответствии с международными договорами Российской Федерации, федеральными законами или установленной Правительством РФ квотой на образование иностранных граждан в Российской Федерации.

Ключевые слова: международный договор, квота, обучение иностранных граждан, бюджет, образование.

ORGANIZATION OF TRAINING OF FOREIGN CITIZENS IN HIGHER EDUCATION PROGRAMS AT THE EXPENSE OF BUDGETARY FUNDS IN RUSSIA

V. V. Chekha

Abstract. The article deals with the mechanism of regulation for foreigners to obtain higher education at the expense of budgetary allocation of the corresponding budget in accordance with the international treaties of the Russian Federation, Federal laws or by the quota established by the Government of the Russian Federation for education of foreign citizens in the Russian Federation.

Keywords: international treaty, quota, training of foreign citizens, budget, education.

1. Общие положения

Конституция Российской Федерации (ч. 1 ст. 43) устанавливает право каждого на образование. Также согласно ч. 3 данной статьи Конституции устанавливается право каждого получить на конкурсной основе бесплатно высшее образование.

Следует обратить внимание на то, что право на образование в Российской Федерации, в том числе право на получение высшего образования на конкурсной основе, не связывается с наличием гражданства: правом на образова-

ние обладает каждый находящийся на территории России человек.

Ключевые слова в части 3 ст. 43 Конституции РФ – «конкурсная основа» и «бесплатность». В связи с этим в литературе по образовательному законодательству отмечается взаимосвязь между ст. 43 Конституции РФ и государственной политикой в сфере финансового обеспечения образования за счет бюджета [1, с. 190]. Бесплатность в данном случае применяется к обучающимся, получившим на конкурсной основе доступ к высшему образованию.

Однако данная бесплатность для обучающихся обеспечивается за счет соответствующих бюджетных ассигнований.

Подпункт 2 ч. 1 ст. 6 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» относит организацию предоставления высшего образования, включая обеспечение государственных гарантий реализации права на получение на конкурсной основе бесплатно высшего образования, к полномочиям федеральных органов государственной власти. В связи с этим бесплатность высшего образования в России для иностранных граждан обеспечивается в подавляющем большинстве случаев за счет федерального бюджета.

Учитывая изложенное, возможно сделать вывод о том, что ст. 43 Конституции РФ, по сути, устанавливает обязательства федерального бюджета, выраженные в указании на бесплатность соответствующих видов образования, включая высшее образование, которые распространяются в том числе и на иностранных граждан, находящихся на территории России. Кроме того, она регулирует организующую функцию органов государственной власти в части распределения и использования денежных средств и выступает основой для регулирования финансирования образования нормами Бюджетного кодекса Российской Федерации (далее – БК РФ) [2] и других нормативных правовых актов, относящихся к бюджетному законодательству Российской Федерации.

Важно, что ч. 4 ст. 15 Конституции РФ предусматривает норму о приоритете общепризнанных принципов и норм международного права и международных договоров Российской Федерации по отношению к законам Российской Федерации.

Вместе с тем необходимо отметить, что международные договоры Российской Федерации не могут противоречить Конституции РФ. Данная позиция поддерживалась многими представителями юридической науки, в частности О. Е. Кутафиним [3, с. 58].

То есть международные договоры Российской Федерации не могут предоставлять иностранным гражданам больший объем прав, нежели тот объем, который предусмотрен Конституцией РФ. Именно Конституция РФ выступает базой, на основе которой должны форми-

роваться нормы международных договоров с участием российской стороны.

Следует отметить, что нормы о примате международных договоров в отношении российского законодательства в настоящее время подвергаются критике в литературе [4, с. 496–502]

Более того, в публицистических выступлениях можно увидеть предложения об исключении из Конституции принципа «приоритета международного права» (напр.: [5]).

Учитывая направленность на обеспечение доступности образования, сохраняющееся в новых условиях влияние вышеуказанных международных правовых актов на российскую правовую систему в части регулирования образования следует признать положительным явлением.

Также следует отметить то, что приоритет международных договоров над внутренними законами характерен для ряда европейских стран, законодательство которых относится к романо-германской правовой семье [6, с. 80].

Нормы о приоритете международных договоров также отражены в БК РФ. В развитие ст. 15 Конституции БК РФ устанавливает приоритет норм международных договоров по отношению к российскому бюджетному законодательству. Так, согласно ст. 4 БК РФ, международные договоры применяются к бюджетным правоотношениям непосредственно, за исключением случаев, когда из международных договоров следует, что для их применения требуется издание внутригосударственных актов.

Вышеуказанное свидетельствует об особой роли ст. 15 Конституции РФ в регулировании финансирования получения иностранными гражданами высшего образования на территории России. Данную норму возможно охарактеризовать как легализующую возможность применения международно-правовых договоров, направленных на регулирование вопросов бюджетного финансирования российского образования в целом. Благодаря ей становится возможным применение международных договоров Российской Федерации для регулирования обучения иностранных граждан за счет бюджетных средств на территории России.

2. Значение международных договоров Российской Федерации в финансовом обеспечении получения иностранными гражданами высшего образования на территории России

Согласно ч. 1 ст. 78 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон об образовании в РФ) [7, ст. 4135], иностранные граждане имеют право на получение образования в Российской Федерации в соответствии с международными договорами Российской Федерации, а также указанным Федеральным законом.

Таким образом, именно международные договоры выступают важнейшим механизмом регулирования обучения иностранных граждан на территории России по программам высшего образования.

В теории права международный договор рассматривается как явно выраженное соглашение между различными субъектами международного права, и в первую очередь между государствами, призванное регулировать возникшие между ними отношения путем установления, прекращения или изменения их взаимных прав и обязанностей [4, ст. 532].

В науке международного права принято разделять международные нормы на универсальные (распространяют свое действие на всех или большинство субъектов международного права), региональные (действуют в пределах одного региона) и локальные (регулируют взаимоотношения двух или нескольких субъектов международного права) [8, с. 53]. На основе данного подхода в науке международного финансового права принято выделять многосторонние и двусторонние международные договоры между различными государствами [9, с. 62–64].

Другая классификация международных договоров содержится в Федеральном законе от 15 июля 1995 г. № 101-ФЗ «О международных договорах Российской Федерации» (далее – Закон о международных договорах) [10, ст. 2757].

Согласно ч. 2 ст. 1 названного закона, международные договоры могут иметь вид как собственно договора, так и соглашения, конвенции, протокола, обмена письмами или нотами. Также возможны иные виды и наименования международных договоров.

Международные договоры возможно дифференцировать в зависимости от того, кто принимает решение о проведении переговоров и их подписании (ст. 11 и ст. 13 Закона о международных договорах).

Первая группа международных договоров – договоры, которые заключаются от имени Российской Федерации. Относительно их заключения решение принимается Президентом РФ, а в отношении договоров, заключаемых от имени Российской Федерации, по вопросам, относящимся к ведению Правительства РФ, – Правительством РФ. Полномочия на ведение переговоров и на подписание указанных договоров оформляются Министерством иностранных дел РФ от имени Президента РФ либо от имени Правительства РФ.

Вторая группа международных договоров – договоры, которые заключаются от имени Правительства Российской Федерации – Правительством Российской Федерации. Полномочия на ведение переговоров и подписание указанных договоров также оформляются Министерством иностранных дел Российской Федерации от имени Правительства РФ.

Закон о международных договорах предусматривает еще и договоры межведомственного характера: «Правительством Российской Федерации принимаются решения о проведении переговоров о заключении международных договоров Российской Федерации межведомственного характера.

Решения о подписании международных договоров межведомственного характера принимаются федеральным министром, руководителем иного федерального органа исполнительной власти или уполномоченной организации, в компетенцию которых входят вопросы, регулируемые такими договорами, по согласованию с Министерством иностранных дел Российской Федерации» (ч. 3 ст. 11).

В литературе международные договоры также относят к источникам финансового права, в том числе в части его бюджетной составляющей. Так, Г. В. Петрова указывает, что правовое регулирование международной финансовой деятельности осуществляется международными договорами, актами внутреннего (национального) законодательства, обычаями (обыкновениями) делового финансового обо-

рота, судебной арбитражной практикой и доктриной [11, с. 21].

В связи с этим среди международных договоров важно отметить Международный пакт от 16 декабря 1966 г. «Об экономических, социальных и культурных правах» [12]. В ч. 2 ст. 13 данного документа предусматривается, что высшее образование должно быть сделано одинаково доступным для всех на основе способностей каждого путем принятия всех необходимых мер, и в частности постепенного введения бесплатного образования.

Как указывают Р. А. Каламкарян и Ю. И. Мигачев, фактическая реализация норм международного права на территории государств осуществляется путем их трансформации в нормы внутригосударственного права, определяется как имплементация международного права. С целью приведения национальных нормативных актов в соответствие с нормами международного права государства принимают национальные законодательные акты в форме законов (законы, акты о ратификации международных договоров), воспроизводящие нормы международного права или провозглашающие их действие на территории государства [8, с. 48].

В связи с этим международно-правовые нормы, предусматривающие бесплатность того или иного образования для всех категорий населения, в том числе и для иностранных граждан, находящихся на территории той или иной страны, трансформируются в национальное законодательство. В свою очередь национальное законодательство, содержащее имплементированные из международного законодательства нормы, устанавливает соответствующие расходные обязательства бюджетов различных уровней.

При этом следует согласиться с тем, что Конституция РФ по своему правовому статусу в сфере правового регулирования финансирования образования имеет приоритет перед международными договорами. Данный тезис возможно обосновать исходя из ч. 1 ст. 15 Основного закона: «Конституция Российской Федерации имеет высшую юридическую силу, прямое действие и применяется на всей территории Российской Федерации. Законы и иные правовые акты, принимаемые в Российской Федера-

ции, не должны противоречить Конституции Российской Федерации». Международный договор в данном случае можно отнести к «иным правовым актам» [8, с. 48]. Позиция о том, что международный договор не может действовать в противоречии с Конституцией РФ, также поддерживалась О. Е. Кутафиным [3, с. 58].

Таким образом, международные договоры, регламентирующие право на образование, являются частью системы правовых актов, регламентирующих финансирование российского образования. Роль данных актов сводится к тому, что они устанавливают гарантии прав на образование, предполагающие их имплементацию в российское законодательство.

Регулирование вопросов финансирования обучения иностранных граждан осуществляется всеми видами международных договоров, дифференцированных в зависимости от уровня принятия решения. В целом международные договоры, наряду с общепризнанными принципами и нормами международного права, выступают в качестве одного из источников правового регулирования финансирования образования.

3. Международные договоры, содержащие обязательства по бесплатному обучению иностранных граждан на территории России по программам высшего образования

В литературе международные договоры в области бюджетных отношений зачастую сводятся к кредитным договорам, заключенным от имени Российской Федерации, договорам о пролонгации и реструктуризации долговых обязательств Российской Федерации или субъекта Российской Федерации, договорам о реструктуризации и списании долга иностранного государства и (или) иностранного юридического лица перед Российской Федерацией [13, с. 15–16].

В то же время такого рода подход неоправданно игнорирует значительный массив международных договоров, напрямую влияющих на бюджетные обязательства Российской Федерации в области образования.

Среди международных договоров Российской Федерации, заключенных от имени Правительства РФ, содержащих обязательства России по финансированию обучения иностран-

ных граждан в РФ по программам высшего образования, следует отметить Соглашение между Правительством РФ и Правительством Социалистической Республики Вьетнам о стратегическом партнерстве в области образования, науки и технологий, заключенное в г. Сочи 25 ноября 2014 г. [14]. В нем предусматривается, что российская сторона в духе сотрудничества поэтапно к 2020 г. увеличит до одной тысячи человек количество вьетнамских граждан, ежегодно принимаемых на обучение в российские образовательные организации высшего образования в рамках квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства, устанавливаемой Правительством РФ (ст. 4).

Другое соглашение подобного рода – Соглашение о сотрудничестве между Правительством РФ и Правительством Республики Ангола в области высшего профессионального и послевузовского профессионального образования, заключенное в г. Луанде 14 февраля 2012 г. [15, ст. 6363] предусматривает, что уполномоченные органы сторон информируют друг друга о количестве предоставляемых за счет средств государственного бюджета принимающего государства стипендий, требованиях к кандидатам на обучение по программам высшего и послевузовского образования в высших учебных заведениях государств сторон и их документам, сроках предоставления этих документов (ст. 7).

Согласно ст. 8 данного соглашения в рамках реализации его ст. 7 Российская сторона гарантирует:

- выплату стипендий в размере, установленном для российских студентов и аспирантов, обучающихся за счет средств федерального бюджета Российской Федерации;
- обеспечение местами в общежитии на условиях, установленных для студентов Российской Федерации;
- содействие в оформлении полисов медицинского страхования ангольским гражданам, обучающимся за счет средств федерального бюджета Российской Федерации;
- предоставление Ангольской стороне текстов нормативных правовых актов, регулирующих условия обучения иностранных граждан в Российской Федерации;
- содействие в процессе обучения ангольским гражданам.

В свою очередь, Ангольская сторона гарантирует:

- отбор своих кандидатов на получение стипендий, предоставляемых Российской Стороной;
- передачу Российской Стороне списка своих кандидатов на обучение не позднее установленных Российской Стороной сроков;
- оплату проезда ангольских граждан, обучающихся за счет средств федерального бюджета Российской Федерации, до места их учебы и при их возвращении на родину после окончания обучения;
- оплату полиса медицинского страхования каждого ангольского гражданина, обучающегося за счет средств федерального бюджета Российской Федерации;
- ежемесячную доплату к стипендии каждому ангольскому гражданину, обучающемуся за счет средств федерального бюджета Российской Федерации;
- ежемесячную оплату проживания ангольских граждан, обучающихся за счет средств федерального бюджета Российской Федерации, в общежитиях российских образовательных учреждений;
- организацию и прием на себя расходов по отправке на родину ангольских граждан, обучавшихся за счет средств федерального бюджета Российской Федерации, в случае их отчисления из образовательного учреждения или в случае летального исхода.

В качестве примера межведомственных договоров приведем Соглашение между Министерством образования и науки РФ и Министерством социальных ресурсов Венгрии о сотрудничестве в области высшего образования, заключенное в г. Будапеште 17 февраля 2015 г. [16]. В ст. 3 данного документа установлено, что Российская Сторона ежегодно принимает до 200 граждан Венгрии на обучение в федеральных государственных образовательных организациях по образовательным программам высшего образования и/или дополнительного профессионального образования за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета. Квота, направления подготовки, по которым осуществляется прием на обучение венгерских граждан в российские образовательные организации высшего образования и организации

дополнительного профессионального образования, а также финансовые условия приема на обучение указанных граждан согласовываются в рамках ежегодных приемных кампаний по дипломатическим каналам.

Обучение венгерских граждан по образовательным программам высшего образования за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета в пределах предоставляемой квоты осуществляется с выплатой указанным гражданам государственных академических стипендий (в течение всего периода прохождения обучения вне зависимости от успехов в учебе) и предоставлением им жилых помещений в общежитиях на условиях, установленных для граждан Российской Федерации, обучающихся за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета.

Вышесказанное свидетельствует о значительном потенциале международных договоров в части, касающейся продвижения российского высшего образования за рубежом. Заключение такого рода международных договоров выступает отдельным направлением и создает основу для продвижения российского высшего образования.

4. Обязательства по бесплатному обучению иностранных граждан, установленные Законом об образовании в РФ и иными нормативными правовыми актами

Часть 3 ст. 78 Закона об образовании также предусматривает право иностранных граждан на получение высшего образования за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета в соответствии с установленной Правительством РФ квотой на образование иностранных граждан в Российской Федерации (далее – квота).

В связи с этим в настоящее время количественные объемы бюджетных мест для иностранных граждан и лиц без гражданства, предусмотренные и обусловленные международными договорами, регулируются постановлением Правительства РФ от 8 октября 2013 г. № 891 «Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации» [17, ст. 5204] (далее – Постановление об установлении квоты).

Ежегодная квота на образование в Российской Федерации иностранных граждан и лиц

без гражданства, в том числе соотечественников, проживающих за рубежом, получаемое в образовательных организациях по образовательным программам среднего профессионального образования, высшего образования и дополнительного профессионального образования за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, не превышает 15 тысяч человек (п. 1 Постановления об установлении квоты).

Фактически именно Постановление об установлении квоты выступает в роли основного нормативного правового акта, устанавливающего расходные обязательства Российской Федерации по поводу обучения иностранных граждан в России по программам высшего образования.

В связи с этим к сегодняшнему дню по факту сформировалась конструкция, при которой обязательства Российской Федерации в области безвозмездного обучения иностранных граждан в российских образовательных организациях высшего образования, предусмотренные международными договорами, включаются в количественные показатели указанной квоты.

Такая ситуация не соответствует ч. 3 ст. 78 Закона об образовании в РФ, из которой следует, что международные договоры и установленная Правительством РФ квота на образование иностранных граждан в Российской Федерации являются отдельными друг от друга самостоятельными основаниями для финансирования обучения иностранных граждан в Российской Федерации. Количественные показатели бесплатного обучения иностранных граждан по программам высшего образования в России, предусмотренные международными договорами, направлены на решение задач, связанных с формированием взаимных обязательств России с соответствующей страной, и не могут, на наш взгляд, включаться в количественные показатели квоты, установленные Правительством РФ.

Обязательства Российской Федерации по обучению иностранных граждан по программам высшего образования должны учитываться отдельно от обязательств, количественное выражение которых закреплено в Постановлении об установлении квоты. Данное Постановление, по сути, представляет собой доброволь-

ное волеизъявление Российской Федерации на предоставление иностранным гражданам возможности для бесплатного получения высшего образования в России, которое само по себе не предполагает встречного обязательства страны, в которой проживает соответствующий иностранный гражданин.

Более того, смысл бесплатного обучения иностранных граждан в рамках квоты заключается в распространении российского влияния за рубежом, продвижении российского образования. Данное продвижение российского образования наиболее актуально для стран Азии, Африки, Латинской Америки и СНГ, в которых российское высшее образование успешно может конкурировать с аналогичными предложениями со стороны образовательных организаций США, ЕЭС, Китая, которые также не предполагают каких-либо встречных предоставлений со стороны указанных стран.

В связи с этим крайне важно увеличить количественные показатели квоты на получение высшего образования иностранными гражданами в России, предусмотренные Постановлением Правительства РФ. Иностранец, получивший высшее образование в России и работающий в своей стране по профилю полученного образования, сам по себе представляет собой мощнейший ресурс для распространения российского гуманитарного и экономического влияния.

Отдельной проблемой является учет интересов соотечественников при формировании квоты на обучение иностранных граждан. Согласно ч. 4 ст. 78 Закона об образовании в РФ иностранные граждане, являющиеся соотечественниками, проживающими за рубежом, имеют право на получение среднего профессионального образования, высшего образования и дополнительного профессионального образования наравне с гражданами Российской Федерации при условии соблюдения ими требований, предусмотренных ст. 17 Федерального закона от 24 мая 1999 г. № 99-ФЗ «О государственной политике Российской Федерации в отношении соотечественников за рубежом» [18, ст. 2670].

Часть 6.1 ст. 17 названного Закона предусматривает, что в случае установления квоты на прием иностранных граждан на обучение по

основным профессиональным образовательным программам или дополнительным профессиональным программам за счет средств федерального бюджета в обязательном порядке учитываются интересы соотечественников независимо от их гражданства.

В то же время ст. 78 Закона об образовании в РФ предусматривает обязательства по безвозмездному получению образования исключительно в отношении иностранных граждан и лиц без гражданства. Таким образом, в категорию претендентов на обучение в рамках квоты не попадает многочисленная категория соотечественников, обладающих статусом российских граждан, но постоянно проживающих за рубежом.

Такие граждане могут поступать в образовательные организации высшего образования на места, финансируемые за счет федерального бюджета, на общих основаниях. Тем не менее очевидна необходимость создания механизма, обеспечивающего какой-либо учет интересов данных граждан с точки зрения возможности приема их в российские образовательные организации именно в рамках установленной Правительством РФ квоты. Такого рода механизм может способствовать более эффективной работе с соотечественниками – российскими гражданами, постоянно проживающими за рубежом, и более эффективно использовать потенциал данных граждан для увеличения степени влияния России.

Следует иметь в виду, что ч. 11 ст. 36 Закона об образовании в РФ предусматривает возможность выплат государственных академических стипендий студентам, государственных стипендий аспирантам, ординаторам, ассистентам-стажерам – иностранным гражданам и лицам без гражданства, если они обучаются за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов, в том числе в пределах квоты, установленной Правительством РФ, или это предусмотрено международными договорами Российской Федерации, в соответствии с которыми такие лица приняты на обучение.

Ключевой проблемой, связанной с использованием квоты на прием иностранных граждан на обучение по программам высшего образования за счет средств федерального бюджета

та, выступает наличие самого механизма отбора указанных граждан.

Законом об образовании в РФ введено понятие «отбор иностранных граждан на обучение в пределах квоты» (ч. 6 ст. 78). Порядок такого рода отбора, а также предъявляемые к иностранным гражданам требования установлены приказом Минобрнауки России 28 июля 2014 г. № 844 «Об утверждении Порядка отбора иностранных граждан и лиц без гражданства на обучение в пределах установленной Правительством Российской Федерации квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации» [19].

Данный Порядок отбора не содержит каких-либо норм, устанавливающих конкурсную процедуру, обеспечивающую прием иностранных граждан в российские образовательные организации высшего образования в рамках квоты. В п. 5 указанного приказа предусмотрено, что в отношении кандидатов проводятся отборочные мероприятия, по итогам которых определяется список кандидатов, сформированный уполномоченным в установленном порядке органом или организацией зарубежной страны. Список кандидатов ранжируется по убыванию значений результатов отборочных мероприятий кандидатов. На каждого кандидата формируется лист с результатами отборочных испытаний.

Исходя из этого, можно говорить о том, что в настоящее время отбор иностранных граждан производится в рамках довольно непрозрачной процедуры, которая к тому же не содержит ясных и понятных критериев отбора иностранных граждан. Такого рода ситуация не способствует повышению эффективности процесса отбора иностранных граждан для обучения на бесплатной основе.

Введение реальной конкурсной основы для бесплатного обучения иностранных граждан будет в большей степени соответствовать ч. 3 ст. 43 Конституции РФ, устанавливающей конкурсную основу для бесплатного получения высшего образования в России.

В связи с этим важным является дальнейшее совершенствование процедуры отбора иностранных граждан и лиц без гражданства для их обучения за счет федерального бюджета в России по программам высшего образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Артемьева, И. В.* Лекции по образовательному праву [Текст]: учеб. пособие / И. В. Артемьева, Т. Н. Трошкина. – М.: ФЦОЗ, 2012. – 224 с.
2. Бюджетный кодекс Российской Федерации [Текст]: Федер. закон от 31 июля 1998 г. № 145-ФЗ: принят Гос. Думой 17 июля 1998 г.: по состоянию на 1 янв. 2016 г. // Собрание законодательства Российской Федерации (СЗ РФ). – 1998. – № 31. – Ст. 3823.
3. *Кутафин, О. Е.* Избранные труды [Текст]: в 7 т. / О. Е. Кутафин. – М.: Проспект, 2011. – Т. 2. – 352 с.
4. *Марченко, М. Н.* Теория государства и права [Текст]: учебник / М. Н. Марченко. – М.: Проспект, 2014. – 640 с.
5. Глава СК предложил исключить из Конституции принцип приоритета международного права: [интервью с руководителем Следственного комитета (СК) России Александром Баstryкиным от 26 февраля 2015 г.] [Электронный ресурс] // Деловая газета «Взгляд». – Режим доступа: <http://www.vz.ru/news/2015/2/26/731628.html> (дата обращения: 28.02.2015).
6. *Давид, Р.* Основные правовые системы современности [Текст] / Р. Давид, К. Жоффре-Спинози; пер. с фр. В. А. Туманова. – М.: Международные отношения, 1997. – 400 с.
7. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // СЗ РФ. – 2012. – № 35. – Ст. 4135.
8. *Каламкарян, Р. А.* Международное право как регулятор современных международно-правовых отношений [Текст] / Р. А. Каламкарян, Ю. И. Мигачев // Государство и право. – 2013. – № 11. – С. 46–59.
9. *Петрова, Г. В.* Международное финансовое право [Текст]: учебник для бакалавриата и магистратуры. – М.: Юрайт, 2015. – 441 с.
10. О международных договорах Российской Федерации: Федер. закон от 15 июля 1995 г. № 101-ФЗ // СЗ РФ. – 1995. – № 29. – Ст. 2757.
11. *Петрова, Г. В.* Конституционное право как системная основа формирования норм международного финансового права [Текст] / Г. В. Петрова // Материалы международной научно-практической конференции «Госу-

- дарство и право: вызовы XXI века (Кутафинские чтения): тез. докл. по каф. финансового права и бухгалтерского учета. – М.: Элит, 2009. – С. 19–23.
12. Об экономических, социальных и культурных правах: Междунар. пакт от 16 декабря 1966 г. // Бюлл. Междунар. договоров. – 2015. – № 3. – С. 73.
 13. *Еремин, С. Г.* Концептуальное осмысление международного договора как источника финансового права [Текст] / С. Г. Еремин // Российская юстиция. – 2011. – № 1. – С. 15–16.
 14. Соглашение между Правительством РФ и Правительством Социалистической Республики Вьетнам о стратегическом партнерстве в области образования, науки и технологий [Электронный ресурс]: заключено в Сочи 25.11.2014 г. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420237894> (дата обращения: 25.10.2016).
 15. Соглашение о сотрудничестве между Правительством РФ и Правительством Республики Ангола в области высшего профессионального и послевузовского профессионального образования [Текст]: заключено в г. Луанде 14.02.2012 // СЗ РФ. – 2012. – № 46. – Ст. 6363.
 16. Соглашение между Министерством образования и науки Российской Федерации и Министерством социальных ресурсов Венгрии о сотрудничестве в области высшего образования [Электронный ресурс]: заключено в Будапеште 17.02.2015. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420263553> (дата обращения: 25.10.2016).
 17. Об установлении квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации [Текст]: Постановление Правительства РФ от 8 октября 2013 г. № 891 // СЗ РФ. – 2013. – № 41. – Ст. 5204.
 18. О государственной политике Российской Федерации в отношении соотечественников за рубежом [Текст]: Федер. закон от 24 мая 1999 г. № 99-ФЗ // СЗ РФ. – 1999. – № 22. – Ст. 2670.
 19. Об утверждении Порядка отбора иностранных граждан и лиц без гражданства на обучение в пределах установленной Правительством Российской Федерации квоты на образование иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации [Текст]: Приказ Министерства образования и науки РФ от 28 июля 2014 г. № 844 // Российская газета. – 2014. – 17 дек.
 20. *Сивицкий, В. А.* Систематизация конституционно-правовых актов в современных условиях [Текст] / В. А. Сивицкий // Систематизация законодательства как способ его развития / отв. ред. В. А. Сивицкий. – М.: ИД ГУ ВШЭ, 2010. – С. 97–117.

REFERENCES

1. Artemyeva I. V., Troshkina T. N. *Leksii po obrazovatel'nomu pravu: ucheb. posobie*. Moscow: FTsOZ, 2012. 224 p.
2. Byudzhetyy kodeks Rossiyskoy Federatsii: Feder. zakon ot 31 Jul 1998 No. 145-FZ: prinyat Gos. Dumoy 17 iyulya 1998 g.: po sostoyaniyu na 1 Jan 2016. In: *Assembly of the Russian Federation legislation*. 1998, No. 31, art. 3823.
3. Kutafin O. E. *Izbrannyye trudy: in 7 vol.* Moscow: Prospekt, 2011. Vol. 2. 352 p.
4. Marchenko M. N. *Teoriya gosudarstva i prava: uchebnyk*. Moscow: Prospekt, 2014. 640 p.
5. Glava SK predlozhit isklyuchit iz Konstitutsii printsip prioriteta mezhdunarodnogo prava: (intervyu s rukovoditelem Sledstvennogo komiteta (SK) Rossii Aleksandrom Bastrykinym ot 26 fevralya 2015 g.)). *Delovaya gazeta "Vzglyad"*. Available at: <http://www.vz.ru/news/2015/2/26/731628.html> (accessed: 28.02.2015).
6. David R., Jauffret-Spinozi C. *Osnovnye pravovyye sistemy sovremennosti*. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1997. 400 p. (In Russian)
7. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Feder. zakon ot 29 Dec 2012 No. 273-FZ. In: *Assembly of the Russian Federation legislation*. 2012, No. 35, art. 4135.
8. Kalamkaryan R. A., Migachev Yu. I. *Mezhdunarodnoe pravo kak regulyator sovremennykh mezhdunarodno-pravovykh otnosheniy. Gosudarstvo i pravo*. 2013, No. 11, pp. 46–59.
9. Petrova G. V. *Mezhdunarodnoe finansovoe pravo: uchebnyk dlya bakalavriata i magistratury*. Moscow: Yurayt, 2015. 441 p.
10. O mezhdunarodnykh dogovorakh Rossiyskoy Federatsii: Feder. zakon ot 15 Jul 1995 No. 101-FZ. In: *Assembly of the Russian Federation legislation*. 1995, No. 29, art. 2757.

11. Petrova G. V. Konstitutsionnoe pravo kak sistemnaya osnova formirovaniya norm mezhdunarodnogo finansovogo prava. In: *Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Gosudarstvo i pravo: vyzovy XXI veka (Kutafinskije chteniya)"*: tez. dokl. po kaf. finansovogo prava i bukhgalterskogo ucheta. Moscow: Elit, 2009, pp. 19–23.
12. Ob ekonomicheskikh, sotsialnykh i kulturnykh pravakh: Mezhdunar. pakt ot 16 Dec 1966. In: *Byull. Mezhdunar. dogovorov*. 2015, No. 3, pp. 73.
13. Eremin S. G. Kontseptualnoe osmyslenie mezhdunarodnogo dogovora kak istochnika finansovogo prava. *Rossiyskaya yustitsiya*. 2011, No. 1, pp. 15–16.
14. Soglasenie mezhdru Pravitelstvom RF i Pravitelstvom Sotsialisticheskoy Respubliki Vyetanam o strategicheskom partnerstve v oblasti obrazovaniya, nauki i tekhnologii: zaklyucheno v Sochi 25.11.2014. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/420237894> (accessed: 25.10.2016).
15. Soglasenie o sotrudnichestve mezhdru Pravitelstvom RF i Pravitelstvom Respubliki Angola v oblasti vysshego professionalnogo i poslevuzovskogo professionalnogo obrazovaniya: zaklyucheno v g. Luande 14.02.2012. In: *Assembly of the Russian Federation legislation*. 2012, No. 46, art. 6363.
16. Soglasenie mezhdru Ministerstvom obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii i Ministerstvom sotsialnykh resursov Vengrii o sotrudnichestve v oblasti vysshego obrazovaniya: zaklyucheno v Budapeshte 17.02.2015. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/420263553> (accessed: 25.10.2016).
17. Ob ustanovlenii kvoty na obrazovanie inostrannykh grazhdan i lits bez grazhdanstva v Rossiyskoy Federatsii: Postanovlenie Pravitelstva RF ot 8 Oct 2013 No. 891. In: *Assembly of the Russian Federation legislation*. 2013, No. 41, art. 5204.
18. O gosudarstvennoy politike Rossiyskoy Federatsii v otnoshenii sootchestvennikov za rubzhom: Feder. zakon ot 24 May 1999 No. 99-FZ. In: *Assembly of the Russian Federation legislation*. 1999, No. 22, art. 2670.
19. Ob utverzhdenii Poryadka otbora inostrannykh grazhdan i lits bez grazhdanstva na obuchenie v predelakh ustanovlennoy Pravitelstvom Rossiyskoy Federatsii kvoty na obrazovanie inostrannykh grazhdan i lits bez grazhdanstva v Rossiyskoy Federatsii: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 28 Jul 2014 No. 844. *Rossiyskaya gazeta*. 2014, 17 Dec.
20. Sivitskiy V. A. Sistematizatsiya konstitutsionno-pravovykh aktov v sovremennykh usloviyakh. In: *Sistematizatsiya zakonodatelstva kak sposob ego razvitiya*. Moscow: ID GU VShE, 2010. Pp. 97–117.

Чеха Вадим Витальевич, кандидат юридических наук, начальник управления сотрудничества в сфере образования и науки Россотрудничества, профессор кафедры управления образовательными системами Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета
e-mail: Tschecha77@list.ru

Chekha Vadim V., PhD in Jurisprudence, Head, Department of cooperation in education and science, Rossotrudnichestvo, Professor, Educational systems management Department, Institute of Social Studies and Humanities, Moscow State University of Education
e-mail: Tschecha77@list.ru

УДК 343.8+343.9
ББК 67.61

О РОЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

О. В. Поликашина

Аннотация. Данная статья посвящена актуальным проблемам профилактики правонарушений несовершеннолетних в образовательных организациях в связи с принятием Федерального закона № 182-ФЗ от 23 июня 2016 года «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации». Автором предпринята попытка рассмотреть субъектов профилактики правонарушений несовершеннолетних, однако значительное место в статье отводится образовательным организациям, в частности школам. При этом указывается, что Федеральный закон № 182-ФЗ от 23 июня 2016 года «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» не уделяет должного внимания школам.

Ключевые слова: несовершеннолетний, образовательная организация, профилактика правонарушений, меры профилактики.

ON THE ROLE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE PREVENTION OF JUVENILE DELINQUENCY

O. V. Polikashina

Abstract. The article is devoted to topical problems of prevention juvenile delinquency in educational institutions due to the adoption of the Federal law № 182-FZ of 23 June 2016 „On the basis of crime prevention system in the Russian Federation». The author attempts to examine the subjects of prevention of offenses of minors, however, a significant place is given to educational organizations, particularly schools. It is indicated that Federal law No. 182-FZ of 23 June 2016 „On the basis of crime prevention system in the Russian Federation” is not paying proper attention to schools.

Keywords: juvenile, educational organization, prevention of crime, prevention measures.

Федеральный закон № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» был принят 23 июня 2016 г., вступил в силу в середине сентября и призван упорядочить систему профилактики правонарушений в РФ, в том числе и систему профилактики правонарушений несовершеннолетних. При этом принятый нормативно-правовой акт не отменяет действующий Федеральный закон № 120-ФЗ от 24 июня 1999 г. «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». Представляется, что оба нормативно-правовых документа смогут сосуществовать вместе, дополняя друг друга, улучшив тем самым систему профилактики правонарушений, в том числе и среди несовершеннолетних.

Обращаясь к основным понятиям нового закона, видим, что профилактика правонарушений – это совокупность мер социального, правового, организационного, информационного и иного характера, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих совершению правонарушений, а также на оказание воспитательного воздействия на лиц в целях недопущения совершения правонарушений или антиобщественного поведения [1]. Исходя из этого определения, можно сделать вывод о том, что нормативно-правовой акт первоочередное значение уделяет именно такой стадии профилактической деятельности, как ранняя профилактика, которая является в общем первой ступенью профилактической работы.

Стадия ранней профилактики максимально удалена от правонарушения, то есть она осуществляется тогда, когда личность еще не испорчена отрицательным на нее влиянием. Кроме того, минимальная удаленность от источников, порождающих правонарушающее поведение, позволяет вовремя выявить причины и вовремя нейтрализовать отрицательное влияние. Можно предположить, что на этом этапе самыми эффективными окажутся именно воспитательные мероприятия.

Пункт 7 ч. 1 ст. 6 данного закона одним из направлений профилактики правонарушений называет предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних. Безусловно, положительным является уже только то, что нормативно-правовой акт «не забыл» о такой важной части населения, как несовершеннолетние. Однако термин «предупреждение» здесь вызывает некоторое сомнение. Все дело в том, что данный термин чаще всего используется для недопущения замысливаемых и подготавливаемых преступлений [2, с. 4]. А профилактика – это именно процесс выявления и устранения причин и условий преступности [3, с. 45].

К субъектам профилактики правонарушений, то есть к органам и учреждениям, осуществляющим профилактическую деятельность, ФЗ № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» относит федеральные органы исполнительной власти; органы прокуратуры РФ; следственные органы Следственного комитета РФ; органы государственной власти субъектов РФ; органы местного самоуправления. И тут мы с удивлением обнаруживаем, что законодатель обошел вниманием образовательные организации, указав в списке субъектов только органы исполнительной власти и правоохранительные органы.

В тексте закона (ч. 4 ст. 6) также говорится о некоторых лицах, участвующих в профилактике правонарушений, – это граждане, общественные объединения и иные организации, оказывающие помощь (содействие) субъектам профилактики правонарушений в рамках реализации своих прав в сфере профилактики правонарушений. Представляется, что те

организации и учреждения, которые ФЗ не отнес к субъектам профилактики правонарушений, будут только оказывать содействие. И получается, что данный закон относит образовательные организации, то есть школы, к неким организациям, только лишь оказывающим содействие, например, органам прокуратуры в профилактике правонарушений несовершеннолетних. Наверное, следует сделать вывод о том, что основную воспитательную нагрузку законодательство перекладывает не на школы, которые каждый день взаимодействуют с подростком, а на органы прокуратуры РФ или следственные органы Следственного комитета РФ. Сложно представить себе механизм реализации мер ранней профилактики следственными органами, которые встречаются с подростками, только когда те уже совершили преступление или предстают в статусе потерпевших.

Попробуем разобраться в этом вопросе, так как при таком положении дел полностью теряется воспитательная роль школы в профилактике правонарушений несовершеннолетних.

Статья 15 ФЗ № 182-ФЗ подразделяет профилактику правонарушений на общую и индивидуальную. При этом общая профилактика правонарушений направлена на выявление и устранение причин, порождающих правонарушения, и условий, способствующих совершению правонарушений или облегчающих их совершение, а также на повышение уровня правовой грамотности и развитие правосознания граждан. В то же время индивидуальная профилактика правонарушений оказывает **воспитательное воздействие** (выделено нами. – О. П.) на определенные категории лиц, устраняет факторы, отрицательно влияющие на их поведение, а также оказывает помощь лицам, пострадавшим от правонарушений или подверженным риску стать таковыми. Учитывая, что одним из субъектов такой профилактики являются органы прокуратуры РФ и следственные органы Следственного комитета РФ, трудно представить тот воспитательный потенциал, который заложен в основе их деятельности, особенно если это касается несовершеннолетних с девиантным поведением.

Закон называет также и формы профилактического воздействия. Среди них: правовое

просвещение, правовое информирование и социальная реабилитация.

Согласно ст. 18 ФЗ № 182-ФЗ в целях правового просвещения и правового информирования субъекты профилактики правонарушений и лица, участвующие в профилактике правонарушений, доводят до сведения граждан и организаций информацию, направленную на обеспечение защиты прав и свобод человека и гражданина, общества и государства от противоправных посягательств. Указанная информация может доводиться до сведения граждан и организаций путем применения различных мер образовательного, воспитательного, информационного, организационного или методического характера.

Социальная реабилитация представляет собой совокупность мероприятий по восстановлению утраченных социальных связей и функций лицами, находящимися в трудной жизненной ситуации, в том числе употребляющими наркотические средства и психотропные вещества в немедицинских целях.

А теперь обратимся к Федеральному закону № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», который уже 17 лет регулирует деятельность по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и в настоящее время является действующим. Одним из субъектов профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних по данному закону являются организации, осуществляющие образовательную деятельность.

Согласно ч. 2 ст. 15 ФЗ № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» организации, осуществляющие образовательную деятельность: оказывают социально-психологическую и педагогическую помощь несовершеннолетним с ограниченными возможностями здоровья и (или) отклонениями в поведении либо несовершеннолетним, имеющим проблемы в обучении; выявляют несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, а также не посещающих или систематически пропускающих по неуважительным причинам занятия в образовательных организациях, принимают меры по их воспитанию и

получению ими общего образования; выявляют семьи, находящиеся в социально опасном положении, и оказывают им помощь в обучении и воспитании детей; обеспечивают организацию в образовательных организациях общедоступных спортивных секций, технических и иных кружков, клубов и привлечение к участию в них несовершеннолетних; осуществляют меры по реализации программ и методик, направленных на формирование законопослушного поведения несовершеннолетних [4].

Выполняя указанные функции, образовательные организации тем самым достигают целей правового просвещения и правового информирования. Где, как не на уроках обществознания, обучающийся получает основные знания о праве, его соотношении с нормами морали, а на уроках литературы и истории познает вечные ценности. Школа – это, безусловно, важный субъект профилактики. И если все другие субъекты профилактики контактируют с детьми эпизодически (а порой и вовсе однократно), то школа взаимодействует с ними изо дня в день.

В настоящее время образовательное пространство школы – место, где формируется и отрабатывается социальный опыт школьника [5]. Ученик, посещая школу, не просто учится жить в социуме. Именно в школе, которую ученик посещает 11 лет, проходит путь социализации человека, путь от «детства» к «взрослости». Под руководством учителя подросток гармонично «растет» в образовательном пространстве школы, тем более что это происходит только во взаимосвязи с окружающей социальной и природной средой.

Для того чтобы работа с детьми в учебном заведении была эффективной, необходим индивидуальный подход к каждому ребенку. Для проведения профилактической работы разработаны планы, включающие в себя мероприятия по правовому воспитанию, профилактике вредных привычек, пропаганде здорового образа жизни. В школе осуществляется контроль над получением образования несовершеннолетними. Ведется строгий учет пропущенных уроков. Таким образом, работа по ликвидации пропусков без уважительной причины, правовое просвещение подростков и их родителей – основные формы деятельности школы в этом направлении [6, с. 401].

Также именно в рамках школьной профилактики имеет смысл вспомнить так называемую «Теорию разбитых окон». Впервые ее сформулировали и озвучили американские социологи-криминалисты Дж. Уилсон и Дж. Келлинг в начале 1980-х гг. Теория утверждает, что попустительское общество по отношению к мелким правонарушениям, таким как выбрасывание мусора в неположенных местах, вандализм, публичное пьянство, прыжки через турникеты в метро и т. п., непосредственно провоцирует людей на совершение аналогичных или более серьезных правонарушений. Психологический механизм такой провокации на бытовом уровне иллюстрируется фразой: «Если другим можно, то почему нельзя мне?» – когда человек видит, что совершаемые другими нарушения правил не пресекаются, он перестает считать правила (причем не только те, нарушения которых он наблюдал, но и любые другие) обязательными для себя. При этом условная средняя планка «допустимого нарушения» в обществе постоянно понижается, рано или поздно приводя к увеличению числа уже серьезных преступлений.

И наоборот, активная работа по предотвращению мелких нарушений и наказанию нарушителей даже самых малозначительных правил (так называемая нулевая терпимость) создает атмосферу нетерпимости к нарушениям в целом, а сама деятельность по пресечению мелких правонарушений позволяет «попутно» задерживать или существенно ограничивать в возможностях рецидивистов, обычно пренебрегающих правилами поведения в общественных местах.

Представляется, что именно в школе есть все необходимое для реализации профилактических мер, основанных на данной теории. Жесткий распорядок уроков и перемен, обязательная к ношению форма, чистые и стандартизированные классы – все это должно создать рабочую атмосферу, максимально «недружелюбную» к каким-либо нарушениям общественного порядка.

Указом Президента Российской Федерации от 2 июня 2012 г. № 761 была утверждена Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 гг., где одной из мер, направленной на обеспечение качества образо-

вания, называлось обеспечение предоставления детям качественной психологической и коррекционно-педагогической помощи в образовательных учреждениях.

Можно с уверенностью утверждать, что школа осуществляет раннюю профилактику правонарушений несовершеннолетних. Это одна из стадий профилактической работы, максимально удаленная от правонарушения и минимально – от источников, порождающих эту форму отклоняющегося поведения. Здесь особенно велики возможности семьи и учебного заведения, то есть того ближайшего окружения, с которым подросток встречается ежедневно. Особенность состоит в том, что она может применяться во всех сферах жизнедеятельности подростка: в сфере семейного воспитания, в сфере образования и досуга.

Учитель, который каждый день встречается с подростком на занятиях и может вовремя обратить внимание на те незначительные отклонения в поведении несовершеннолетнего, в его общении со сверстниками, с учителями, в отношении к учебе, которые не всегда сразу заметны. Влияние на подростка образовательной организации огромно. А если школа вовремя замечает девиантное поведение подростка, то ничего не мешает и вовремя предотвратить его правонарушающее поведение. Такая микрогруппа, как класс, может оказать на несовершеннолетнего положительное воздействие, помочь личности самореализоваться, вмешаться в кризис, ослабить отрицательное влияние источников, порождающих правонарушения.

В рамках ранней профилактики образовательная организация разрабатывает меры по предотвращению безнадзорности несовершеннолетних. Не секрет, что безнадзорность – это одно из условий правонарушающего поведения подростков.

Нельзя не согласиться с Э. И. Петровым, что в целях обеспечения эффективности индивидуальной профилактики в образовательной организации важно соблюдать следующие основные требования [7, с. 386]:

1. *Своевременность.* Несвоевременное выявление и принятие мер воздействия к правонарушителям и их окружению влечет формирование привычки к антиобщественному поведе-

нию, значительно увеличивает вероятность совершения лицом преступления. Исследования показывают, что две трети семей, которые были явно неблагополучными и из которых вышли несовершеннолетние правонарушители, до момента совершения преступления оставались вне поля зрения правоохранительных органов.

2. *Последовательность.* Индивидуальное воздействие должно быть таким, чтобы его интенсивность последовательно нарастала или убывала в зависимости от результатов.

3. *Реальность.* Меры воздействия объективно должны соответствовать возможностям их реализации.

4. *Законность.* Индивидуальная профилактика строится на основе строго соблюдения законодательства, прав, свобод, законных интересов граждан, которые могут ограничиваться только в той мере, в какой это диктуется и допускается законом.

На учебном заведении лежит задача удовлетворения возрастных потребностей несовершеннолетних. Неудовлетворение основных потребностей человека – одна из причин правонарушающего поведения человека. Поэтому удовлетворение школой такой основной потребности подростка, как общение со сверстниками, является выполнением многих задач ранней профилактики правонарушений.

Основными целями профилактической работы с несовершеннолетними в школе являются: снижение количества административных правонарушений, общественно опасных деяний, а также преступлений, совершаемых несовершеннолетними (14–17 лет); уменьшение количества детей группы риска; контроль и реабилитация; организация дополнительной занятости несовершеннолетних [8, с. 433].

Школа осуществляет свою образовательную деятельность таким образом, что ее содержанием является разработка и применение мер, направленных в том числе и на устранение причин и условий, приводящим к отдельным видам преступлений. Такую деятельность, непосредственно нацеленную на устранение причин и условий преступности, называют специально-криминологическое предупреждение.

Таким образом, несмотря на то, что законодатель, приняв новый закон, не включил образовательные организации в систему профилак-

тики правонарушений, школы продолжают активно участвовать в профилактической деятельности, направленной на устранение причин и условий безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, и в большинстве случаев играют в этой деятельности ведущую роль. Представляется, что образовательные организации должны быть включены в систему профилактики правонарушений несовершеннолетних.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный закон № 182-ФЗ от 23 июня 2016 года «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации» [Текст] // Российская газета. – 2016. – 28 июня.
2. *Зелинский, А. Ф.* Значение нормы уголовного права для предупреждения преступлений [Текст]: автореф. дис. ... канд. юрид. наук / А. Ф. Зелинский. – М., 1966.
3. *Лекарь, А. Г.* Профилактика преступлений [Текст] / А. Г. Лекарь. – М.: Юридическая литература, 1972.
4. Федеральный закон № 120-ФЗ от 24 июня 1999 года «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/12116087/> (дата обращения: 23.09.2016).
5. *Виленский, М. Я.* Образовательное пространство как педагогическая категория [Текст] / И. Я. Виленский, Е. В. Мещерякова // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 2. – С. 8–12.
6. *Васильева, С. М.* Социальные практики работы с детьми группы риска в общеобразовательном учреждении [Текст] / С. М. Васильева // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 399–403.
7. Криминология. Учебник для юридических вузов [Текст] / под общ. ред. А. И. Долговой. – М., 1997.
8. *Чудин, Н. М.* Школа как инструмент решения проблем профилактики правонарушений несовершеннолетних [Текст] / Н. М. Чудин, С. Ю. Шестакова // Актуальные теоретические и практические вопросы развития юридической науки: общегосударственный и региональный аспекты. – 2014. – № 1. – С. 427–436.

REFERENCES

1. Federalnyy zakon No. 182-FZ ot 23 June 2016 "Ob osnovakh sistemy profilaktiki pravonarusheniy v Rossiyskoy Federatsii". *Rossiyskaya gazeta*. 2016, 28 Jun.
2. Zelinskiy A. F. Znachenie normy ugolovnogo prava dlya preduprezhdeniya prestupleniy. *PhD dissertation (Jurisprudence)*. Moscow, 1966.
3. Lekar A. G *Profilaktika prestupleniy*. Moscow: Yuridicheskaya literatura, 1972.
4. Federalnyy zakon No. 120-FZ ot 24 June 1999 "Ob osnovakh sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarusheniy nesovershennoletnikh". Available at: <http://base.garant.ru/12116087/> (accessed: 23.09.2016).
5. Vilenskiy M. Ya., Meshcherekova E. V. Obrazovatelnoe prostranstvo kak pedagogicheskaya kategoriya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2002, No. 2, pp. 8–12.
6. Vasilyeva S. M. Sotsialnye praktiki raboty s detmi gruppy riska v obshcheobrazovatelnom uchrezhdenii. *Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser. 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*. 2011, No. 4, pp. 399–403.
7. *Kriminologiya. Uchebnik dlya yuridicheskikh vuzov*. Moscow, 1997.
8. Chudin N. M., Shestakova S. Yu. Shkola kak instrument resheniya problem profilaktiki pravonarusheniy nesovershennoletnikh. *Aktualnye teoreticheskie i prakticheskie voprosy razvitiya yuridicheskoy nauki: obshchegosudarstvennyy i regionalnyy aspekty*. 2014, No. 1, pp. 427–436.

Поликашина Ольга Владимировна, кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин Московского педагогического государственного университета

e-mail: ov.polikashina@mpgu.edu

Polikashina Olga V., PhD in Law, Associate Professor, Criminal Law Disciplines Department, Moscow State University of Education

e-mail: ov.polikashina@mpgu.edu

УДК 340
ББК 67.0

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ»: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

А. Н. Арзамаскин

Аннотация. Стремительное развитие общественных отношений в современном мире вызывает необходимость совершенствования не только форм взаимодействия между участниками, но и разработки нового подхода к управлению. Назрела необходимость теоретического осмысления понятия «правовое обеспечение», активно используемого, но не нашедшего должного отражения в теории права. В статье дается авторское определение понятия «правовое обеспечение», перечисляются присущие ему черты и составные элементы. Дается соотношение «правового обеспечения» с известным в теории права «правовым регулированием».

Ключевые слова: правовое обеспечение, правовое регулирование, правовое воздействие, совершенствование управления общественными отношениями.

DEFINITION OF THE CONTENT „LEGAL SUPPORT”: FORMULATION OF THE PROBLEM

A. N. Arzamaskin

Abstract. Rapid development of social relations in the world today inevitably entails the need to improve not only the forms of interaction between the participants, but also to develop a new approach to management. There is a need to theoretically understand the concept of „legal support” that is actively used but not duly reflected in the theory of law. The article presents the definition of the concept of „legal support”, lists the inherent features and components. It also considers the correlation between the concepts of „legal support” and the well-known theory of law „legal regulation”.

Keywords: legal support, legal regulation, legal impact, improvement of public relations management.

Современный мир характеризуется стремительным развитием общественных отношений, их трансформацией, возникновением новых форм, посредством которых удовлетворяются различные интересы их участников, возникают новые методы управления ими, – все это предопределяет необходимость разрешения складывающихся в обществе экономических, политических, социальных и иных проблем.

Формы взаимодействия индивидов в силу динамичности развития и сложной социальной структуры во многих ситуациях характеризуются противоречивыми интересами их участников. На сегодняшний день важнейшими качествами общества принято считать организованность, упорядоченность образующих социальную жизнь общественных отношений. В правовом государстве регулирование взаимо-

действия между членами общества, согласование их интересов и сглаживания возникающих между ними и их объединениями конфликтов немислимо без права.

Посредством воздействия права на общественные отношения удастся упорядочить и цивилизованно регулировать их, но вместе с тем нельзя забывать о том, что право так же динамично развивается вслед за предметом регулирования. На сегодняшний день назрела необходимость теоретического осмысления соотношения понятий «правовое регулирование» и «правовое обеспечение», и связано это с тем, что в изменившихся условиях снизилась эффективность выполнения нормативно-правовых предписаний различной направленности. Актуальность данной позиции заключается в необходимости формирования новой системы управления общественными отношениями.

ями. С теоретической точки зрения процесс регулирования общественных отношений требует более широкого, комплексного подхода в своем понимании.

Рассуждая на тему соотношения понятий «правовое регулирование» и «правовое обеспечение», следует обратиться к достаточно разработанной в отечественной теории права проблеме соотношения «правового регулирования» и «правового воздействия». На сегодняшний день сформулированы основные подходы к понятию правового регулирования:

1) применение норм права и других юридических средств для воздействия на общественные отношения с целью их упорядочения и воздействия на поведение людей [1, с. 242];

2) целенаправленное воздействие на общественные отношения с помощью правовых (юридических средств) [2, с. 145] (нормы права, правоотношения, акты реализации и применения) [3, с. 9];

3) действие государства и общества по подготовке нормативно-правовых актов [4, с. 128];

4) часть действия права, характеризующая специально-юридическое воздействие права на поведение и деятельность участников общественных отношений, представленное как государственное регулирование, так и регулирование, осуществляемое непосредственно правом [5, с. 106–107].

По основным подходам заметно отношение к правовому регулированию, часть из ученых рассматривают его в узком смысле, связывая его лишь с упорядочением общественных отношений, границы которого задают субъективные права и обязанности; так, А. В. Поляков считает, что если закон не реализовался в поведении субъектов, не конструировал субъективные права и обязанности, то это говорит об отсутствии правового регулирования [6, с. 611].

Шире трактует правовое регулирование, полагая, что его нельзя сводить исключительно к специфически юридическому воздействию на общественные отношения, В. М. Горшенев, утверждая, что правовое регулирование охватывает исключительно все формы и средства влияния права на общественную жизнь, а его понимание в качестве воздействия права на поведение людей в процессе реализации норм права в правоотношениях неоправданно сужа-

ет богатую анатомию правового регулирования и делает его односторонним [7, с. 20–21].

Также благодаря многообразию подходов к определению правового регулирования представляется возможным охарактеризовать его посредством определенных признаков:

- это разновидность социального упорядочения общественных отношений, в целях установления стабильности и эффективного правопорядка;

- имеет государственно-властный характер, придавая общественным отношениям определенную форму с установлением субъективных прав и обязанностей, между тем может осуществляться помимо прямого вмешательства государства;

- имеет системно-нормативный характер, ввиду реализации при помощи системы юридических средств.

Представляется, что не следует сводить суть правового регулирования только лишь к нормотворчеству, поскольку без реализации правовых норм действие права становится невозможным. Также не стоит рассматривать правовое регулирование как процесс применения правовых норм, по причине существования других форм реализации – соблюдение, использование, исполнение. Таким образом, правовое регулирование объединяет в себе и процесс создания правовых норм, и их реализацию при помощи специально-юридических средств.

Понятие «правовое воздействие» шире, оно включает в себя правовое регулирование и другие правовые средства и формы влияния на поведение людей (правосознание, правовую культуру, правовые принципы). Ф. М. Раянов видит в правовом воздействии влияние права на сознание и поведение людей на основании факта наличия правовых требований, имея в виду, что принятие и наличие определенных законов влияет на людей, оказывая на них воспитательное воздействие. В этом проявляется общесоциальная функция права: оно влияет на формирование культуры, закрепление определенных жизненных позиций и др. [8].

Говоря о правовом воздействии, А. Ф. Черданцев отмечает, что правовое воздействие включает в себя регулирование поведения и

воздействие на сознание человека, на его социальные установки. Тот или иной субъект может никогда не быть участником определенных отношений, не совершать каких-либо действий, предусмотренных нормами права, однако его ознакомление с содержанием определенного закона оказывает влияние на его сознание, мировоззрение. Право тем самым не только регулирует поведение людей, но и способствует формированию политического, правового и нравственного сознания членов общества, его поведенческих установок [9, с. 343].

Таким образом, мы видим, что процесс правового регулирования – это всегда правовое воздействие, а правовое воздействие не всегда будет являться правовым регулированием. Важный аспект соотношения данных понятий заключается в необходимости учета правового регулирования, как составной части правового воздействия. Ценность понятия «правовое воздействие» заключается во включении в него всего известного правовой науке спектра правовых явлений, так или иначе влияющих на общественные отношения. Специально-юридическое воздействие права всегда сопровождается его общеидеологическим воздействием, что позволяет избежать представления о сугубо механическом действии права, лишняя раз напоминая нам о многогранности и сложной сущности права.

Проведя известные в теории права параллели между «правовым регулированием» и «правовым воздействием» целесообразно вернуться к соотношению «правового регулирования» и «правового обеспечения». Для того чтобы сравнить данные категории, необходимо дать характеристику и определение понятию «правового обеспечения».

Определение правового обеспечения следует начать с толкования значения слова «обеспечить». Толковый словарь С. И. Ожегова так определяет значение данного слова: 1) процесс снабжения кого-либо чем-либо в необходимом (достаточном) количестве; 2) возможность сделать что-либо реальным, выполнимым, действительным [10]. Таким образом, мы представляем «обеспечение» как процесс, гарантирующий эффективное выполнение задач для достижения определенных целей. Термин «правовое обеспечение» достаточно распро-

странен на практике, активно используется властью, однако в теории права он до сих пор так и не получил должного отражения, ввиду чего могут возникать трудности как понимания, так и применения данного понятия. Представляется, что современная деятельность государства должна строиться с учетом новой системы «правового обеспечения», в целях достижения качественно нового уровня развития, а также для установления стабильности и эффективности управления общественными отношениями.

Современное состояние общественной жизни характеризуется противоречивостью нормативно-правовой системы, злоупотреблениями власти, снижением эффективности обеспечения законов, что приводит к снижению социальной отдачи и качества управления. Было бы неверным считать, что виной данных проблем выступают издержки законотворчества. Высказывания о том, что «закон не работает» считаем несправедливыми, поскольку для того, чтобы он «работал», необходим механизм его обеспечения, представляющий собой комплекс взаимосогласованных мер, поскольку недостаточно установить жесткие требования к его исполнению посредством принуждения. Действие права и оценка его качества в конечном итоге определяется достижением цели, провозглашенной нормативно-правовым регулированием.

Придерживаясь системного подхода при трактовке понятия «правовое обеспечение экономики», Е. А. Барановская говорит: «...это сложная и многомерная система... совокупность юридических и социальных процессов, факторов, обстоятельств, опосредующих действие правовых норм и институтов и реализующих причинную связь между правом и системой экономических отношений» [11, с. 142]. Данный подход отражает сущность правового обеспечения – реализацию заданных правом целей, посредством совокупности средств в рамках определенных обстоятельств, факторов, процессов, направленных на систему общественных отношений. Следует согласиться с Е. А. Барановской, поскольку необходимо учитывать определенные обстоятельства, факторы, процессы, так как они оказывают непосредственное влияние на процесс реализации тех

или иных норм, такое влияние может быть как положительным, так и отрицательным по результативности.

Предлагается определять категорию правовое обеспечение как научно обоснованную, последовательную систему правовых и иных средств, при помощи которых гражданское общество и государство осуществляет воздействие на общественные отношения исходя из очередности задач, возникающих перед обществом, и целей, которые они преследуют. При этом следует уточнить, что мы понимаем под иными средствами. Давая характеристику механизму обеспечения реализации закона, В. И. Гойман включает в его состав 2 группы: неправовых и специально-юридических средств [12, с. 13]. Следуя его подходу, мы разграничиваем в понятии правового обеспечения систему правовых и иных средств. Система правовых средств, по сути, представляет собой правовое регулирование посредством специально-юридических средств (нормотворчество, правореализация, правоприменение, средства индивидуальной правовой регуляции, меры принудительного и поощрительного характера). Группу иных средств, по нашему мнению, составляет ряд обеспечительных мер: материально-технического, организационно-управленческого, кадрового, идеологического характера. Использование комплекса указанных средств обусловлено рядом причин:

- материально-техническое обеспечение охватывает многообразие практической деятельности органов и должностных лиц, призванных создавать фактические условия для реализации права, также речь идет о создании материально-технической среды, при наличии которой адресат нормативно-правового регулирования имеет фактическую возможность воспользоваться предоставленным правом (так, при отсутствии в обществе необходимых ресурсов для утверждения законодательных новаций в практической деятельности они не найдут воплощения ввиду невозможности покрытия расходов на их реализацию);

- организационно-управленческое обеспечение предполагает многоаспектную организационно-исполнительную и организационно-распорядительную деятельность госорганов и должностных лиц, а также контроль

управляющих и надзорных структур за надлежащим исполнением закона на различных уровнях власти;

- кадровое обеспечение предполагает воплощение принципа профессионализма в деятельности служащих органов, ответственных за разработку, принятие и реализацию закона (включает в себя мероприятия по профессиональной подготовке и квалификации кадрового состава, а также подразумевает мероприятия, направленные на установление прямой зависимости между качеством работы и размером денежного содержания, карьерного роста и т. п.);

- идеологическое обеспечение направлено в первую очередь на формирование у адресата высокого уровня правовой культуры, правосознания, создание ценностно-значимого отношения к закону, также в данную обеспечительную среду следует включить мероприятия, направленные на научное обоснование, прогнозирование социальных последствий действия тех или иных правовых норм, теоретическую разработку путей преодоления разногласий и поиск компромиссов в процессе реализации правовых норм.

Таким образом, рассмотрев проблему определения «правового обеспечения», можно прийти к выводу о значительной широте данного понятия, обусловленной системным подходом к пониманию процесса реализации правовых норм. Говоря о соотношении правового обеспечения и правового регулирования, следует признать, что правовое регулирование является одной из важных, но не единственных частей правового обеспечения. В состав правового обеспечения необходимо включать и правовое воздействие, поскольку его элементы являются активной составляющей совокупности средств, применяемых при реализации права, кроме того, частью правового обеспечения следует считать комплекс обеспечительных мер, без которых современное эффективное регулирование общественных отношений представляется невыполнимым.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Егибарян, Р. В.* Теория государства и права [Текст] / Р. В. Егибарян, Ю. К. Краснов. – М., 1999.

REFERENCES

2. Теория государства и права [Текст] / отв. ред. В. Д. Перевалов, С. С. Алексеев. – М., 2007.
3. Комаров, С. А. Общая теория государства и права [Текст]: курс лекц. / С. А. Комаров. – М., 1996.
4. Сырых, В. М. Теория государства и права [Текст] / В. М. Сырых. – М., 1998.
5. Общая теория государства и права [Текст] / под ред. В. В. Лазарева. – М., 1996.
6. Поляков, А. В. Общая теория права: феноменолого-коммуникативный подход [Текст]: курс лекц. / А. В. Поляков. – 2-е изд., доп. – СПб., 2000.
7. Горшенев, В. М. Способы и организационные формы правового регулирования в социалистическом обществе [Текст] / В. М. Горшенев. – М., 1977.
8. Раянов, Ф. М. Проблемы теории государства и права (Юриспруденции): учеб. курс. – М.: Право и государство, 2003.
9. Черданцев, А. Ф. Теория государства и права: учебник для вузов. – М.: Юрайт-М, 2002.
10. Обеспечить [Электронный ресурс] // Толковый словарь русского языка Ожегова С. И. – Режим доступа: <http://ozhegov.textologia.ru/definit/obespechit/?q=742&n=189984> (дата обращения: 30.09.2016).
11. Барановская, Е. А. Создание системы правового обеспечения экономики России: постановка вопроса [Текст] / Е. А. Барановская // Вестн. Балтийского федерального ун-та им. И. Канта. – 2011. – Вып. 3. – С. 141–148.
12. Гойман, В. И. Механизм обеспечения реализации закона в современных условиях [Текст] / В. И. Гойман // Сов. Государство и право. – 1991. – № 12. – С. 12–22.
1. Egibaryan R. V., Krasnov Yu. K. *Teoriya gosudarstva i prava*. Moscow, 1999.
2. Perevalov V. D., Alekseev S. S. (Ed.) *Teoriya gosudarstva i prava*. Moscow, 2007.
3. Komarov S. A. *Obshchaya teoriya gosudarstva i prava: kurs lekts*. Moscow, 1996.
4. Syrykh V. M. *Teoriya gosudarstva i prava*. Moscow, 1998.
5. Lazarev V. V. (Ed.) *Obshchaya teoriya gosudarstva i prava*. Moscow, 1996.
6. Polyakov A. V. *Obshchaya teoriya prava: fenomenologo-kommunikativnyy podkhod: kurs lekts*. St. Petersburg, 2000.
7. Gorshenev V. M. *Sposoby i organizatsionnye formy pravovogo regulirovaniya v sotsialisticheskom obshchestve*. Moscow, 1977.
8. Rayanov F. M. *Problemy teorii gosudarstva i prava (Yurisprudentsii): ucheb. kurs*. M.: Pravo i gosudarstvo, 2003.
9. Cherdantsev A. F. *Teoriya gosudarstva i prava: uchebnik dlya vuzov*. Moscow: Yurayt-M, 2002.
10. Obespechit. In: *Tolkovyy slovar russkogo yazyka Ozhegova S. I.* Available at: <http://ozhegov.textologia.ru/definit/obespechit/?q=742&n=189984> (accessed: 30.09.2016).
11. Baranovskaya E. A. Sozdanie sistemy pravovogo obespecheniya ekonomiki Rossii: postanovka voprosa. *Vestn. Baltiyskogo federalnogo unta im. I. Kanta*. 2011, Iss. 3, pp. 141–148.
12. Goyman, V. I. Mekhanizm obespecheniya realizatsii zakona v sovremennykh usloviyakh. *Sov. Gosudarstvo i pravo*. 1991, No. 12, pp. 12–22.

Арзамаскин Алексей Николаевич, аспирант кафедры теории и истории государства и права, юридического факультета Ульяновского государственного университета

e-mail: alexarzamaskin@gmail.com

Arzamaskin Aleksey N., Post-graduate student, Theory and History of State and Law Department, Law Faculty, Ulyanovsk State University

e-mail: alexarzamaskin@gmail.com

УДК 349.22

ББК 67.405

НАРУШЕНИЯ ПРАВ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

С. Ю. Гореликов

Аннотация. *Сегодня некоторые правовые нормы, касающиеся сферы образования, на практике как бы перешли в разряд «всего лишь рекомендательных». В дошкольных образовательных организациях (ДОО) массово встречаются нарушения Трудового кодекса Российской Федерации (ТК РФ) и санитарно-эпидемиологических нормативов (СанПиН). Конечно, это можно отчасти объяснить сложной экономической ситуацией. В стране просто нет денег, чтобы одновременно выполнять некогда взятые правительством социальные обязательства (к примеру, ликвидировать очереди в детские сады) и следовать некогда принятым правовым нормам. И, улавливая тренд, руководители государственных бюджетных образовательных учреждений (ГБОУ) мало заботятся об неукоснительном соблюдении ТК РФ и СанПиН. Так как, в связи с отсутствием заинтересованности у вышестоящих организаций в выявлении нарушений и отсутствием независимого контроля, такие несоблюдения или нарушения зачастую остаются «внутренним делом» учреждения, никаких санкций в отношении руководителей-нарушителей не следует. Такая порочная практика развращает руководителей ГБОУ и, кроме всего прочего, готовит благодатную почву для культивирования правового нигилизма в педагогическом сообществе, что весьма и весьма опасно, ведь это, в конечном итоге, подрывает национальную безопасность России. Не признающий законов страны педагог не способен воспитать ее патриотов. В данной работе автор вскрывает механизм реальных правонарушений в одной из наблюдаемых им дошкольных образовательных организациях.*

Ключевые слова: воспитатель, дошкольное образовательное учреждение, образовательный комплекс, коррупция, закон.

VIOLATIONS OF THE RIGHTS OF PRESCHOOL TEACHERS

S. Yu. Gorelikov

Abstract. *Today, some legal provisions relating to education, in practice, however, have moved into the category of „just a recommendation.” In preschool educational institutions one may find mass violations of the Labor Code of the Russian Federation and sanitary and epidemiological norms. Of course, this can be partly explained by the difficult economic situation. The country simply cannot afford to simultaneously perform, once taken by the government, social obligations (for example, to eliminate the queue in kindergartens) and follow, once adopted, legal norms. And, catching the trend, the leaders of the state budget educational institution care little about strict compliance with the labor code and sanitary and epidemiological norms. Since, due to the lack of interest from the parent organizations in identifying violations and the lack of independent oversight, such non-compliances or violations often remain as an “internal affair” of institutions. There are no sanctions against offending executives. This vicious practice corrupts managers of state budget educational institutions and, among other things, is preparing a fertile ground for the cultivation of legal nihilism in the pedagogical community. That is really very dangerous, because it ultimately undermines the national security of Russia. The teacher, who doesn't recognize the Laws of the Country, is not able to raise patriots. In the article the author reveals the mechanism of real offenses in one of the pre-school educational organizations under observation.*

Keywords: teacher, preschool educational institution, educational complex, corruption, law.

Воспитатели в дошкольных образовательных организациях (ДОО) работают по-сменно. Согласно ст. 103 Трудового кодекса Российской Федерации (ТК РФ), «сменная работа... вводится в тех случаях, когда длительность производственного процесса превышает допустимую продолжительность ежедневной работы» и «работа в течение двух смен подряд запрещается» [1]. Согласно ст. 94 ТК РФ [1], продолжительность ежедневной работы (смены) при 36-часовой рабочей неделе не может превышать 12 часов, при условии соблюдения предельной еженедельной продолжительности рабочего времени (36 часов).

Таким образом, простой арифметический расчет показывает, что воспитатель не может, не нарушая закона, работать за полторы ставки в ДОО с 7:00 до 19:00. Так как полторы ставки воспитателя составляют 54 часа в неделю (36 + 18), а всего рабочих часов в ДОО с 12-часовым пребыванием и пятидневной рабочей неделей 60 (12 x 5 = 60), получается, что 6 часов в неделю (60 – 54 = 6) такой воспитатель работает бесплатно. И формально эти 6 часов он не несет ответственность за жизнь и здоровье детей в своей группе. Ибо воспитатели выполняют свои должностные обязанности только в пределах установленной им продолжительности рабочего времени (нормы часов педагогической работы за ставку заработной платы), которая для педагогических работников образовательных учреждений регулируется:

- ст. 92 и ст. 333 ТК РФ (в редакции Федерального закона от 30 июня 2006 г. № 90-ФЗ) (ТК РФ) [1];
- п. 5 ст. 55 Закона РФ «Об образовании» (в редакции Федерального закона от 13 января 1996 г. № 12-ФЗ с последующими изменениями и дополнениями) [2].

Более чем на 1,5 ставки воспитатель также работать не может, тогда будет превышена разрешенная законом продолжительность рабочего времени при работе по совместительству – не более 4 часов в день и не более ½ месячной нормы (ст. 284 ТК РФ) [1].

Поэтому в наблюдаемой мною ДОО стараются избегать оформления «по совместительству» и в случае неявки сменяющего работника производить так называемую замену, то есть привлекать воспитателей ДОО к работе сверх

установленного рабочего времени. А такая работа является сверхурочной, так как выполняется работником по инициативе работодателя за пределами установленной для работника продолжительности рабочего времени, и привлечение работодателем работника к сверхурочной работе допускается только с его письменного согласия (ст. 99 ТК РФ) [1]. Согласно ст. 152 ТК РФ [1], «сверхурочная работа оплачивается за первые два часа работы не менее чем в полуторном размере, за последующие часы – не менее чем в двойном размере», о чем воспитатели в наблюдаемой мною ДОО не догадываются. Здесь «традиционно», работая на замене вторую смену, воспитатель получает за это 0,67 ставки. Администрация ГБОУ исходит из того, что 7 часов 12 минут в день – ставка воспитателя, а недостающие до 12 часов 4 часа 48 – 0,67 ставки. То, что продолжительность сверхурочной работы не должна превышать для каждого работника 4 часов в течение двух дней подряд и что работодатель обязан обеспечить точный учет продолжительности сверхурочной работы каждого работника (ст. 99 ТК РФ) [1], работодатель, по отношению к воспитателям данной ДОО, вообще не принимает во внимание.

Кроме того, специфика работы воспитателей и младших воспитателей в ДОО предполагает довольно частое «совмещение должностей, расширение зон обслуживания, увеличение объема работы и исполнение обязанностей временно отсутствующего работника без освобождения от работы, определенной трудовым договором» (ст. 151 ТК РФ) [1]. То, что при увеличении зон обслуживания, увеличении объема работы производится доплата (ст. 151 ТК РФ) [1], работодателем в наблюдаемой мною ДОО зачастую игнорируется.

Согласно п. 1.9 СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологических требований к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» [3], утвержденных Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013 № 26 в редакции от 4 февраля 2011 г., «количество детей в группах дошкольной образовательной организации общеразвивающей направленности определяется исходя из расчета площади групповой (игровой) комнаты – для

групп раннего возраста (до 3 лет) не менее 2,5 метров квадратных на 1 ребенка и для дошкольного возраста (от 3 до 7 лет) – не менее 2,0 метров квадратных на одного ребенка» [3].

При этом п. 1.9 СанПиН определяет при исчислении размера площади и ту часть помещения, которая занята мебелью. То есть при формировании групп в ДОО исходят из площади игровой комнаты. Чем она больше, тем больше детей можно набрать в группу. Какие-либо другие критерии количественного формирования групп в действующих на сегодняшний момент санитарных правилах и нормах не содержатся. К примеру, в наблюдаемой мною ДОО игровые комнаты в дошкольных группах менее 48 м², то есть даже по действующим нормам СанПиН («не менее 2,0 метров квадратных на одного ребенка») в группе не может быть более 24 дошкольников (48 : 2 = 24). А на самом деле их 27.

Объединение детских садов со школами в единый образовательный комплекс практически не отразилось на количестве сотрудников, непосредственно отвечающих за жизнь и здоровье детей. В частности, в каждой группе наблюдаемой мною ДОО по-прежнему остались работать два воспитателя и один младший воспитатель. Но, видимо, с целью иметь более высокую среднюю зарплату педагогов образовательного комплекса (от этого зависит зарплата руководителя), группы кратковременного пребывания (ГКП) предложили обслуживать воспитателям обычных групп в свободное от основной работы время. При этом за работу с двумя группами ГКП зарплату получает только один воспитатель. Но ведь воспитатель ДОО в принципе не может за один рабочий день отработать 7 часов 12 минут (продолжительность суточной работы в двух группах ГКП) по совместительству и 7 часов 12 минут (продолжительность суточной смены воспитателя) на своем основном рабочем месте, если ДОО функционирует всего 12 часов в сутки, с 7:00 до 19:00.

На условиях анонимности одна из воспитателей призналась, что руководитель ДОО зарплату временно отсутствующей в связи с болезнью уборщицы начислил ей без ее ведома.

Затем незаконно начисленную сумму она передала в конверте наличными руководителю ДОО, по требованию последнего. Такое деяние руководитель структурного подразделения

ДОО может осуществить только при соучастии главного бухгалтера образовательного комплекса. Трудно вообразить, будто экономист, пусть даже посредственный, не знает арифметики. Что 36 часов (недельная часовая нагрузка на ставку воспитателя ДОО) + 40 часов (недельная часовая нагрузка на ставку уборщицы) = 76 часов, а ДОО работает 12 часов в день при пятидневной рабочей неделе, то есть рабочих часов может быть максимум 60 (12 x 5 = 60).

Если работа не проводилась, а деньги на зарплату списывались, это можно квалифицировать как «присвоение или растрата, совершенные с использованием служебного положения» – п. 3 ст. 160 УК РФ, или как «мошенничество, совершенное лицом с использованием своего должностного положения» – п. 3 ст. 159 УК РФ (и та и другая норма могут предусматривать лишение свободы до 6 лет), или как служебный подлог – ч. 1 ст. 292 УК РФ (до 4 лет лишения свободы) [4–8].

Невольно принявший участие в таком преступлении воспитатель имеет шанс избежать уголовного преследования как сообщник, так как ст. 42 УК РФ трактует «исполнение приказа или распоряжения» как обстоятельство, исключая преступность деяния [9], а ст. 75 УК РФ предполагает освобождение от уголовной ответственности в связи с деятельным раскаянием. Но в любом случае педагога с репутацией пособника мошеннику в образовательном учреждении вряд ли оставят работать (ст. 331 ТК РФ, ст. 52 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», «Положение о нормах профессиональной этики педагогических работников ДОО») [1; 2; 10; 11].

К сожалению, в России многие бюджетные сферы погрязли в коррупции. Одной из наиболее подверженных коррупции, по мнению главы МВД В. Колокольцева, является сфера образования [12]. Такая ситуация сложилась, на мой взгляд, потому, что простые честные педагоги не верят в возможность в одиночку победить сплоченное коррумпированное сообщество, состоящее обычно из членов администрации учебного заведения (директор, главный бухгалтер, заместитель директора по финансово-хозяйственной части). В этой связи стоит напомнить высказывание 30-го президента США Джона Калвина Кулиджа: «Один человек плюс

закон – уже большинство» [13]. Так что даже если кто-то один, но за ним Его Величество Закон, – на защите его и его интересов стоят все бесчисленные институты огромного государства. В конце концов, исполнение действующих законов и есть главное условие построения правового государства. А для этого требуется гражданская ответственность каждого.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Трудовой кодекс Российской Федерации [Текст]: от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 30.12.2015) // Собрание законодательства Российской Федерации (СЗ РФ). – 2002. – № 1 (ч. 1).
2. Об образовании в Российской Федерации [Текст]: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) // СЗ РФ. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.
3. Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях» [Текст]: Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 29 декабря 2010 № 189 г. Москва (с изменениями на 24 ноября 2015 года) // Российская газета. – 2011. – 16 марта.
4. Решение по делу 21-862/2016 Верховного суда республики Башкортостан г. Уфа, 27 июля 2016 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/143114251/> (дата обращения: 21.09.2016).
5. Решение по делу 12-119/2016 Нытвенского районного суда Пермского края от 24 августа 2016 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sudact.ru/regular/doc/tCRgfgAFJroN/> (дата обращения: 21.09.2016).
6. Решение по делу 12-92/2016 от 28 июля 2016 г. Назаровский городской суд (Красноярский край) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sudact.ru/regular/doc/eq5tknfs9B6n/> (дата обращения: 21.09.2016).
7. В Подмосковье возбуждены дела о мошенничестве с зарплатой в детском саду [Электронный ресурс] // REGNUM. Информационное агентство. – 09.07.2014. – Режим доступа: <https://regnum.ru/news/cultura/1823754.html> (дата обращения: 21.09.2016).
8. По материалам проверки прокуратуры Рыбно-Слободского района в отношении заведующей детского сада возбуждено уголовное дело о мошенничестве [Электронный ресурс] // Прокуратура Республики Татарстан: официальный сайт. – Режим доступа: http://prokrt.ru/main/news1/po_materialam_proverki_prokuratury_rybnoslobodskogo_rajona_v_otnoshenii_zaveduyuwej_detskogo_sada_vozbuzhdeno_ugolovnoe_delo_o_m/ (дата обращения: 21.09.2016).
9. Уголовный кодекс Российской Федерации [Текст]: от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 30.03.2016) // СЗ РФ. – 1996. – № 25. – Ст. 2954.
10. Этический кодекс педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/06/10/eticheskij-kodeks-pedagoga> (дата обращения: 21.09.2016).
11. Положение о нормах профессиональной этики педагогических работников ДООУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ds97-perm.ru/?alias=&page=11029&nid=26183> (дата обращения: 21.09.2016).
12. Глава МВД перечислил пять самых коррумпированных сфер России [Электронный ресурс] // РИА Новости. – Режим доступа: <https://ria.ru/society/20161005/1478557987.html> (дата обращения: 05.10.2016).
13. Кулидж Калвин [Электронный ресурс] // Биографический банк данных «Личности». – Режим доступа: http://persons-info.com/persons/KULIDZH_Kalvin (дата обращения: 21.09.2016).

REFERENCES

1. Trudovoy kodeks Rossiyskoy Federatsii: ot 30.12.2001 No. 197-FZ (red. ot 30.12.2015). In: *Assembly of the Russian Federation legislation*. 2002, No. 1 (part 1).
2. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Federalnyy zakon ot 29.12.2012 No. 273-FZ (red. ot 02.03.2016). In: *Assembly of the Russian Federation legislation*. 2012, No. 53 (part 1), art. 7598.
3. Ob utverzhdenii SanPiN 2.4.2.2821-10 "Sanitarno-epidemiologicheskie trebovaniya k usloviyam i organizatsii obucheniya v obshcheobrazovatelnykh uchrezhdeniyakh" [Tekst]: Postanovlenie Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha RF ot 29 Dec 2010 No. 189

- Moscow (s izmeneniyami na 24 Nov 2015). *Rossiyskaya gazeta*. 2011, 16 Mar.
4. Reshenie po delu 21-862/2016 Verkhovnogo suda respubliky Bashkortostan g. Ufa, 27 Jul 2016. *Available at*: <http://base.garant.ru/143114251/> (accessed: 21.09.2016).
 5. Reshenie po delu 12-119/2016 Nytvenskogo rayonnogo suda Permskogo kraya ot 24 Aug 2016. *Available at*: <http://sudact.ru/regular/doc/tCRgfgAFJroN/> (accessed: 21.09.2016).
 6. Reshenie po delu 12-92/2016 ot 28 Jul 2016. Nazarovskiy gorodskoy sud (Krasnoyarskiy kray). *Available at*: <http://sudact.ru/regular/doc/eq5tknfS9B6n/> (accessed: 21.09.2016).
 7. V Podmoskovye возбуждены дела о мoshennichestve s zarplatoy v detskom sada. *Available at*: <https://regnum.ru/news/cultura/1823754.html> (accessed: 21.09.2016).
 8. Po materialam proverki prokuratury Rybno-Slobodskogo rayona v otnoshenii zaveduyushchey detskogo sada возбуждено уголовное дело о moshennichestve. *Available at*: [http://prokrt.ru/main/news1/po_materialam_prover-](http://prokrt.ru/main/news1/po_materialam_proverki_prokuratury_rybnoslobodskogo_rayona_v_otnoshenii_zaveduyushchey_detskogo_sada_vozbuzhdeno_ugolovnoe_delo_o_moshennichestve/)
[ki_prokuratury_rybnoslobodskogo_rayona_v_otnoshenii_zaveduyushchey_detskogo_sada_vozbuzhdeno_ugolovnoe_delo_o_m/](http://prokrt.ru/main/news1/po_materialam_proverki_prokuratury_rybnoslobodskogo_rayona_v_otnoshenii_zaveduyushchey_detskogo_sada_vozbuzhdeno_ugolovnoe_delo_o_moshennichestve/) (accessed: 21.09.2016).
 9. Ugolovnyy kodeks Rossiyskoy Federatsii: ot 13.06.1996 No. 63-FZ (red. ot 30.03.2016). In: *Assembly of the Russian Federation legislation*. 1996, No. 25. Art. 2954.
 10. Eticheskyy kodeks pedagoga. *Available at*: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/06/10/eticheskyy-kodeks-pedagoga> (accessed: 21.09.2016).
 11. Polozhenie o normakh professionalnoy etiki pedagogicheskikh rabotnikov DOU. *Available at*: <http://www.ds97-perm.ru/?alias=&page=11029&nid=26183> (accessed: 21.09.2016).
 12. Glava MVD perechislil pyat samykh korrumpirovannykh sfer Rossii. *Available at*: <https://ria.ru/society/20161005/1478557987.html> (accessed: 05.10.2016).
 13. Kulidzh Kalvin. *Available at*: http://persons-info.com/persons/KULIDZH_Kalvin (accessed: 21.09.2016).

Гореликов Сергей Юрьевич, аспирант Академии труда и социальных отношений
e-mail: sergeygorelikov@mail.ru

Gorelikov Sergey Yu., post-graduate student, Academy of Labor and Social Relations
e-mail: sergeygorelikov@mail.ru

УДК 372.851
ББК 74.262.21

О РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Л. Семенов

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы реализации Концепции развития математического образования в Российской Федерации, принятой в конце 2013 г. В частности, рассматриваются тенденции в развитии нормативной базы, ЕГЭ, подготовке учителей, создании научно-образовательных математических центров.

Ключевые слова: математическое образование, образовательные стандарты, ЕГЭ, подготовка учителей, научно-образовательные математические центры.

ON THE IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF MATHEMATICAL EDUCATION

A. L. Semyonov

Abstract. The article deals with the issues of implementation of the concept of development of mathematical education in the Russian Federation, adopted in late 2013. In particular, trends in the development of the regulatory framework, Unified State exam, teacher training, creation of scientific and educational math centers are considered.

Keywords: mathematical education, educational standards, Unified State Exam, teacher training, scientific and educational math centers

Концепция развития математического образования в Российской Федерации (далее – Концепция) [1] утверждена распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р. В последующие годы эта концепция задавала формат, использованный в ряде концептуальных документов для других образовательных областей.

Концепция разрабатывалась в соответствии с майским 2012 г. Указом Президента РФ в период, когда в стране начали действовать Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) для разных уровней образования. ФГОС, задавая прогрессивный в целом вектор развития образования, были сформулированы весьма об-

щим образом. В этот период создание концепции, которая, не противореча ФГОС, задает более четкие ориентиры, было особенно важным.

Также важно, что в обсуждении Концепции приняли участие сотни учителей, преподавателей вузов, управленцев. Проект документа неоднократно обсуждался на заседаниях НМС по математике при Минобрнауки России.

На следующем после принятия ФГОС и Концепции этапе уточнения содержания образования в стране прошло широкое обсуждение примерных программ по различным предметам, охватившее тысячи участников, в том числе и по математике. Это обсуждение было организовано по заданию Минобрнауки России Московским городским

педагогическим университетом. При этом участники учитывали положения Концепции. Одним из итогов обсуждения было принятие двухуровневой примерной программы по математике для основной школы. Данное решение имеет принципиальную важность. Дело в том, что до этого официально считалось, что содержание образования и требования к уровню подготовки выпускников основной школы одни и те же для всех школ. Стандарт был единым для всех основных школ. При этом де-факто существовали школы с углубленным изучением отдельных предметов, например, в 7–9-м классах. Принятие двух примерных программ по математике (базовой и углубленной) создало важный прецедент.

Еще один важный прецедент был создан в результате принятия двух вариантов экзамена для ЕГЭ по математике, что в течение ряда лет предлагали и вузовские математики и школьные. (Еще более естественно было бы наличие этих двух вариантов для экзамена по русскому языку.) Профильный (углубленный) вариант экзамена по математике важен еще и по причине, которую мы сейчас поясним.

Совершенно ясно, что ЕГЭ не только объективный измеритель результатов обучения по данному предмету, и даже не, что было бы лучше, компетентности в данном предмете, которая достигнута выпускником благодаря всей его учебе в школе и не в школе. Важность ЕГЭ (со знаком + или –) для общества, в не меньшей степени – это влияние экзамена на содержание образования. При этом под содержанием мы понимаем, конечно, не просто список тем, а также то, что именно требуется и проверяется в качестве результата, например, подробное доказательство в решении новой для студента геометрической задачи, или знание «близко к тексту» доказательства теоремы из учебника, или умение выбрать правильный числовой ответ из вариантов, предложенных в задании. Так вот, хотим мы этого или не хотим, учить будут тому, «что спрашивают на экзамене». Одним из основных дефектов ЕГЭ, как экзамен был построен с самого начала, было игнорирование данного очевидного обстоятельства. Результаты в области математики не заставили себя долго ждать. ЕГЭ был спроектирован по «алгебре и началам анализа» и включал значительное количество заданий «с выбором ответа». Реально преподаваемая в школах математика немедленно

начала перестраиваться. В частности, начал резко снижаться объем геометрии и т. д. Благодаря, в частности, усилиям автора настоящих строк, этот процесс удалось остановить, геометрия вернулась и т. д. Однако не вся проблема решена.

С самого начала одним из элементов системы ЕГЭ была публикация (в Интернете) в начале учебного года так называемой «демонстрационной версии ЕГЭ». Такая публикация полезна, она дает представление выпускникам и учителям о том, как выглядит «реальный ЕГЭ», какой сложности в нем задания и т. д. Однако учителя немедленно обнаружили, что задания в реальном ЕГЭ очень похожи на эту «демоверсию». Это значило, что надо сосредоточиться на решении именно задач из демоверсии и похожих на них задач из многочисленных тренировочных «пособий по ЕГЭ», отложив в сторону обычные школьные учебники (задачники). Происходило то, что в просторечии называется «натаскиванием». Конечно, такая ситуация определяется не тем, что составителям вариантов «лень придумывать» разнообразные задачи, и даже не желанием гарантировать равную сложность заданий в одной и той же позиции – «равноправие вариантов». Причина в том, что реальное разнообразие приводило бы к значительному падению результатов ЕГЭ. А экзамен и так постоянно критикуется за чрезмерную простоту заданий и низкое число задач, достаточных для преодоления минимального порога. (Удивительно, что за это ругают именно ЕГЭ, а не преподавание математики в школе, как оно сложилось независимо от ЕГЭ.)

В профильном (повышенной сложности) ЕГЭ по математике наметился существенный отход от данной практики. Здесь задания в ряде позиций обладают разумным разнообразием. Естественно, это привело к критике со стороны учителей. Эта критика будет учтена, но не в направлении снижения разнообразия, а в направлении снижения технической сложности экзаменационного варианта.

ЕГЭ по математике будет совершенствоваться и дальше. При этом все существенные изменения будут планироваться и обсуждаться за 4–5 лет до своей реализации. Одним из желательных направлений, опробованных в 9-м классе, была бы система оценивания, существенным образом стимулирующая подготовку по всем разделам (в 9-м классе – это арифметика и алгебра, геометрия, реальная математика). Будет осуществлен и

постепенный уход от демоверсии в направлении разнообразия реальных вариантов. О других проблемах и перспективах см.: [2].

ЕГЭ – лишь один элемент, обеспечивающий качество образования. Но ключевым элементом является подготовка учителя. В трех направлениях Концепции, от направления «Кадры» зависит улучшение ситуации и в направлении «Мотивация», и в направлении «Содержание». Сегодня в стране идет процесс модернизации педагогического образования. Одним из основных принципов модернизации является сближение педагогического образования со школой. В частности, практическая работа в школе, включая ведение кружков, занятия с отстающими, проверка домашних заданий и, конечно, самостоятельное проведение уроков – необходимый элемент подготовки учителя. Сегодня практика особенно эффективна, поскольку работа студента и отдельные элементы работы учителя, учащиеся записываются с помощью портативной видеокамеры с микрофоном или качественного мобильного телефона. Потом эти записи служат материалом для анализа, на них строится изучение педагогики, психологии, методики. Более того, не только работа в основной и старшей школе, но и практика в детском саду и в начальной школе для будущего учителя математики очень полезна для понимания того, откуда берутся проблемы в дальнейшем обучении ребенка. Не менее важно постоянное решение задач, прежде всего – из школьной математики, в зоне ближайшего развития студента. Такое решение и его анализ, рефлексия необходимы для будущего учителя и должны составлять, вместе с практикой, основную часть предметной подготовки.

Естественно спросить: «А как же с университетской математикой?», «Где же высшая алгебра, математический анализ?» и т. д. Ответу. Мы против того, чтобы требовать от студентов изложения выученных (часто – списанных) плохо усвоенных доказательств теорем из курсов классических университетов, закрывая глаза на то, что они не могут решить несложные задачи школьного курса (пусть даже и из ЕГЭ). Мы за то, чтобы все то, что считается освоенным студентом, было им *реально* освоено. Это требование академической честности выглядит тривиальным, но выполняется не так уж часто.

При этом необходимо обеспечить возможность для способных студентов получать по-

мощь в освоении интересующих их разделов математики. Это может быть сделано с использованием открытых образовательных ресурсов Интернета в сочетании с индивидуальным консультированием, которое могут обеспечить работники педагогического университета, а при необходимости и (дистанционно) работники других вузов в рамках сетевых программ.

Особую важность приобретает математическая подготовка учителей начальной школы. Мы часто слышим от учителей математики, что именно там лежит корень проблем. Именно там появляются существенные пробелы в элементарной математической грамотности, порождающие представления о наличии детей, «не способных к математике» (именно – к математике), которые отрицаются Концепцией, навешивается «научный» ярлык «дискалькулии». Внимание к такой подготовке отнюдь не означает, что будущим учителям начальной школы нужно преподавать аналитическую геометрию или тренировать их на решение тригонометрических неравенств. Важнейшим элементом их подготовки является формирование умения определять, в чем именно состоит трудность в решении данной задачи данным ребенком и в чем общие проблемы данного ребенка в математике. Одним из элементов такого формирования является решение студентом широкого круга задач начальной школы, включая «олимпиадные» (например, «Кенгуру», «Квантик») и наблюдение за реальными или моделируемыми трудностями в таком решении.

В работе, которую мы ведем по заданию Минобрнауки России, будущее содержание математического образования строится как значимое вне математики. Это значит, что стратегии решения задач, вырабатываемые на математическом материале, будут применяться в широком круге ситуаций. При этом мы опираемся на российскую и мировую традицию и практику, выраженную в афоризме, приписываемом Ломоносову: «Математику для того учить стоит, что она ум в порядок приводит», и где следует упомянуть и Пуанкаре, Фрейденталя, Лакатоша, Пойя и т. д.

Как подчеркивается в Концепции, существенная доля математической деятельности человечества – это работа в сфере ИТ. Интеграция математики и информатики в начальной школе, реализованная в ФГОС и часто осуществляемая в реальном образовании, служит основой для соответ-

ствующей ориентации учащихся. В частности, возможен подход, где учащиеся постоянно включены в решение учебных программистских задач, постепенно становящихся уже производственными, одновременно в изучение новых элементов программирования и в обучение информатике младших. Эта идея активно продвигается в различных странах союзом World Information Technology and Services Alliance (WITSA) [3]. С другой стороны, в РФ принята Новая технологическая инициатива (НТИ) [4]. Сейчас разрабатывается Концепция изучения технологии в школе, где последовательно реализуется связь современных технологий, прежде всего информационных, с основными предметами естественно-математического цикла.

Говоря о необходимости лидеров, Концепция предлагает создание ряда научно-образовательных центров высшего уровня, реально не уступающих ни в каком отношении лучшим мировым. Последнее означает соответствующий уровень оплаты и условий жизни для ведущих мировых математиков, их коллег и российских специалистов различных категорий, инфраструктуру и т. д. Эти центры будут работать в определенной степени подобно Принстонскому институту перспективных исследований, аналогичным центрам Европы, Индии, Китая и т. д. Такие центры будут созданы, при участии федерального бюджета, в Санкт-Петербурге, Москве, Новосибирске, Казани. За счет средств регионов они будут создаваться также в Уфе и Екатеринбурге.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Распоряжение Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р, Концепция развития математического образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3894> (дата обращения: 23.09.2016).
2. Семенов, А. ЕГЭ по математике. Перезагрузка [Электронный ресурс] / А. Семенов // Учительская газета – 2014. – № 49, 9 декабря. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/58474> (дата обращения: 23.09.2016).
3. Сащечка, И. С. Формирование инновационного подхода к обучению программированию для мобильных устройств на платформе Androidx: аннотация к дипломной работе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/100064> (дата обращения: 23.09.2016).
4. Национальная технологическая инициатива: программа мер по формированию принципиально новых рынков и созданию условий для глобального технологического лидерства России к 2035 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asi.ru/nti/> (дата обращения: 23.09.2016).

REFERENCES

1. Rasporyazhenie Pravitelstva RF ot 24 Dec 2013 No. 2506-r, Kontseptsiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/3894> (accessed: 23.09.2016).
2. Semenov A. EGE po matematike. Perezagruzka. Uchitelskaya gazeta. 2014, No. 49, 9 Dec. Available at: <http://www.ug.ru/archive/58474> (accessed: 23.09.2016).
3. Sashcheka I. S. Formirovanie innovatsionnogo podkhoda k obucheniyu programmirovaniyu dlya mobilnykh ustroystv na platforme Androidx: annotatsiya k diplomnoy rabote. Available at: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/100064> (accessed: 23.09.2016).
4. Natsionalnaya tekhnologicheskaya initsiativa: programma mer po formirovaniyu printsipialno novykh rynkov i sozdaniyu usloviy dlya globalnogo tekhnologicheskogo liderstva Rossii k 2035 godu. Available at: <http://asi.ru/nti/> (accessed: 23.09.2016).

Семенов Алексей Львович, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, профессор кафедры математической логики и теории алгоритмов механико-математического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова

e-mail: alsemenov@mpgu.edu

Semyonov Aleksey L., ScD in Physics and Mathematics, Professor, Academician, Russian Academy of Science, Academician, Russian Academy of Education, Professor, Mathematical Logic and Theory of Algorithms Department, Mechanics and Mathematics Faculty, Lomonosov Moscow State University

e-mail: alsemenov@mpgu.edu

УДК 37

ББК 74.04(3)

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ – ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

А. И. Жук

Аннотация. В статье раскрыта специфика непрерывного педагогического образования как ключевого фактора устойчивого социокультурного развития. В качестве механизма обеспечения непрерывности подготовки педагогических кадров рассматривается кластерная форма взаимодействия ее субъектов. Охарактеризован созданный в Республике Беларусь учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования. Указаны уровни подготовки педагогических кадров, обозначены нововведения в системе непрерывного педагогического образования на каждой ступени. Отмечены принципы развития педагогического образования Республики Беларусь: системности, непрерывности и преемственности. Обозначена важность разработки научного, методического и организационного сопровождения, обеспечивающего стабильность и устойчивость развития педагогического образования в республике. Обосновывается необходимость формирования позитивного имиджа профессии педагога в общественном сознании, проведения целенаправленной работы по повышению престижа педагогического образования. Определены приоритетные задачи функционирования системы непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, учебно-научно-инновационный кластер, принципы развития педагогического образования, педагогические классы, престиж педагогического образования.

CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BELARUS – A FACTOR OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE SOCIETY

A. I. Zhuk

Abstract. The article deals with the specifics of continuous pedagogical education as a key factor for sustainable social and cultural development. As a mechanism to ensure the continuity of teacher's training it is considered a form of cluster interaction of its subjects. The article defines the training, research and innovation cluster of continuous pedagogical education which was created in the Republic of Belarus. The article specifies the levels of training, of teaching stuff and highlights innovations in the system of continuous pedagogical education at every stage. The principles of pedagogical education of the Republic of Belarus: the systems, continuity and succession are presented. The article also notes the importance of developing scientific, methodical and organizational support, ensuring stability and sustainable development of teacher's education in the country. The necessity of creating a positive image of the teaching profession in the public consciousness, of purposeful work to enhance the prestige of teacher's education. The priority tasks of the operation of the continuous pedagogical education are defined.

Keywords: continuous teacher training, educational research and innovation cluster, principles of development of pedagogical education, pedagogical classes, prestige of teacher training

В Национальной стратегии социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 г. особое внимание уделяется образованию как ведущему фактору наращивания человеческого потенциала [1].

Ключевая роль в формировании качественной системы образования, отвечающей потребностям экономики информационного общества и устойчивому развитию страны, отводится системе подготовки педагогических кадров.

В Республике Беларусь стратегическим направлением развития педагогического образования на ближайшую пятилетку является обеспечение непрерывности в подготовке педагогических кадров: от профильного обучения в школе – до системы дополнительного образования взрослых.

В 2015 г. в нашей стране разработаны и утверждены Министром образования Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 гг. [2] и План мероприятий по ее реализации [3].

В этих документах нашли отражение приоритетные направления совершенствования системы непрерывного педагогического образования. В их числе:

- обновление целей и содержания педагогического образования;
- модернизация технологий образовательного процесса на основе стратегий проблемно-исследовательского, активного, коллективного обучения;
- совершенствование подготовки научно-педагогических работников высшей квалификации с учетом актуальных проблем психолого-педагогической науки и образовательной практики;
- переход на кластерную модель развития, обеспечивающую интеграцию потенциала образования, психолого-педагогической науки и эффективной образовательной практики;
- совершенствование ресурсного обеспечения национальной системы педагогического образования в условиях информационного общества и повышение престижа педагогической профессии.

Механизмом обеспечения непрерывности педагогического образования является переход на кластерную форму взаимодействия ее субъектов. В стране создан учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования [4].

Кластер призван обеспечить интеграцию и развитие потенциала учреждений и организаций для подготовки современных педагогов, которая в Республике Беларусь осуществляется на следующих уровнях:

- профильное (предпрофессиональное) педагогическое образование на третьей ступени общего среднего образования;

- среднее специальное педагогическое образование (педагогические колледжи);
- высшее педагогическое образование;
- послевузовское образование;
- дополнительное образование взрослых.

Преимуществом всех уровней подготовки педагогических кадров как фактор обеспечения его непрерывности является первоочередной задачей, которую поставил перед системой образования Глава государства во время посещения Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (БГПУ) в дни празднования столетнего юбилея в ноябре 2014 г.

На этой встрече прозвучала идея возрождения профильного обучения педагогической направленности в школе, так называемых педагогических классов, что нашло свое отражение в Протоколе поручений Президента.

Именно в работе педагогических классов как площадки осознанного старта в педагогическую профессию мы видим главный механизм отбора подготовленных и мотивированных абитуриентов, а на перспективу – залог обеспечения притока в наши школы высококлассных современных педагогов.

В результате в 2015/2016 уч. г. во всех регионах Беларуси были открыты более 100 педагогических классов и групп, в которых обучались более 1500 десятиклассников. В наступившем учебном году число педагогических классов и групп увеличилось со 102 до 319, а количество учащихся – с 1600 до 3542.

По поручению Президента с 2017 г. будет введен особый порядок приема на педагогические специальности выпускников:

- прошедших обучение в профильных классах и группах педагогической направленности;
- освоивших обязательный двухлетний курс факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию. 10–11 классы» (в объеме 140 ч);
- получивших характеристику-рекомендацию педагогического совета школы;
- имеющих в аттестате хорошие и отличные оценки по двум профильным предметам не ниже 8 баллов (по 10-балльной шкале).

В целях методической поддержки работы педагогических классов в БГПУ завершена раз-

работка учебно-методического комплекса «Введение в педагогическую профессию. 10–11 класс», который размещен на сайте БГПУ в разделе «Педагогические классы» [5]. В настоящее время ведется подготовка рабочих тетрадей к факультативным занятиям для учащихся 10-х и 11-х педагогических классов.

Обязательными для учащихся педклассов являются педагогические пробы – испытания, моделирующие ситуации педагогической деятельности. Это посещение уроков учителей, проведение микроисследований, организация игр на переменах и воспитательных дел, подготовка и проведение фрагментов уроков, практика в школьном лагере, волонтерская деятельность и др.

Есть предпосылки для возрождения таких форм допрофессиональной подготовки, как педагогическая гимназия и педагогический лицей. Ставим задачу создать хотя бы по одной педагогической гимназии в каждой области.

В систему непрерывного педагогического образования страны традиционно входит подготовка педагогических кадров со средним специальным образованием.

В 21 колледже по всей республике готовят педагогов дошкольного образования, начальных классов, музыкального образования, физической культуры и спорта, технического труда и черчения, изобразительного искусства, преподавателей иностранного языка.

Образовательные программы педагогических колледжей и учреждений высшего образования взаимосвязаны и интегрированы, реализуются программы сокращенной подготовки в вузах.

Это обеспечивает преемственность и непрерывность педагогического образования.

Подготовка педагогов с высшим образованием в Республике Беларусь в настоящее время ведется по 31 специальности в 12 университетах страны.

Современная социокультурная ситуация требует от системы высшего образования подготовки конкурентоспособного специалиста, обладающего широким спектром академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, в том числе новых, востребованных.

В этом контексте в 2016 г. в стране начата масштабная работа по модернизации структу-

ры и содержания образовательных стандартов, типовых учебных планов и программ высшего педагогического образования. Это позволит продуктивно решать одну из приоритетных задач развития педагогического образования – усиление практикоориентированности процесса подготовки педагогических кадров, максимальное погружение будущих педагогов в профессиональную среду.

Решение этой задачи предусматривает, прежде всего, совершенствование педагогической практики студентов, придание ей непрерывного характера.

С этой целью в нашем университете – ведущем отраслевом вузе страны мы провели эксперимент по организации педагогической практики с выделением одного «школьного дня»: один день в неделю студенты 2-го курса всех специальностей находятся в школе, дошкольном учреждении или специальном учреждении образования. Там они наблюдают за реальным образовательным процессом, помогают учителю, воспитателю в организации урока, подвижных перемен, воспитательных мероприятий и др. Результаты эксперимента подтвердили целесообразность раннего включения студентов в реальную школьную среду. Поэтому в ближайшее время на заседании Президиума УМО по педагогическому образованию по инициативе БГПУ будет рассмотрен вопрос об изменении учебных планов и введении педагогической практики со 2-го курса для всех вузов Беларуси, которые осуществляют профессиональную подготовку педагогических кадров.

Еще одно направление оптимизации педагогической практики и в соответствии с поручением Главы государства с целью придания педагогической практике студентов непрерывного характера предусматривается ее организация начиная с 1-го курса.

В нашем университете эта задача решается посредством включения первокурсников в волонтерскую деятельность, которая дает будущим педагогам неоценимый предпрофессиональный опыт. Такая практика организуется для студентов 1-го курса на базах различных типов учреждений образования: дошкольные учреждения; средние школы; гимназии; школы-интернаты; центры коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, центры соци-

альной помощи семье и детям, центры психолого-педагогической помощи и др.

В русле реализации идеи практикоориентированной подготовки педагогических кадров новые широкие возможности для специализации предоставляет магистратура как вторая ступень высшего образования. Модернизация содержания магистерского образования является ответом на запрос системы общего среднего образования. Сегодня для осуществления профильного обучения в старшей школе нужны высококлассные учителя-предметники. В профессиональном стандарте педагога, разработка которого ведется сегодня в Республике Беларусь, предусматривается, что именно педагоги с магистерской степенью будут работать в профильных классах, гимназиях и лицеях, в тех учреждениях, где обучение ведется на повышенном и углубленном уровнях.

Интенсивные преобразования в экономике и социокультурном развитии, появление новых сложнейших технологий, трансформационные процессы в сфере образования требуют постоянного совершенствования квалификации педагогических кадров. В связи с этим возрастает роль и значение системы дополнительного образования взрослых, способной оперативно обеспечить подготовку педагогов к работе в новых условиях.

Хочу отметить, что Институт повышения квалификации и переподготовки БГПУ мобильно реагирует на запросы учреждений дошкольного, общего среднего, специального, высшего образования по реализации образовательных программ повышения квалификации, переподготовки педагогических кадров, стажировки.

Мы предлагаем 28 образовательных программ переподготовки, более 100 образовательных программ повышения квалификации, обучающие курсы по различным направлениям.

Определение актуальной проблематики, разработка и реализация образовательных программ повышения квалификации, стажировки осуществляется на основе:

- получения образовательного запроса от руководителей и педагогов конкретных учреждений образования республики;
- проведения научного исследования проблем конкретного учреждения образования (также по запросу);

- реализации экспериментальных или инновационных научных проектов, в которых участвуют несколько учреждений образования из разных регионов.

Переподготовка специалистов осуществляется с использованием современных технологий организации учебного процесса: «перевернутый класс», «смешанное обучение», «коллективное взаимообучение».

В процессе обучения слушателями самостоятельно формируется учебно-методический комплекс, обеспечивающий содержательное сопровождение специалиста в профессиональной деятельности.

Такую же работу ведут все региональные институты развития образования.

Таким образом, педагогическое образование Республики Беларусь развивается сегодня на основе принципов системности, непрерывности и преемственности. Чтобы это развитие было стабильным и устойчивым, необходимо соответствующее научное, методическое и организационное сопровождение. На сегодняшний день эта задача успешно решается в деятельности учебно-научно-инновационного кластера непрерывного педагогического образования. Сделано немало!

Разработана тематика приоритетных психолого-педагогических исследований в области образования, которая утверждена на заседании Координационного совета Кластера.

Данное проблемное поле легло в основу определения стратегических направлений фундаментальных и прикладных научных исследований, экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования, а также для формирования тематики магистерских, кандидатских и докторских диссертаций, курсовых и дипломных работ студентов, НИР кафедр всех вузов, готовящих педагогические кадры.

С целью усиления преемственности и интеграции разных уровней педагогической подготовки в рамках работы Кластера ведется работа по созданию сети ресурсных центров практикоориентированного педагогического образования с учетом регионального опыта.

Так, в нашем университете для создания интегрированной информационно-образовательной среды подготовки компетентного конкурентоспособного специалиста на факультете социаль-

но-педагогических технологий открыт Республиканский ресурсный центр социально-педагогических технологий. Создана новейшая печатная и электронная база данных инновационных социально-педагогических технологий и обеспечен доступ к ней всех заинтересованных. Деятельность Ресурсного центра содействует проектированию и реализации индивидуальных образовательных маршрутов будущих специалистов социально-педагогической сферы, в том числе реализации дистанционного обучения.

Подобные ресурсные центры создаются на базе экспериментальных и инновационных площадок не только учреждений высшего образования, но и на базе школ-лабораторий Кластера, филиалов кафедр и др. В них ведется активная исследовательская и образовательная деятельность по усилению профильной и допрофильной педагогической подготовки школьников. Сегодня в Кластере четыре школы-лаборатории: это три школы Минска и одна сельская.

Образование для устойчивого развития призвано обеспечить соответствие получаемых знаний и навыков быстро меняющимся трендам в обществе и экономике, технике и технологиях. Оно должно способствовать развитию личной инициативы и адаптируемости человека, благодаря которым расширяются его возможности.

Нынешние студенты педагогических специальностей будут осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях развивающегося информационного общества – «общества знаний». Поэтому сегодня образовательная среда учреждения высшего образования должна быть направлена на формирование опыта работы в электронной среде.

Для совершенствования процесса подготовки педагогических кадров представляет особую актуальность создание электронных учебно-методических комплексов, внедрение в образовательный процесс современных методик использования электронных образовательных ресурсов и дистанционного обучения на основе сервисов WEB 2.0 (вебинары, онлайн-лекции, интернет-конференции).

В целях повышения качества педагогического образования в нашей стране ведется создание сетевой академии педагогики электронного обучения при БГПУ как ведущем отраслевом

вузе страны. Работа сетевой академии позволит максимально интенсивно развивать собственную информационно-образовательную среду педагогического образования, то есть перейти к так называемому электронному обучению.

Это современная высокотехнологичная научно-образовательная площадка, которая объединит преподавателей, студентов, ученых не только БГПУ, но и всего Кластера в профессиональное педагогическое сообщество по таким направлениям, как:

- дидактика сетевого урока;
- педагогическая практика в сфере электронного обучения;
- сетевое педагогическое взаимодействие на базе электронного журнала;
- открытые лекции, семинары, вебинары опытных IT-педагогов и лучших ученых;
- формирование научного портфолио студента в области педагогики электронного обучения.

Наш университет целенаправленно работает на повышение престижа педагогического образования.

Бренд нашего университета – «Великое дело – для достойных людей». Мы много усилий прикладываем для его продвижения в белорусском обществе.

У входа в главный корпус БГПУ, расположенный на центральной площади нашей столицы, установлена скульптурная композиция «Учительница первая моя». Она стала неотъемлемым артефактом университетской жизни: на ее фоне фотографируются выпускники, абитуриенты, их преподаватели и родители, студенты загадывают желание об успешной сдаче экзаменов, а минчане и гости столицы, рассматривая скульптуру, тепло вспоминают своих первых учителей.

Немаловажную роль в совершенствовании системы непрерывного педагогического образования играет формирование позитивного имиджа профессии педагога в общественном сознании.

Позитивное отношение молодых людей, их родителей к педагогической профессии во многом зависит от средств массовой информации. БГПУ постоянно популяризирует педагогическое образование в печатных и электронных изданиях республики. В нашей прессе по-

стоянно поднимаются такие актуальные проблемы, как популяризация педагогической профессии, повышение престижа учителя, открытие педагогической классовой, организация волонтерской практики для первокурсников, особенности приема на педагогические специальности и др.

Активизирована работа в социальных сетях, где современные школьники проводят много времени. Например, за прошлый учебный год количество просмотров страницы БГПУ в социальной сети «ВКонтакте» составило почти 500 тыс., а официального канала БГПУ на YouTube – более 90 тыс.

Такая работа приносит свои плоды. Нынешняя приемная кампания в БГПУ отличалась высокой мотивированностью абитуриентов.

Конкурс сформировался на всех специальностях, в среднем более двух человек на место. Проходные баллы выросли на 20–40 пунктов. В итоге БГПУ на 100% выполнил план приема на бюджетные места.

В конкурсе за право стать студентом БГПУ участвовало 170 **медалистов и обладателей дипломов ссузов с отличием**, что на 70% больше, чем в 2014 г., 315 **выпускников лицеев и гимназий**, что в 1,8 раза больше, чем 2 года назад.

Мы рады, что нашими студентами стали достойные выпускники школ, сделавшие осознанный выбор. Потому что от того, какой абитуриент придет сегодня учиться в педагогический университет, зависит, какой учитель придет в учреждения образования в перспективе. Будет ли он обладать высоким уровнем профессиональной компетентности, гражданской ответственности и общей культуры, способным создавать новые знания в сфере профессиональной педагогической деятельности, разрабатывать и внедрять инновационные образовательные программы и технологии.

И чтобы обеспечить современный уровень подготовки специалистов – будущих педагогов, нельзя останавливаться на достигнутом. Перед системой непрерывного педагогического образования как фактора устойчивого развития общества сегодня стоит ряд задач, в числе которых:

1) совершенствование системы допрофильной и профильной педагогической подго-

товки в учреждениях общего среднего образования;

2) обеспечение преемственности и согласованности в содержании образовательных программ на всех ступенях подготовки педагогов;

3) создание профессионального стандарта педагога с новыми компетенциями и соответствующих образовательных стандартов;

4) постоянное развитие информационно-образовательной среды на основе педагогики электронного обучения;

5) модернизация механизмов и содержания кластерного сотрудничества в отрасли педагогического образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.economy.gov.by/ru/macroeconomy/nacionalnaya-strategiya> (дата обращения: 10.10.2016).
2. Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bspu.by/klaster/informacionnoe-obespechenie> (дата обращения: 07.10.2016).
3. План мероприятий по реализации Концепции развития педагогического образования на 2015–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bspu.by/klaster/informacionnoe-obespechenie> (дата обращения: 07.10.2016).
4. Положение об учебно-научно-инновационном кластере непрерывного педагогического образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bspu.by/klaster/informacionnoe-obespechenie> (дата обращения: 10.10.2016).
5. Методическое сопровождение факультативных занятий «Введение в педагогическую профессию»: для 10–11 классов учреждений общего среднего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedklassy.bspu.by/index.php/pedagogu/fakultativnyezanyatiya> (дата обращения: 05.10.2016).
6. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов [Текст]: учеб.-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – Минск: Прописки, 2003.

REFERENCES

1. Natsionalnaya strategiya ustoychivogo sotsialno-ekonomicheskogo razvitiya Respubliki Belarus na period do 2030 g. *Available at:* <http://www.economy.gov.by/ru/macroeconomy/natsionalnaya-strategiya> (accessed: 10.10.2016).
2. Kontseptsiya razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya na 2015–2020 gody. *Available at:* <http://bspu.by/klaster/informacionnoe-obespechenie> (accessed: 07.10.2016).
3. Plan meropriyatiy po realizatsii Kontseptsii razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya na 2015–2020 gody. *Available at:* <http://bspu.by/klaster/informacionnoe-obespechenie> (accessed: 07.10.2016).
4. Polozhenie ob uchebno-nauchno-innovatsionnom klasterne nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Available at:* <http://bspu.by/klaster/informacionnoe-obespechenie> (accessed: 10.10.2016).
5. Metodicheskoe soprovozhdenie fakultativnykh zanyatiy “Vvedenie v pedagogicheskuyu professiyu”: dlya 10–11 klassov uchrezhdeniy obshchego srednego obrazovaniya. *Available at:* <http://pedklassy.bspu.by/index.php/pedagogu/fakultativnye-zanyatiya> (accessed: 05.10.2016).
6. Zhuk A. I., Koshel N. N. *Aktivnye metody obucheniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogov: ucheb.-metod. posobie*. Minsk: Propilei, 2003.

Жук Александр Иванович, доктор педагогических наук, профессор, ректор Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, г. Минск

e-mail: rector@bspu.by

Zhuk Aleksandr I., ScD in Education, Professor, Rector, M. Tank Minsk State Pedagogical University

e-mail: rector@bspu.by

УДК 37

ББК 74.04(2)

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ В СООТВЕТСТВИИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАНДАРТОМ: ОБЗОР ПРАКТИК, МЕТОДОВ, ИНСТРУМЕНТОВ¹

Л. Е. Курнешова, Д. В. Дыдзинская

Аннотация. В статье представлены результаты анализа существующих подходов, практик, методов и инструментов по оценке профессиональных компетенций педагогов. Проведен анализ публикаций, разделенных на три группы: публикации, представляющие различные классификации профессиональных компетенций педагогов, описывающие опыт оценки отдельных компетенций педагогов, а также публикации, раскрывающие вопрос применения различных инструментов диагностики компетенций. Представлена систематизация международных, общероссийских и региональных практик по оценке деятельности педагогов. Особое внимание уделяется подходам и публикациям, раскрывающим вопросы диагностики компетенций в соответствии с профессиональным стандартом педагога.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, повышение квалификации педагога, профессиональные компетенции педагога, диагностика компетенций, методы и инструменты диагностики.

DIAGNOSTIC OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES IN ACCORDANCE WITH PROFESSIONAL STANDARD: OVERVIEW OF PRACTICE, METHODS, TOOLS

L. E. Kurneshova, D. V. Dydzinskaya

Abstract. The article presents the overview of contemporary approaches, practices, methods and tools for the evaluation of teacher's professional competencies. Three types of publications have been analyzed: those that give classifications of teachers' professional competencies, the ones that describe the practice of diagnostic of different competencies and the publications which describe implementation of various instruments for competencies' diagnostic. The systematization of international, Russian and regional practices on teachers' evaluation is presented. The special attention is paid to the approaches and publications that correlate with the Teacher's professional standard.

Keywords: teacher's professional standard, teacher professional training, professional competencies of teachers, diagnostic of competencies, methods and instruments of diagnostic.

Введение

На прошедшем в декабре 2015 г. заседании Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования Президентом РФ поставлена задача по формированию общенациональной системы профессионального роста учителей.

По итогам заседания Госсовета дано соответствующее поручение Правительству РФ (Поручение Пр-15ГС, п. 1г.), транслированное далее в адрес Министерства образования и науки России (резолюция от 12 января 2016 г. № ОГ-П8-32): «обеспечить формирование национальной системы учительского роста, направленной

¹ Статья подготовлена в рамках научно-исследовательской работы «Разработка системы диагностики педагогических компетенций работников дошкольного, начального, основного общего и среднего общего (полного) образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога (подготовка инструментария оценки) для всех категорий (профилей) работников образовательных организаций», выполненной Московским институтом открытого образования по заказу Департамента образования г. Москвы в 2016 г.

ной, в частности, на установление для педагогических работников уровней владения профессиональными компетенциями, подтверждаемыми результатами аттестации, а также на учет мнения выпускников общеобразовательных организаций, но не ранее чем через четыре года после окончания ими обучения в таких организациях, предусмотрев издание соответствующих нормативных правовых актов».

Очевидно, что формируемая система профессионального роста учителей должна гармонично сочетаться со сложившейся в России системой оценки качества образования, не создавая революционных механизмов, а учитывая сложившиеся в российской и зарубежной практике подходы, адаптируя их к изменяющимся условиям педагогического труда и в целом образовательной среды.

На основании поручения Президента РФ в профессиональном, экспертном сообществе в 2016 г. велась работа по формированию предложений для создания национальной системы учительского роста [1], однако утвержденной Концепции или иного документа на момент подготовки статьи нет.

В числе ключевых позиций общенациональной системы профессионального роста учителей В. В. Путин на заседании Госсовета выделил «совершенствование системы оценки квалификации и результатов работы педагога, в которой главную роль должна играть не оценка чиновника, а профессионального сообщества».

Несколько предвосхищая поручение Президента РФ, Московским институтом открытого образования (далее – МИОО) с начала 2016 г. реализуется научно-исследовательская работа «Разработка системы диагностики педагогических компетенций работников дошкольного, начального, основного общего и среднего общего (полного) образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога (подготовка инструментария оценки) для всех категорий (профилей) работников образовательных организаций». Данная НИР является логическим продолжением проектов, выполненных МИОО в 2015 г.

Целью научно-исследовательской работы МИОО является разработка инструментов (контрольно-измерительных материалов) для диагностики отдельных профессиональных компетенций педагогов в соответствии с профессио-

нальным стандартом педагога. Данная работа выполнялась в несколько этапов:

1. Выявление профессиональных затруднений педагогов г. Москвы (по различным предметным областям).

2. Определение компетенций, которые коррелируют с выявленными затруднениями и для которых будет сформирована система диагностики.

3. Выбор инструментов и механизмов диагностики.

4. Формирование фонда оценочных средств.

5. Апробация и корректировка фонда оценочных средств.

Основой для выполнения вышеперечисленных работ стал анализ существующих российских и зарубежных практик и подходов по диагностике профессиональных компетенций педагогов, результаты которого представлены в данной статье.

Результаты анализа публикаций, посвященных диагностике профессиональных компетенций педагогов

Вопросы мониторинга и оценки профессиональных компетенций педагогов всегда являлись объектом изучения исследователей, практиков в области образования. Утверждение профессионального стандарта педагога (далее – ПСП) поставило новые задачи по формированию системы диагностики профессиональных компетенций педагогов в связи с:

- включением в ПСП трудовых функций, трудовых действий, знаний и умений, которые должны быть трансформированы в перечень компетенций;
- появлением новых трудовых действий в деятельности педагога.

Для соблюдения критериев качества и релевантности источников для анализа использовались публикации, включенные в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и опубликованные не ранее 2009 г., когда в системе высшего профессионального образования стали разрабатываться и внедряться Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС ВПО 3), положившие начало внедрению компетентностного подхода в системе высшего образования.

С учетом целей выполняемой научно-исследовательской работы, изучаемые источники были разделены на три группы:

- публикации, в которых предлагается систематизация, классификация профессиональных компетенций педагогов;
- публикации, в которых описывается опыт оценки, диагностики отдельных компетенций педагогов (например, ИКТ-компетенций, компетенций по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и т. д.);
- публикации, раскрывающие специфику применения различных инструментов диагностики профессиональных компетенций (например, тесты, портфолио и т. д.).

1. Публикации, в которых предлагается систематизация, классификация профессиональных компетенций педагогов.

Важно подчеркнуть, что в ПСП не представлены непосредственно компетенции, которыми должен обладать педагог. Вместе с тем формат ФГОС и вся логика оценки квалификации педагогов строится на компетентностном подходе, в связи с чем современным разработчикам диагностических систем необходимо решить нетривиальную задачу: как трансформировать предложенные в ПСП трудовые действия, умения и знания в некоторую систему компетенций. В этой связи особый интерес представляют исследования авторов, посвященные выделению и классификации профессиональных компетенций педагогов.

Анализ публикаций позволяет выявить два подхода к определению тех компетенций, которыми должен обладать педагог и для мониторинга которых должен выстраиваться оценочный инструментарий.

В первой группе публикаций авторы предлагают свое видение классификации, систематизации профессиональных компетенций педагогов, опираясь на труды ученых в области деятельностного, системного, личностно-ориентированного и других подходов. Приведем некоторые из них.

М. Е. Иньков [2] предложил авторскую модель диагностики профессионально-педагогических компетенций педагога. Она представляет собой интегративную систему, в которой набор профессиональных компетенций (специальные и профессиональные, методические, социально-психологические, дифференциально-

психологические, аутопсихологические) рассматриваются во взаимосвязи с компонентами, которые они пронизывают: информационно-деятельностным, операционально-деятельностным, аналитико-деятельностным. По мнению автора, данная модель позволяет переходить от выявления отдельных профессиональных и личностных качеств педагога к диагностике уровня его профессиональной подготовленности, тем самым обеспечивая целостность подхода к диагностированию.

А. А. Майер, Л. Г. Богославец [3] выделяют следующие элементы профессионализма педагога: мотивационный, теоретический, результативный и технологический. Авторы предложили шкалу, позволяющую определить оптимальный (высокий), допустимый, критический и недопустимый уровни готовности педагога к профессиональной деятельности.

Разработанная под руководством В. Д. Шадрикова [4] методика оценки уровня квалификации педагогических работников опирается на системно-деятельностный подход. Авторы выделяют 6 базовых компетенций педагога и по 3 показателя для каждой компетенции: 1) компетентность в области личностных качеств; 2) компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности; 3) компетентность в области мотивирования обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности; 4) компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности; 5) компетентность в области разработки программы, методических, дидактических материалов и принятия педагогических решений; 6) компетентность в области организации педагогической деятельности.

О. В. Темнякина [5] предлагает не классификацию компетенций педагога как таковых, а выделяет компоненты деятельности педагога на основе ведущих типов деятельности, разработанных Д. Б. Элькониним. Проведенный анализ позволил автору разработать методику «Диагностика уровня сформированности личностных и профессиональных качеств педагога по компонентам деятельности».

В отличие от предыдущих указанных авторов Н. А. Чечева [6] основывает свою классификацию на содержании ПСП. На основании выделенных автором групп компетенций была разработана и

апробирована методика диагностики уровня сформированности каждой компетенции у педагогов, принявших участие в апробации (529 учителей из общеобразовательных организаций Вологодской области). В минимально достаточную совокупность профессиональных компетенций современного учителя автор включает: методологическую, методическую, технологическую, оценочную, диагностическую, проектировочную, рефлексивную, инклюзивную.

Считаем необходимым включить в данный обзор и подход по декомпозиции профессиональных компетенций педагога, разработанный в рамках реализуемой МИОО научно-исследовательской работы [7]. Представляется, что предложенная классификация компетенций наиболее полным образом отражает содержание ПСП. Авторы выделяют три основные компетенции (общепедагогическая, воспитательная, развивающая), соответствующие разделам профессионального стандарта, и проводят их декомпозицию на базовые компетенции. Предложенная декомпозиция компетенций требует дальнейшего экспертного обсуждения и апробации, поэтому на текущем этапе в рамках реализуемой МИОО научно-исследовательской работы разработчики инструментов диагностики последовали второму подходу к определению оцениваемых компетенций, описанному далее.

В значительно меньшем количестве исследований и публикаций прослеживается второй подход к определению того набора компетенций, по которым можно осуществлять диагностику профессионального уровня педагога. Авторы не предлагают новые классификации, а основываются на том перечне компетенций, которые закреплены в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по соответствующему направлению подготовки бакалавров и магистров [8]. Вместе с тем отметим, что и при этом подходе возможны авторские расхождения и трактовки, поскольку нет документа, принятого на официальном или хотя бы экспертном уровне, в котором бы проводилось сопоставление компетенций, зафиксированных в ФГОС ВО, и трудовых функций, знаний, умений, указанных в профессиональном стандарте. В 2015 г. авторы данной статьи сформировали такую сопоставительную таблицу [9], однако она является одним из авторских мнений.

2. Публикации, в которых описывается опыт оценки, диагностики отдельных компетенций педагогов.

В данном разделе были проанализированы публикации, раскрывающие вопросы диагностики именно метапредметных компетенций, которые требуются для выполнения относительно новых трудовых действий, зафиксированных в профессиональном стандарте.

Сразу обозначим один из выводов проведенного анализа. Несмотря на наличие большого количества статей, посвященных вопросам формирования, структуры тех или иных компетенций педагогов, тема именно оценки профессиональных компетенций недостаточно раскрыта в научной литературе.

Пожалуй, исследованию *ИКТ-компетенций педагога* и их оценке посвящено наибольшее количество публикаций (в РИНЦ найдено 266 публикаций по запросу «ИКТ-компетентность педагога») [10; 11; 12]. Наиболее авторитетным исследованием по данному вопросу является многолетний проект ЮНЕСКО по формированию структуры ИКТ-компетентности учителей, начавшийся в 2005 г. Он был назван «UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers» (Проект UNESCO ICT-CFT). Результатом работы стало описание Стандарта ИКТ-компетентности учителей (ICT Competency Standards for Teachers). В последующие годы были разработаны новые редакции стандарта, которые поменяли название на Рекомендации.

На втором месте по степени проработанности вопроса, на наш взгляд, находятся *компетенции в области инклюзивного образования*. Безусловно, исследование вопросов работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья всегда являлось центром внимания ученых и практиков в области образования. Однако, как отмечает О. С. Кузьмина [13], проблемы и технологии подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования являются малоизученными. В последние годы по данной тематике был проведен ряд диссертационных исследований (Л. М. Кобрин, О. С. Панферова, М. М. Тавакалова, И. Н. Хафизуллина, А. Я. Чигрина, Ю. В. Шумиловская и др.), однако в них делается акцент на подготовку будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, а проблемы формирования профессиональных компетенций учителей, уже работающих с детьми с ОВЗ, остаются на периферии исследований.

В рамках своих исследований О. С. Кузьмина предлагает модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Завершающим этапом в рамках предложенной модели является *оценка* готовности педагога решать профессиональные задачи, связанные с инклюзивным образованием. Для оценки автором предлагаются следующие критерии: мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и рефлексивно-оценочный.

Для оценки каждого критерия автором были сформированы по пять показателей и разработан диагностический инструментарий. Предложенная модель подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования и методика диагностики их готовности были апробированы на 296 педагогических работниках образовательных организаций города Омска и Омской области.

Результатам исследования вопросов формирования и оценки социальных компетенций педагогов, реализующих инклюзивные практики, посвящена работа группы авторов из Северного (Арктического) федерального университета им. М. В. Ломоносова [14]. Для анализа авторами отобраны следующие социальные компетенции: сотрудничество, адаптивное поведение, толерантность, эмпатия. Проведено экспериментальное исследование сформированности указанных компетенций. Для диагностики сформированности компетенций использовались такие инструменты, как анкетирование педагогов и наблюдение за их деятельностью в образовательном процессе. В исследовании приняло участие 44 педагога из образовательных организаций Архангельской области.

Еще одним примером исследования готовности педагогов к реализации инклюзивного образования является исследование методом анкетного опроса, проведенное среди педагогов образовательных учреждений г. Сургута (всего приняло участие 158 человек) [15]. Отметим, что данный опрос не касался именно оценки компетенций педагогов, работающих в инклюзии, а был посвящен скорее анализу их опыта и трудностей работы.

В отдельную группу новых компетенций, зафиксированных в ПСП, относятся компетенции по работе с различным контингентом детей (одаренные дети, дети-мигранты) и, соответственно, компетенции работы в полиэтнической среде.

Аналізу даних компетенцій посвящено незначительное количество публикаций. Еще раз сделаем ремарку, что в рамках, например, этнопедагогике представлены различные исследования организационных, методических, психологических аспектов работы педагогов и школы в целом в поликультурной среде. Однако в рамках данной НИР мы анализируем публикации, в которых представлены вопросы структуры или оценки тех или иных компетенций работающих педагогов.

Публикация Т. Б. Ильиной [16], посвященная этнопедагогической компетентности педагога, является единственной среди проанализированных, которая опирается на содержание профессионального стандарта педагога. В своей работе автор, опираясь на ПСП и предыдущие исследования по данной тематике, предложила структуру этнопедагогической компетентности, включающую личностный, когнитивный и деятельностно-поведенческий компоненты. Автором было проведено исследование в форме анкетного опроса сформированности этнопедагогической компетентности у работающих педагогов школ г. Екатеринбурга (всего было получено 112 анкет).

Вопросам профессиональной подготовки учителя для *работы с детьми-мигрантами* посвящены исследования В. И. Тесленко [17]. В них представлены результаты анкетирования учителей Сибирского федерального округа (103 учителя школ СФО). Проведенный анкетный опрос позволил авторам сделать следующие выводы: 1) у большинства учителей четко не определена специфика организации процессов обучения и воспитания учащихся-мигрантов; 2) деятельность учителей по обучению и воспитанию таких детей организуется не систематически; 3) разные группы учителей при организации процессов обучения и воспитания учащихся-мигрантов испытывают затруднения вследствие своей профессиональной неподготовленности к работе с такими детьми и отсутствия методической литературы по данной проблеме.

Целый пласт публикаций посвящен вопросам подготовки будущих учителей для *работы с одаренными детьми* (в РИНЦ по запросу «работа учителя с одаренными детьми» найдено 160 публикаций)¹. Во многих статьях представлены подходы к подготовке конкретных учите-

¹ По состоянию на 24 мая 2016 г.

лей-предметников для работы с одаренными детьми (преимущественно учителей математики, физики, иностранного языка, русского языка и литературы). Однако, как и в случае с другими описанными выше компетенциями, в статьях практически не раскрываются вопросы подготовки уже работающих учителей и уж тем более проблемы оценки сформированности компетенций по работе с одаренными детьми.

В данном аспекте хотелось бы выделить исследование Р. М. Ахмадуллиной и Н. Р. Валиахметовой [18]. В статье, исходя из анализа проблем подготовки педагогов для работы с одаренными детьми, авторы предлагают собственную модель подготовки будущего учителя для работы с одаренными учащимися на основе содержательного потенциала дисциплины «Педагогика» в условиях педагогического образования в вузе. Авторы в систему оценки уровня сформированности профессиональных компетенций педагога по работе с одаренными детьми включают следующие критерии: когнитивный, деятельностно-технологический, коммуникативный, рефлексивный, личностный. К каждому критерию дается содержательное пояснение и перечень методов диагностики, с помощью которых данные критерии могут быть оценены.

3. Публикации, раскрывающие специфику применения различных инструментов диагностики профессиональных компетенций.

В рамках данной категории публикаций нас интересовали статьи, раскрывающие вопросы разработки и применения следующих инструментов диагностики: тест, кейс, портфолио, индивидуальные беседы, включенное наблюдение, опросы стейкхолдеров (учащиеся, родители, педагоги-коллеги, администрация школы).

Безусловно, вопросам формирования тестов посвящено наибольшее количество публикаций. В рамках тестологии как междисциплинарной науки сформировались подходы, принципы, позволяющие сформировать тестовые инструменты, отвечающие базовым принципам валидности, надежности, точности и объективности. Вместе с тем на фоне внушительного количества публикаций по формированию тестов для оценки профессиональных компетенций студентов (в различных предметных областях) исследований по формированию тестов для оценки компетенций действующих педагогов не так много.

Условно на втором месте по количеству публикаций находятся статьи, посвященные вопросам разработки кейсов и формирования портфолио.

И совершенно не раскрытыми в научной литературе являются такие диагностические инструменты, как индивидуальные беседы, включенное наблюдение, опросы стейкхолдеров (учащиеся, родители, педагоги-коллеги, администрация школы). Это объясняется тем, что данные инструменты редко используются в практике, поскольку обладают слабой формализацией и, соответственно, имеют более субъективный характер.

Обзор используемых методов и инструментов диагностики профессиональных компетенций педагогов

Вопросы по оценке деятельности учителя и в целом качества образования не являются, безусловно, новыми. В России сложилась определенная система оценки качества образования, включающая в себя соответствующую структуру органов управления и реализации политики в области оценки качества образования и следующие процедуры оценки [19]:

- государственная итоговая аттестация (9–11);
- национальные исследования качества образования (www.eduniko.ru);
- всероссийские проверочные работы (www.eduvpr.ru);
- международные сравнительные исследования;
- исследования компетенций учителей (www.edutcs.ru);
- аттестация педагогических работников
- оценка директоров;
- исследования дошкольного образования;
- углубленные исследования.

В рамках проводимого анализа рассмотрим более подробно те процедуры, которые направлены на оценку работы педагогов с точки зрения применяемых в них методов и инструментов оценки (табл. 1):

Помимо представленных выше международных сравнительных исследований и общероссийских исследований и оценочных процедур, в зарубежной и российской литературе представлены разработки отдельных авторов по системе оценки компетенций педагогов,

Исследования в области оценки учителей

Название исследования	Применяемые методы	Комментарии
<i>I. Международные сравнительные исследования</i>		
Международное исследование по вопросам преподавания и обучения TALIS (Teaching and Learning International Survey)	Анкетирование в бумажном или онлайн варианте	Россия приняла участие в 2014 г. Исследование охватило 4076 учителей и 198 директоров в 200 школах из 14 регионов страны
«SABER-Учителя» (System Approach for Better Education Results) – Системный подход к улучшению результатов образования, блок «Учителя»	Стандартизированные опросники для стран, по итогам которых страны готовят национальные доклады	Исследование в России проведено 2014 г. в пилотном режиме в трех регионах: Ивановская область, Томская область, г. Санкт-Петербург [20]
TEDS-M (Teacher Education Study in Mathematics) – Исследование педагогического образования учителей математики	Тестирование и анкетирование	Россия принимала участие в исследовании: 2266 студентов 5-го курса факультетов начального образования из 49 университетов; 2141 студента 5-го курса математических факультетов из 48 вузов; 1212 преподавателей из 56 вузов
<i>II. Российские исследования</i>		
«Оценка профессиональной компетентности учителей начальной школы» [21]	Тестирование	
«Портрет учителя истории в современной России»	Анкетирование. Анкета состояла из двух частей: Часть 1. Вопросы по определению социального портрета учителей истории. Часть 2. Вопросы по определению уровня профессиональных компетенций и знания Историко-культурного стандарта	
Оценка компетенций учителей русского языка (литературы), математики, истории и обществознания [22]	Диагностическая работа (тестирование), анкета учителя, анкета ученика	Подчеркнем, что исследование направлено на оценку ключевых компетенций по блокам (предметная подготовка, методика преподавания, оценивание) в соответствии с профессиональным стандартом педагога ТОЛЬКО по трудовой функции «Общепедагогическая функция, обучение», код А/01.6

часть из которых были апробированы в конкретных образовательных организациях различных регионов РФ.

Так, в отчете «Оценка учителей. Концептуальная рамка и примеры практик различных стран» [23], подготовленном в рамках проекта Организации экономического сотрудничества и развития “OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes”, выделяются следующие инструменты для оценки деятельности учителей:

- включенное наблюдение за уроком;
- портфолио;
- образовательные достижения учеников;
- тестирование;
- анкетирование стейкхолдеров (ученики, родители).

О. Е. Пермяков, С. В. Менькова [24] выделяют следующие три ключевых метода оценки профессиональных компетенций: экспертная оценка, тестирование, самооценка.

В работе Н. А. Чечевой [25] представлены результаты апробации в Вологодской области сформированной системы диагностики компетенций педагогов, которая включает в себя следующие методы диагностики: анкетирование, индивидуальные и групповые беседы, контент-анализ индивидуальных рефлексивных проектов.

Обобщая изученные публикации, можно выделить следующие основные методы и инструменты диагностики профессиональных компетенций педагогов (табл. 2).

Концептуальная рамка диагностики профессиональных компетенций педагогов

Формирование системы диагностики профессиональных компетенций педагогов включает в себя не только разработку непосредственно диагностического инструментария, но требует ответа на целый перечень вопросов. Анализ опыта зарубежных стран показал большое разнообразие методов и подходов к оценке деятельности педагогов, что обусловлено разнообразием национальных систем образования. Вместе с тем можно выделить ключевые элементы, которые должны быть включены в систему диагностики. К таковым ключевым элементам относятся (рис.) [26]:

1. Ключевые организации/стейкхолдеры, вовлеченные в разработку и реализацию системы диагностики. В зависимости от того, для кого формируется система диагностики и кто принимает участие в ее разработке, зависит со-

держание и формат самой системы оценки. При разработке диагностической системы необходимо учитывать интересы всех участвующих организаций.

2. Масштаб диагностики. Разрабатываемая система диагностики не обязательно должна затрагивать всех учителей страны. Наоборот, чем более четко будет определено, для каких педагогов, каких школ и какие компетенции оцениваются, тем надежней будет оценочная система.

3. Эксперты, проводящие диагностику. Для проведения диагностики педагогических компетенций могут быть привлечены как внутренние по отношению к образовательной организации эксперты, так и внешние, что определяется задачами проводимой оценки и материально-техническими возможностями образовательной организации. Как правило, привлечение внешних экспертов повышает доверие к системе оценки со стороны родителей, учащихся.

Таблица 2

Основные методы и инструменты диагностики профессиональных компетенций педагогов

Метод диагностики	Описание	Используемые инструменты диагностики
Экспертная оценка	<ul style="list-style-type: none"> - Позволяет оценивать объекты со слабоформализуемыми параметрами, к которым относятся компетенции. - При оценке эксперт аккумулирует свои профессиональные знания и опыт, поэтому данный метод относится к наиболее субъективным методам. - В качестве экспертов для оценки профессиональных компетенций педагогов могут выступать представители образовательных организаций, общественных организаций, работодателей, федеральных и региональных органов исполнительной власти. - Снизить субъективизм при экспертном оценивании можно за счет [24]: <ul style="list-style-type: none"> ◇ привлечения наиболее опытных экспертов; ◇ формализации процедуры оценивания (регламенты, шаблоны, системы оценки, экспертные листы); ◇ автоматизация процесса оценивания; ◇ привлечение к оценке одновременно несколько экспертов и учет результирующей оценки. - При использовании метода экспертной оценки необходимо выбрать методiku работы экспертов и формирования результирующей оценки (например, метод Дельфи, голосование и т. д.) 	Кейс. Портфолио. Включенное наблюдение. Индивидуальные беседы. Опросы стейкхолдеров
Тестирование	<ul style="list-style-type: none"> - Наиболее объективный метод оценивания. - При использовании метода тестирования необходимо руководствоваться общепринятыми в тестологии правилами 	Тест
Самооценка	<ul style="list-style-type: none"> - Использование метода самооценки повышает субъектность позиции педагога, его мотивацию участвовать в формировании траекторий повышения своей квалификации. - Как правило, данный метод используется в совокупности с другими методами диагностики. - Перед проведением самооценки необходимо провести разъяснительную беседу с педагогом о целях, формате самооценки. - Необходимо разработать методiku интерпретации результатов самооценки 	Портфолио. Анкетирование. Опрос

4. Инструменты. Выбор конкретного инструмента зависит, прежде всего, от содержания той компетенции, которую необходимо оценить. Однако есть и другие факторы, влияющие на выбор – материальные, технические, экспертные, временные.

5. Критерии и стандарты. Формируемая система диагностики должна опираться на принятые в стране критерии и стандарты педагогической деятельности, но может и не ограничиваться ими.

6. Проведение оценки и анализ результатов.

Выводы

По итогам проведенного анализа теоретических и практических материалов, раскрывающих существующие подходы к системе диагностики профессиональных компетенций педагогов в России и за рубежом, используемых для этого инструментов оценки, можно сделать следующие выводы.

Несмотря на то, что вопросы оценки профессиональной деятельности педагогов не являются новым предметом для изучения, все же данная тематика является крайне актуальной в связи с принятием новых нормативных документов. В научных и экспертных кругах отсутствует общее понимание по целому кругу вопросов, связанных с определением состава профессиональных компетенций педагогов, системой оценки и анализа востребованных на современном этапе компетенций.

Нам удалось выделить только разработки двух авторов (Н. А. Чечева и Л. Ф. Шаров), которые при формировании компетентностной модели педагогов опирались на утвержденный ПСП.

Несмотря на наличие большого количества статей, посвященных вопросам формирования, структуры исследуемых нами компетенций педагогов, включенных в профессиональный стандарт, тема именно оценки профессиональных компетенций практически не раскрыта в научной литературе.

Наибольшее количество публикаций можно найти по вопросам оценки ИКТ-компетентностей, благодаря масштабному проекту ЮНЕСКО по данной проблематике.

Вопросам подготовки будущих педагогов для работы в условиях инклюзивного образования также посвящено большое количество ис-

следований и публикаций, однако на периферии исследований остались вопросы переподготовки уже работающих педагогов в инклюзивной среде, не говоря о проблеме оценки компетенций учителей по работе с детьми с ОВЗ.

Попытки изучения вопросов оценки профессиональных компетенций педагогов и апробации инструментария по оценке компетенций предпринимаются исследователями вузов, школ, научных организаций в самых различных регионах. В этом отношении для получения синергетического эффекта участникам НИР следует обратить внимание и на результаты данных исследований, и на тех экспертов, которые их проводят для выстраивания партнерских отношений и обмена опытом.

Обзор источников в части использования конкретных диагностических инструментов выявил, что при наличии литературы по использованию таких методов оценки компетенций педагога, как тесты, кейсы и портфолио, совершенно не изученными и не описанными остаются методы включенного наблюдения, индивидуальных бесед, анкетирования стейкхолдеров школы. Данный факт придает особую значимость теоретическим разработкам и практической апробации данных диагностических инструментов.

В рамках международных и общероссийских исследований используются преимущественно два метода оценки педагогов: внешняя формализованная оценка в формате тестирования и самооценка в формате анкетирования. Выбор данных методов обусловлен тем, что они позволяют проводить стандартизированные исследования на большой выборке респондентов, максимально технологизируя процесс обработки результатов, что необходимо при проведении масштабных исследований.

Российские исследования, которые проводятся на федеральном уровне, ориентированы на оценку компетенций конкретных преподавателей-предметников и затрагивают лишь отдельные их трудовые функции. Таким образом, масштабных исследований по оценке компетенций педагогов по всему набору требований профессионального стандарта педагога не проводилось.

В научных исследованиях предлагаются более вариативные методы оценки компетенций

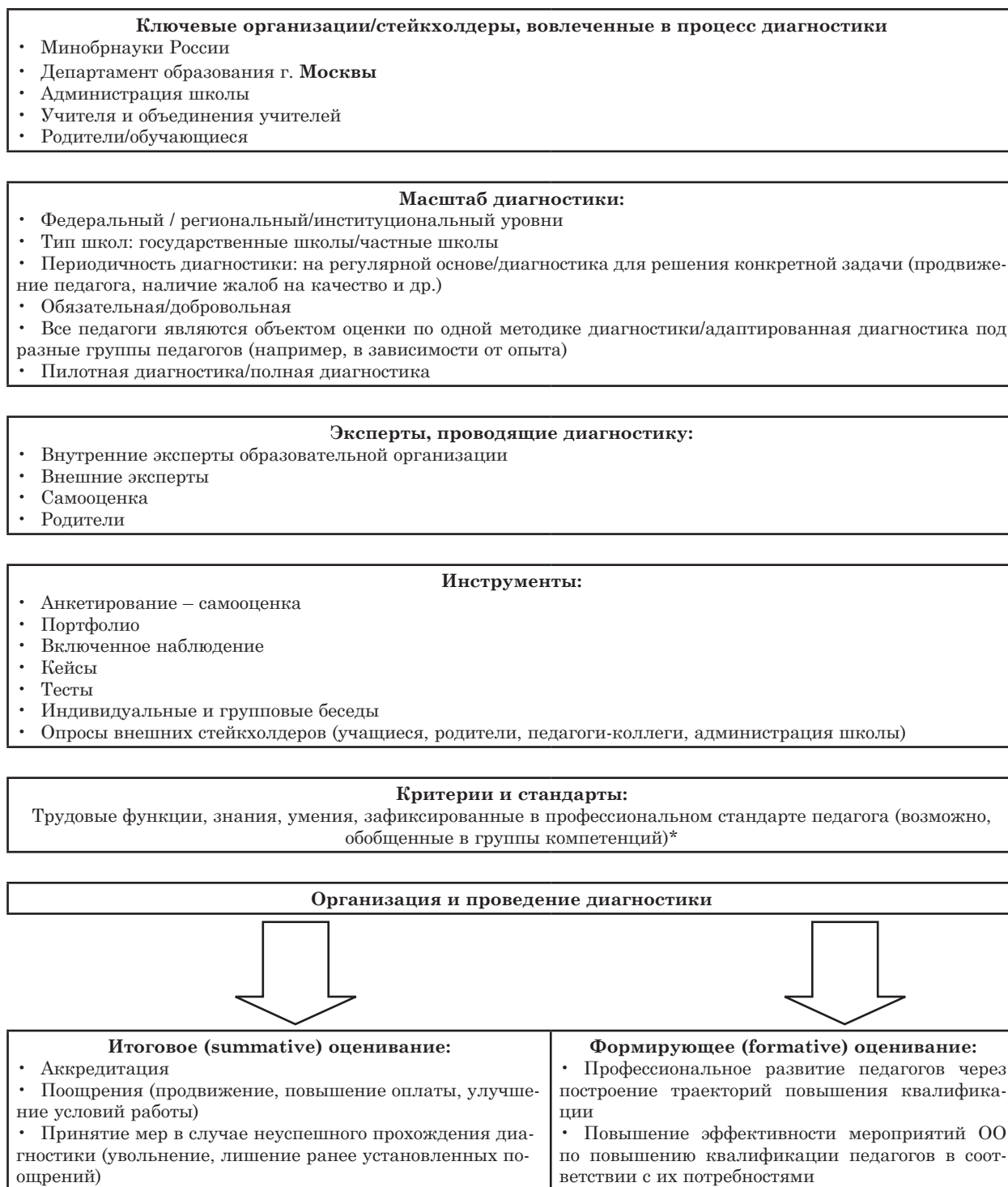


Рис. Концептуальная рамка диагностики профессиональных компетенций педагогов

педагогов, однако на практике они либо не были апробированы, либо были апробированы на маленькой группе респондентов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национальная система учительского роста. Проект. Версия 3.3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2016/06/nacionalnaja-sistema-uchitelskogo-rosta.pdf> (дата обращения: 05.09.2016).
2. *Иньков, М. Е.* Диагностика профессиональной компетентности учителя в условиях повышения квалификации [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Е. Иньков. – Ростов н/Д, 2009. – 24 с.

3. *Майер, А. А.* Сопровождение профессиональной успешности педагога ДООУ [Текст]: метод. пособие / А. А. Майер, Л. Г. Богославец. – М.: ТЦ Сфера, 2012.
4. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Текст] / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. – М., 2010.
5. *Темняткина, О. В.* Выявление потенциала для развития педагога на основе анализа сформированности компонентов деятельности [Электронный ресурс] / О. В. Темняткина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18010> (дата обращения: 05.09.2016).
6. *Чечева, Н. А.* Результаты мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций педагога [Текст] / Н. А. Чечева // Научный диалог. – 2015. – № 12 (48). – С. 474–484.
7. *Курнешова, Л. Е.* Управление педагогическим кадровым потенциалом для обеспечения качества образования на основе компетентностного подхода [Текст] / Л. Е. Курнешова, Л. Ф. Шаров // Наука и школа. – 2016. – № 4. – С. 80–92.
8. *Марголис, А. А.* Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов [Текст] / А. А. Марголис, М. А. Сафронова, А. С. Панфилова, С. М. Шишлянникова // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 5. – С. 77–91.
9. Корпоративная система повышения профессиональной квалификации педагогов в условиях реализации профессионального стандарта «Педагог» как средство повышения конкурентоспособности образовательной организации [Текст]: метод. пособие для руководителей образоват. организаций, школьных кафедр и метод. объединений / Л. Е. Курнешова [и др.]. – М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. – 224 с.
10. Структура ИКТ-компетентности учителей: рекомендации ЮНЕСКО. Версия 2.0 [Электронный ресурс]. – ЮНЕСКО, 2011. – Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (дата обращения: 05.09.2016).
11. *Уваров, А. Ю.* Структура ИКТ-компетентности учителей и требования к их подготовке: рекомендации ЮНЕСКО. Редакция 2.0 / А. Ю. Уваров // Информатика и образование. – 2013. – № 1. – С. 26–40.
12. Руководство по адаптации Рамочных рекомендаций ЮНЕСКО по структуре ИКТ-компетентности учителей (методический подход к локализации UNESCO ICT-CFT) [Текст]. – М.: ИИЦ «Статистика России», 2013.
13. *Кузьмина, О. С.* Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О. С. Кузьмина. – Омск, 2015.
14. *Флотская, Н. Ю.* Особенности социальных компетенций педагогов, реализующих инклюзивные практики [Электронный ресурс] / Н. Ю. Флотская, С. Ю. Буланова, О. В. Вольская, З. М. Усова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=16654> (дата обращения: 05.09.2016).
15. *Некрасова, О. А.* Формирование профессиональной компетентности в области инклюзии как необходимое условие модернизации системы образования РФ [Текст] / О. А. Некрасова, Т. В. Коротовских // Перспективы науки. – 2016. – № 1 (76). – С. 36–40.
16. *Ильина, Т. Б.* Формирование этнопедагогической компетентности педагога как условие внедрения профессионального стандарта «Педагог» [Электронный ресурс] / Т. Б. Ильина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22591> (дата обращения: 05.09.2016).
17. *Наук, Б.* Формирование интеркультурной компетентности у будущего учителя в России и Германии [Текст] / Б. Наук, В. И. Тесленко // Современное естественнонаучное образование: достижения и инновации: материалы 6-й Всерос. (с междунар. участием) науч.-метод. конф. / отв. ред. Т. В. Голикова. – 2013. – С. 210–214.
18. *Ахмадуллина, Р. М.* К вопросу подготовки будущего учителя к работе с одаренными учащимися (на основе содержательного потенциала дисциплины «Педагогика» [Текст] /

- Р. М. Ахмадулина, Н. Р. Валиахметова // Филология и культура. – 2016. – № 1 (43). – С. 268–276.
19. Кравцов, С. С. Формирование единой системы оценки качества образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]: презентация / С. С. Кравцов. – М.: Рособнадзор, 2015. – Режим доступа: http://www.minobr.nso.ru/sites/minobr.nso.ru/wodby_files/files/wiki/2015/10/1_kravcov_novosibirsk.pdf (дата обращения: 05.09.2016).
 20. Результаты исследования SABER-Учителя в России [Электронный ресурс] // Всемирный банк. – Режим доступа: <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=2&ctrn=RU> (дата обращения: 05.09.2016).
 21. Математика. Оценка профессиональной компетентности учителей начальной школы [Текст] / Л. О. Денищева, Г. С. Ковалева, О. А. Рыдзе, Л. П. Стойлова, Н. В. Шевелева; под ред. Г. С. Ковалевой. – М.: Просвещение, 2013.
 22. Концепция исследования компетенций учителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tcs.statgrad.org/download/93714.doc> (дата обращения: 05.09.2016).
 23. Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and Examples of Country Practices [Текст]. – OECD, December, 2009.
 24. Пермьяков, О. Е. Диагностика формирования профессиональных компетенций [Текст] / О. Е. Пермьяков, С. В. Менькова. – М.: ФИРО, 2010.
 25. Чечева, Н. А. Результаты мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций педагога [Текст] / Н. А. Чечева // Научный диалог. – 2015. – № 12 (48). – С. 474–484.
 26. Isoré, M. Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review [Электронный ресурс] / M. Isoré // OECD Education Working Papers. – 2009. – No. 23. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>.
 27. Inkov M. E. Diagnostika professionalnoy kompetentnosti uchitelya v usloviyakh povysheniya kvalifikatsii. *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. Rostov on Don, 2009. 24 p.
 28. Mayer A. A., Bogoslavets L. G. *Soprovozhdenie professionalnoy uspehnosti pedagoga DOU: metod. posobie*. Moscow: TTs Sfera, 2012.
 29. Shadrikov V. D., Kuznetsova I. V. (Ed.) *Metodika otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov*. Moscow, 2010.
 30. Temnyatkina O. V. Vyyavlenie potentsiala dlya razvitiya pedagoga na osnove analiza sformirovannosti komponentov deyatel'nosti. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015, No. 1-1. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18010> (accessed: 05.09.2016).
 31. Checheva N. A. Rezultaty monitoringa urovnya sformirovannosti professionalnykh kompetentsiy pedagoga. *Nauchnyy dialog*. 2015, No. 12 (48), pp. 474–484.
 32. Kurneshova L. E., Sharov L. F. Upravlenie pedagogicheskim kadrovym potentsialom dlya obespecheniya kachestva obrazovaniya na osnove kompetentnostnogo podkhoda. *Nauka i shkola*. 2016, No. 4, pp. 80–92.
 33. Margolis A. A., Safronova M. A., Panfilova A. S., Shishlyannikova S. M. Aprobatsiya instrumentariya otsenki sformirovannosti professionalnykh kompetentsiy budushchikh pedagogov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2015, Vol. 20, No. 5, pp. 77–91.
 34. Kurneshova L. E. (et al.) *Korporativnaya sistema povysheniya professionalnoy kvalifikatsii pedagogov v usloviyakh realizatsii professionalnogo standarta "Pedagog" kak sredstvo povysheniya konkurentosposobnosti obrazovatel'noy organizatsii: metod. posobie dlya rukovoditeley obrazovat. organizatsiy, shkolnykh kafedr i metod. obyedineniy*. Moscow: GAOU VO MIOO, 2015. 224 p.
 35. Struktura IKT-kompetentnosti uchiteley: rekomendatsii YuNESKO. Versiya 2.0. YuNESKO, 2011. Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (accessed: 05.09.2016).
 36. Uvarov A. Yu. Struktura IKT-kompetentnosti uchiteley i trebovaniya k ikh podgotovke: rekomendatsii YuNESKO. Redaktsiya 2.0. *Informatika i obrazovanie*. 2013, No. 1, pp. 26–40.

REFERENCES

1. Natsionalnaya sistema uchitelskogo rosta. Proekt. Versiya 3.3. Available at: <http://rusacademdu.ru/wp-content/uploads/2016/06/nacionalnaya-sistema-uchitelskogo-rosta.pdf> (accessed: 05.09.2016).

12. Rukovodstvo po adaptatsii Ramochnykh rekomendatsiy YuNESKO po strukture IKT-kompetentnosti uchiteley (metodicheskiy podkhod k lokalizatsii UNESCO ICT-CFT). Moscow: IITs “Statistika Rossii”, 2013.
13. Kuzmina O. S. Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya. *PhD dissertation (Education)*. Omsk, 2015.
14. Flotskaya N. Yu., Bulanova S. Yu., Volskaya O. V., Usova Z. M. Osobennosti sotsialnykh kompetentsiy pedagogov, realizuyushchikh inklyuzivnye praktiki. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014, No. 6. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=16654> (accessed: 05.09.2016).
15. Nekrasova O. A., Korotovskikh T. V. Formirovanie professionalnoy kompetentnosti v oblasti inklyuzii kak neobkhodimoe uslovie modernizatsii sistemy obrazovaniya RF. *Perspektivy nauki*. 2016, No. 1 (76), pp. 36–40.
16. Ilyina T. B. Formirovanie etnopedagogicheskoy kompetentnosti pedagoga kak uslovie vnedreniya professionalnogo standarta “Pedagog”. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015, No. 5. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22591> (accessed: 05.09.2016).
17. Nauk B., Teslenko V. I. Formirovanie interkulturnoy kompetentnosti u budushchego uchitelya v Rossii i Germanii. In: *Sovremennoe estestvennonauchnoe obrazovanie: dostizheniya i innovatsii. Proceedings of 6th All-Russian (with Int. Participation) scientific-method. conference*. 2013. Pp. 210–214.
18. Akhmadullina R. M., Valiakhmetova N. R. K voprosu podgotovki budushchego uchitelya k rabote s odarennymi uchashchimisya (na osnove sodержatel'nogo potentsiala distsipliny “Pedagogika”. *Filologiya i kultura*. 2016, No. 1 (43), pp. 268–276.
19. Kravtsov S. S. *Formirovanie edinoj sistemy otsenki kachestva obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii: prezentatsiya*. Moscow: Rosobrnadzor, 2015. Available at: http://www.minobrnso.ru/sites/minobrnso.ru/wodby_files/files/wiki/2015/10/1_kravcov_novosibirsk.pdf (accessed: 05.09.2016).
20. Rezultaty issledovaniya SABER-Uchitelya v Rossii. Available at: <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=2&ctn=RU> (accessed: 05.09.2016).
21. Denishcheva L. O., Kovaleva G. S., Rydze O. A., Stoylova L. P., Sheveleva N. V. *Matematika. Otsenka professionalnoy kompetentnosti uchitelya nachalnoy shkoly*. Moscow: Prosveshchenie, 2013.
22. Kontseptsiya issledovaniya kompetentsiy uchiteley. Available at: <https://tcs.statgrad.org/download/93714.doc> (accessed: 05.09.2016).
23. Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and Examples of Country Practices. OECD, December, 2009.
24. Permyakov O. E., Menkova S. V. *Diagnostika formirovaniya professionalnykh kompetentsiy*. Moscow: FIRO, 2010.
25. Checheva N. A. Rezultaty monitoringa urovnya sformirovannosti professionalnykh kompetentsiy pedagoga. *Nauchnyy dialog*. 2015, No. 12 (48), pp. 474–484.
26. Isoré M. Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. *OECD Education Working Papers*. 2009, No. 23. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>.

Курнешова Лариса Евгеньевна, доктор педагогических наук, советник при ректорате Московского института открытого образования

e-mail: kurneshovale@mioo.ru

Kurneshova Larisa E., ScD in Education, Counselor, Moscow Institute of Open Education

e-mail: kurneshovale@mioo.ru

Дыдзинская Дарья Владимировна, кандидат политических наук, заместитель директора департамента развития профессионального образования и науки Национального фонда подготовки кадров (НФПК)

e-mail: dydzinskaya@mail.ru

Dydzinskaya Daria V., ScD in Political Science, Deputy Head, Department of National Training Foundation (NTF)

e-mail: dydzinskaya@mail.ru

УДК 378.046.4

ББК 74.5

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ СТРУКТУРИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРЕПОДАВАЕМЫХ ДИСЦИПЛИН

Г. В. Глинкина

Аннотация. В статье представлены аргументы, обосновывающие актуальность подготовки педагогов в процессе повышения квалификации в области структурирования предметного содержания преподаваемых учебных дисциплин. Овладение педагогами такими умениями обусловлено низким качеством содержания учебников, а также необходимостью развивать у обучающихся умение структурировать знания. Это послужило основанием для постановки цели исследуемой проблемы: разработать организационно-педагогическое обеспечение процесса повышения квалификации педагогов в области структурирования предметного содержания преподаваемых дисциплин. На основе цели был определен ряд задач, средства и степень достижения которых описаны в данной статье.

Раскрываются особенности организационно-педагогического обеспечения, разработанного для реализации такой подготовки педагогов и включающего важные структурные компоненты, способствующие развитию профессиональных умений в исследуемой области педагогической деятельности: содержательно-целевой, операционально-деятельностный и оценочно-регулятивный.

Проведен анализ степени разработанности проблемы формирования у педагогов профессионального умения структурировать предметное содержание преподаваемых дисциплин, в результате чего была описана сущность структурирования предметного содержания, выявлены факторы, влияющие на процесс развития у педагогов специальных умений, разработана программа повышения квалификации педагогов и условия, реализация которых позволит достичь планируемых результатов в исследуемой области профессиональной деятельности.

Ключевые слова: повышение квалификации педагогов, организационно-педагогическое обеспечение, структурирование предметного содержания, профессиональные умения, факторы, компоненты (содержательно-целевой, операционально-деятельностный, оценочно-регулятивный).

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE PROCESS OF ADVANCED TRAINING OF TEACHERS IN THE FIELD OF STRUCTURING THE CONTENT AREA OF THE DISCIPLINES THEY TEACH

G. V. Glinkina

Abstract. The article presents the arguments supporting the relevance of teacher's training in the field of structuring of the content area of academic disciplines they teach. The need for the teachers to master such skills is based on low-quality content of textbooks and on the necessity to develop the skills of knowledge structuring in the trainees. This has formed the basis for setting the objective of the problem under study: developing organizational and pedagogical support for the process of advanced training of the teachers in the field of structuring of content area of academic disciplines. Based on the objective, a number of tasks have been defined, the methods and the extent of achievement of which are described in the article.

The peculiarities of the organizational and pedagogical support developed for realization of such training including important structural components contributing to the development of professional skills in the field of pedagogical activity under study are specified, namely content and target, operational and activity-related, evaluative and regulatory components.

The analysis of the extent of the development of the problem of formation of teachers' professional skills to structure the content area of academic disciplines has been carried out. As a result, the essence of structuring of the content area has been described; the factors influencing the process of development

of teachers' specialized skills have been determined; the program of advanced training for teachers and conditions the realization of which will allow to achieve planned results in the field of professional activity under study have been developed.

Keywords: *advanced training of teachers, organizational and pedagogical support, structuring of content area, professional skills, factors, components (content and target, operational and activity-related, evaluative and regulatory).*

В теории профессионального образования повышение квалификации учителей рассматривается как вид дополнительного профессионального образования, которое направлено на достижение более высокого уровня профессиональной квалификации, достигаемой посредством обновления теоретических знаний учителей, расширения спектра практических умений и навыков (компетентностей), освоения инновационного опыта коллег [1, с. 235; 2, с. 153; 3, с. 16]. Данная ступень непрерывного профессионального образования считалась важной и в предыдущие периоды, а в современных условиях в связи с повышением требований к уровню профессиональной деятельности педагога и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач играет очень важную роль при реализации стандартов нового поколения, а также приобретает еще большую значимость и в связи с введением Профстандарта педагога.

Перед системой повышения квалификации учителей стоит задача подготовки учителя, владеющего такой системой профессионально-педагогических знаний и умений, которая позволит ему успешно реализовать ФГОС и достигнуть планируемых результатов [4, с. 180]. Одним из средств, обеспечивающих решение данной задачи, является разработка организационно-педагогического обеспечения процесса повышения квалификации в каждой сфере педагогической деятельности.

Актуальность повышения квалификации учителей в области структурирования предметного содержания преподаваемых дисциплин обусловлена требованием Профстандарта к трудовым действиям, относящимся к общепедагогическим функциям в области обучения, среди которых важнейшими являются планирование и проведение учебных занятий, формирование у обучаемых универсальных учебных действий (далее – УУД) [5].

Несомненным является тот факт, что умение структурировать содержание учебных дисциплин необходимо развивать на стадии подготовки будущих педагогов, то есть на ступени профессионального образования [2, с. 158; 6, с. 10], что позволило бы образовательным организациям, выпускающим специалистов по разным областям знаний, готовить педагогов к реализации ФГОС нового поколения. Однако пока учреждения педагогического образования (вузы и колледжи) не занимаются решением данной проблемы: в содержании общепедагогических и специальных учебных дисциплин нет разделов и тем, изучение которых позволяет развивать у будущих педагогов профессиональные знания и умения в области структурирования предметного содержания учебных дисциплин. Актуальность формирования такой компетенции усиливается и невысоким качеством содержания школьных учебников [6, с. 8; 7, с. 8; 8, с. 6], в которых часто содержится неструктурированный материал, допускаются фактические и логические ошибки, отсутствуют четкие и правильные определения предметных и межпредметных понятий, классификация изучаемых понятий представляется с разрушенными родо-видовыми связями, используемые схемы и таблицы несут поверхностную несущественную информацию и др. В некоторых учебниках расположение разделов и параграфов, порядок изучения понятий имеют нелогичную последовательность, при этом разрываются логические связи между дидактическими единицами учебной программы по предмету. Все это не способствует осознанному усвоению обучаемыми предметного содержания изучаемых дисциплин и влечет за собой не только низкое качество предметных знаний и умений, но и недостаточный уровень овладения познавательными универсальными учебными действиями. В качестве недостатка современных учебников можно считать и отсутствие

примеров структурированного материала (структурных и классификационных схем, таблиц и др.), а также заданий, выполнение которых дает возможность развивать у обучаемых умение структурировать знания [2, с. 158; 6, с. 8; 7, с. 6; 9, с. 89]. Такое состояние учебников приводит к выводу о необходимости структурирования их содержания, а следовательно, и необходимости формирования и развития у педагогов профессионального умения структурировать предметное содержание преподаваемых учебных дисциплин.

Для решения исследуемой проблемы была определена цель: разработать организационно-педагогическое обеспечение процесса повышения квалификации педагогов в области структурирования предметного содержания преподаваемых дисциплин. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. На основе анализа известных публикаций определить сущность понятия «организационно-педагогическое обеспечение».

2. Проанализировать степень разработанности проблемы формирования у педагогов профессионального умения структурировать предметное содержание преподаваемых дисциплин и определить его сущность.

3. Выявить и описать факторы, влияющие на процесс развития у педагогов умения структурировать предметное содержание преподаваемых дисциплин.

4. Разработать организационно-педагогическое обеспечение формирования у педагогов на курсах повышения квалификации профессионального умения структурировать предметное содержание учебных дисциплин.

5. Опытным-экспериментальным путем проверить эффективность реализации разработанного организационно-педагогического обеспечения процесса формирования у педагогов на курсах повышения квалификации профессионального умения структурировать предметное содержание преподаваемых дисциплин.

Первая задача была реализована в процессе изучения и анализа публикаций авторов, занимающихся проблемой разработки организационно-педагогического обеспечения процессов в различных областях педагогики.

В современной педагогике проблема разработки и создания организационно-педагогического

обеспечения заслуживает внимания многих ученых. Однако нашлось очень мало работ, посвященных определению общего понимания сущности понятия «организационно-педагогическое обеспечение», все исследования имеют узкое направление, так как каждое из них посвящено созданию организационно-педагогического обеспечения в какой-либо отдельной области педагогического процесса: одни направлены на решение проблем в системе общего образования, другие – профессионального. Так, В. В. Измайлова в рамках своего исследования рассматривает в целом процесс педагогического обеспечения как специфическую профессиональную деятельность, предполагающую активизацию личностных и институциональных ресурсов, необходимых для реализации эффективности того или иного процесса, вслед за другими учеными выделяет такие свойства педагогического обеспечения, как многогранность (ресурсность, мощность, целесообразность и др.), динамичность, многоуровневость [10, с. 11]. В. В. Измайлова предлагает рассматривать педагогическое обеспечение с точки зрения ресурсного подхода, а также совокупности педагогических условий, позволяющих осуществлять данный процесс.

Педагогическое обеспечение, по мнению И. В. Протасовой [11, с. 13], изучавшей педагогическое обеспечение процесса накопления учащимися социального опыта в условиях школы-гимназии, предложила рассматривать его как совокупность:

- *ресурсов: внешних* (к ним автор относит финансовый, материальный и социальный капитал) и *внутренних* (их составили личностно-ориентированное и дифференцированное обучение и воспитание, универсальность образования, эвристичность образовательной среды);

- *условий*: наличие культууроформирующего пространства; поэтапное включение родителей и семьи в жизнедеятельность образовательного учреждения и ребенка; планирование жизнедеятельности образовательного учреждения как целевая функция управления.

Н. П. Артемьев исследовал организационно-педагогическое обеспечение качества обучения школьников средствами информационно-коммуникационных технологий. При определении сущности организационно-педагогического

ческого обеспечения Н. П. Артемьев опирался на теоретические подходы Н. Ф. Талызиной, Д. Ш. Матроса, М. М. Поташника к управлению качеством образования и рассматривал данное понятие как создание условий (организационных, психолого-педагогических, учебно-методических) для реализации качества обучения школьников [12, с. 4]. Н. В. Никуличева занималась изучением организационно-педагогического обеспечения подготовки преподавателя для системы дистанционного обучения и определила его структуру, включающую Профессиональный отраслевой стандарт «Педагогическая деятельность в области дистанционного обучения», перечень компетенций преподавателя, модель курса повышения квалификации, программу курса и описание этапов его реализации [13, с. 6].

Диссертационное исследование К. С. Леницкого не раскрывает общее понимание организационно-педагогического обеспечения, оно было направлено на разработку такого обеспечения для мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе [14, с. 98], его составили два компонента: *организационные условия* исследуемого процесса (методы и средства оценки качества обучения) и *педагогические* (подготовка субъектов, формирование их сознательной позитивной установки на данную деятельность; проведение мониторинга и др.).

Педагогическое обеспечение, по мнению В. В. Игнатовой и В. С. Нургалева, есть, с одной стороны, «совокупность условий, специальных педагогических форм, методов и приемов (технологий) с учетом критериев эффективности их реализации», с другой стороны, «неразрывный педагогический процесс, специально организованный, развивающийся во времени и пространстве, направленный на достижение поставленной цели и призванный привести к преобразованию личностных свойств и качеств субъектов образовательного процесса» [15; 16; 17, с. 51]. Авторы данной концепции выделяют следующие компоненты педагогического обеспечения: *содержательно-целевой компонент* (учебные программы), *операционно-деятельностный компонент* (педагогические условия) и *оценочно-регулятивный компонент* (критерии эффективности реализа-

ции первых двух компонентов). Поскольку такое понимание сущности педагогического обеспечения охватывает и организационные, и педагогические условия, то описываемое исследование проводилось с опорой на указанные выше теоретические выводы В. В. Игнатовой и В. С. Нургалева.

Вторая задача исследования требовала провести анализ степени разработанности проблемы формирования у педагогов профессионального умения структурировать предметное содержание преподаваемых дисциплин. Было установлено, что понятие «структурирование» применяется в различных областях научного знания, близких к педагогике: социологии, кибернетике, текстологии, инженерии знаний, технологии производства и др. – а ее исследованием занимается ряд ученых (А. В. Брескина; О. С. Ведель, О. А. Веденеева и Н. С. Шумилина; Г. А. Зелинская и М. М. Зелинский; М. В. Макаринская и Е. А. Орлова и др.), по-разному определяющих сущность понятия «структурирование предметного содержания» и предлагающих различные средства для осуществления данного процесса [2, с. 155; 6, с. 9]. Изучение и анализ трудов ученых, занимающихся проблемой структурирования предметного содержания учебных дисциплин, позволили выявить, что корни структурирования предметного содержания необходимо искать в общем понимании данного процесса: структурирование – процесс целесообразного преобразования информации, предметов или материалов, способный обеспечить их качественные изменения или создать благоприятные условия для развития, а также применения. Структурирование в любой области человеческого познания подразумевает установление каких-либо (в большинстве своем логических) связей: структурных, причинно-следственных, функциональных, родо-видовых и др. [6, с. 9; 8, с. 9; 18, с. 572], однако структурирование предметного содержания, к которому принято относить программы, содержание учебников, справочные материалы, тексты из дополнительных источников и т. д., необходимо понимать как процесс его совершенствования (приведения в непротиворечивую систему) посредством выявления прочных, устойчивых логических связей (отношений) между дидактическими еди-

ницами учебной дисциплины (предметными и межпредметными понятиями, теориями, законами, научными направлениями и т. п.) [2, с. 155; 19, с. 375; 20, с. 20].

Третья задача исследования направлена на выявление и описание факторов, влияющих на процесс развития у педагогов умения структурировать предметное содержание преподаваемых дисциплин. Так, были выявлены *внутренние и внешние факторы*, определяющие эффективность реализации разработанного организационно-педагогического обеспечения исследуемого процесса. К внутренним факторам относятся:

- осознание педагогами сущности структурирования и необходимости его применения при разработке рабочих программ и при подготовке к урокам;
- уровень овладения педагогами профессиональными знаниями и умениями в области структурирования предметного содержания учебных дисциплин;
- способность педагогов разрабатывать предметные задания, обеспечивающие развитие у обучаемых умения структурировать знания при изучении нового материала или повторении ранее изученного;
- уровень мотивации педагогов к профессиональному развитию в области структурирования предметного содержания преподаваемых дисциплин и овладения приемами развития у обучаемых умения структурировать знания.

Внешние факторы:

- система управления и контроля в образовательной организации, способствующая системной работе методобъединений школ (кафедр вузов) профессиональному росту педагогов и развитию их мотивации;
- ресурсное обеспечение процесса (материально-техническое, методическое, кадровое);
- организация работы методических объединений в школах и кафедрах в педагогических вузах и колледжах по разработке дидактических средств, являющихся результатом структурирования предметного содержания преподаваемых дисциплин;
- выбор и применение педагогами таких технологий и средств обучения, которые позволяют предъявлять ученикам материал в

структурированном виде, вовлекать их в процесс структурирования нового материала и ранее изученного, самостоятельно изучать отдельные темы и проводить теоретические исследования с использованием приемов и средств структурирования.

Для реализации четвертой задачи было разработано организационно-педагогическое обеспечение формирования у педагогов на курсах повышения квалификации профессионального умения структурировать предметное содержание учебных дисциплин. Первый компонент – *содержательно-целевой* – подразумевает наличие учебной программы, которая позволит педагогам овладеть необходимыми профессиональными компетенциями. Такая программа «Приемы структурирования педагогами предметного содержания учебных дисциплин при реализации ФГОС и развития у обучаемых умения структурировать знания» была разработана. Одной из особенностей программы является ее универсальность, так как она рассчитана на освоение педагогами различных ступеней обучения: от учителей начальных классов и учителей-предметников образовательных организаций общего образования до преподавателей учреждений профессионального образования. Цель программы: овладение педагогами различными приемами структурирования предметного содержания преподаваемых учебных дисциплин и разработки дидактических средств, обеспечивающих развитие у обучаемых (школьников и студентов) умения структурировать знания при изучении (повторении) различных учебных дисциплин.

Содержание программы, кроме входной и итоговой рефлексии, а также итогового контроля, включает такие тематические разделы:

1. Требования Профстандарта педагога к трудовым действиям в области реализации ФГОС.
2. Сущность структурирования предметного содержания учебных дисциплин.
3. Логические умения как основные интеллектуальные средства структурирования предметного содержания учебных дисциплин.
4. Традиционные и инновационные приемы структурирования педагогами предметного содержания преподаваемых дисциплин и развития у обучаемых умения структурировать знания.

5. Развитие у обучаемых умения структурировать знания при изучении (повторении) содержания различных дисциплин.

При изучении первого раздела данной программы педагоги осознают взаимосвязь требований Профстандарта педагога к трудовым действиям и планируемых результатов при реализации ФГОС. Второй раздел способствует пониманию сущности структурирования в целом, знакомству с областями его применения и структурирования предметного содержания учебных дисциплин в частности. Третий раздел создает условия для овладения педагогами логическими умениями с опорой на законы логики [4, с. 181], без применения которых процесс структурирования вообще не имеет смысла, так как может привести педагога к ложным выводам, ошибкам и заблуждению, а он в свою очередь приведет к этому же результату обучаемых.

Четвертый раздел программы обеспечивает не только знакомство педагогов с различными видами традиционных и инновационных приемов структурирования предметного содержания преподаваемых дисциплин, но и разработку слушателями курсов дидактических материалов, являющихся результатом структурирования. При изучении четвертого раздела педагоги самостоятельно выбирают раздел программы преподаваемой дисциплины и структурируют его содержание, используя различные приемы и создавая современный дидактический инструментальный познания. Разработанные структурированные материалы представляются слушателями курсов для общего обсуждения, в процессе которого проводится анализ материалов с применением критериальной системы оценивания [3, с. 17], обнаруживаются случаи нарушения алгоритма структурирования материалов и логические ошибки (это чаще всего случается при разработке сборников понятий и логических схем), а также выявляется нерациональность использования некоторых приемов. Значимым итогом такой работы является возможность для педагогов «по-новому» (критически) взглянуть на содержание учебников и обнаружить в них фактические и логические ошибки, а также еще больше убедиться в необходимости структурирования материалов, включенных в учебники.

Пятый раздел опирается на профессиональные знания, полученные педагогами на лекциях, и умения, приобретенные на практических занятиях при изучении предыдущих разделов программы, поэтому дает возможность овладеть универсальными методическими приемами и средствами, позволяющими разрабатывать предметные задания, применение которых на уроках и в домашних работах обеспечивает развитие у обучаемых такого общеучебного познавательного универсального действия, как умение структурировать знания. В содержании данного раздела предусмотрено посещение открытых уроков (или просмотр видеозаписи уроков), наглядно демонстрирующих применение педагогами структурированного материала и заданий, развивающих у обучаемых умение структурировать знания.

Результатом освоения всех разделов описанной программы на курсах повышения квалификации является готовность педагогов к самостоятельному структурированию предметного содержания преподаваемых дисциплин и формированию у обучаемых умения структурировать знания. К описанной программе издано одноименное учебно-методическое пособие «Приемы структурирования учителем предметного содержания учебных дисциплин при реализации ФГОС» (автор: Г. В. Глинкина) [7], содержащее значительную часть лекционного материала и примеры результатов структурирования по различным учебным дисциплинам, что позволяет избавить слушателей курсов от изнурительного конспектирования лекций, больше времени уделить практическим разработкам и выявлению проблем и затруднений, возникающих при структурировании предметного содержания, используя изученные приемы.

Второй компонент педагогического обеспечения исследуемого процесса – *операционально-деятельностный* – требует создания педагогических условий, реализация которых позволит достичь результатов, запланированных в разработанной образовательной программе повышения квалификации педагогов. Данные условия были определены на основе выявленных факторов, описанных при реализации третьей задачи исследования. *Первое условие* – осознание педагогами необходимости и сущности структуриро-

вания в общем его понимании и структурирования предметного содержания преподаваемых дисциплин в частности. Данное условие реализуется в процессе изучения педагогами на курсах повышения квалификации разработанной программы «Приемы структурирования педагогами предметного содержания учебных дисциплин при реализации ФГОС и развития у обучаемых умения структурировать знания».

Второе условие – участие педагогов в пост-курсовой период в мероприятиях методических объединений (кафедр), целью которых является разработка современного дидактического инструментария познания, к которому относятся сборники понятий, сборники словесных образов, логические схемы (структурные, структурно-функциональные и классификационные), комплекты карточек [8, с. 9]. Такой инструментарий разработан в теории и технологии двух авторских изобретений: 1) Способ диалектического обучения (авторы: А. И. Гончарук и В. Л. Зорина; патент № 196 от 28.03.1996 г. Международного центра педагогического изобретательства) [17, с. 8; 20, с. 20]; 2) Способ обучения и усвоения информации, содержащейся в учебном материале или любом тексте (авторы: В. Л. Зорина, И. Д. Еремеевская, Г. В. Глинкина; патент № 2396605 от 10.08.2010 г. Федеральной службы по интеллектуальной собственности РФ) [20, с. 91; 21].

Методические объединения планируют серию разработческих семинаров, целью которых является структурирование содержания дисциплин конкретной предметной области. Педагоги распределяют темы программы и самостоятельно разрабатывают дидактический инструментарий, при этом одна и та же тема может разрабатываться разными педагогами. В дальнейшем на аналитических, методических семинарах или научно-методических конференциях педагоги представляют результаты структурирования, обсуждают спорные вопросы (формулировки определений понятий, их объем (виды и основания деления), выявляют противоречия и пути их разрешения. Данное условие требует от педагогов применения уже сформированных знаний и умений при разработке рабочих программ, тематического планирования, при структурировании отдельных тем к конкретным урокам, а также при разработке современного дидактического инструментария.

Педагоги, разрабатывающие данный инструментарий и применяющие его в процессе преподавания, получают объемный структурированный материал, который осознанно усваивается обучаемыми посредством выявления и установления логических связей между дидактическими единицами в изучаемом (повторяемом) материале.

В результате осознания учителем необходимости и сущности структурирования содержания преподаваемой дисциплины (первое педагогическое условие), овладения алгоритмом разработки современного дидактического инструментария познания при реализации плана работы методического объединения (второе условие) создается фундамент для реализации знаний и умений педагога в процессе самообразования, саморазвития, что способствует развитию профессиональной компетентности учителя в области формирования у обучаемых умения структурировать знания. Данный вывод послужил основанием для выделения *третьего педагогического условия* – дальнейшее развитие педагогами профессиональных знаний и умений в исследуемой области профессиональной педагогической деятельности в процессе самообразования, саморазвития (возможно, при разработке и реализации программы профразвития).

Реализация третьего педагогического условия в совокупности с первым и вторым условиями обеспечивает готовность педагогов к структурированию предметного содержания преподаваемых учебных дисциплин, а также формированию у обучаемых умения структурировать знания.

Решение пятой задачи исследования (опытно-экспериментальным путем проверить эффективность реализации разработанного организационно-педагогического обеспечения процесса формирования у педагогов на курсах повышения квалификации профессионального умения структурировать предметное содержание преподаваемых дисциплин) зависит от реализации третьего – **оценочно-регулятивного компонента** разработанного организационно-педагогического обеспечения [3, с. 17]. Данный компонент включает:

- этапы реализации (апробации) разработанного обеспечения;

- условия проведения диагностики;
- диагностические материалы для педагогов по различным учебным дисциплинам для выполнения ими комплексной итоговой работы, требующей применения знаний и умений, полученных в процессе повышения квалификации;
- критерии определения уровня овладения слушателями курсов повышения квалификации профессиональных умений в области структурирования предметного содержания преподаваемых учебных дисциплин;
- анкеты для самооценки педагогами уровня профессиональных умений в исследуемой области.

Описанная выше программа курсов повышения квалификации была апробирована в базовых школах, проведены анкетирование и комплексная итоговая работа. На данном этапе осуществляется обработка и анализ полученных данных. Результаты реализации третьего оценочно-регулятивного компонента педагогического обеспечения исследуемого процесса будут описаны и представлены на обсуждение в последующих публикациях.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Глинкина, Г. В. Условия развития у педагогов профессионального умения структурировать предметное содержание преподаваемых дисциплин в процессе дополнительного образования [Текст] / Г. В. Глинкина // Прорывные научные исследования: сборник статей междунар. науч.-практ. конф. – Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2016. – 239 с. – С. 150–159.
3. Ковель, М. И. Профессиональная деятельность педагога в условиях ФГОС 3 [Текст] / М. И. Ковель // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: материалы междунар. науч.-практ. конф. (13 октября 2014 г.). – Барнаул: АлтГПА, 2014. – 388 с. – С. 180–183.
4. Ковель, М. И. Реализация инновационной технологии оценивания слушателей в процессе повышения квалификации посредством способа диалектического обучения [Текст] / М. И. Ковель // Инновации в системе высшего образования: материалы V Всерос. науч.-метод. конф.; отв. ред. С. Б. Синецкий. – Челябинск, 2014. – 180 с. – С. 16–18.
5. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sovet-edu.ru/documents/> (дата обращения: 24.11.2015).
6. Глинкина, Г. В. Пути решения проблемы формирования у будущих педагогов профессионального умения структурировать предметное содержание учебных дисциплин [Текст] / Г. В. Глинкина // Ученые записки ЗабГУ. – 2015. – № 6 (65). – С. 6–14.
7. Глинкина, Г. В. Приемы структурирования учителем предметного содержания учебных дисциплин при реализации ФГОС [Текст]: учеб.-метод. пособие / Г. В. Глинкина. – Красноярск, 2015. – 180 с.
8. Глинкина, Г. В. Структурирование предметного содержания как один из видов инновационной профессиональной деятельности педагогов [Текст] / Г. В. Глинкина // Инновации в непрерывном образовании. – 2015. – № 2 (10). – С. 5–13.
9. Глинкина, Г. В. Структурирование содержания учебников как педагогическая проблема [Текст] / Г. В. Глинкина // Начальная школа. – 2013. – № 12. – С. 87–92.
10. Измайлова, В. В. Педагогическое обеспечение: сущность и структура понятия [Текст] / В. В. Измайлова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 11–14.
11. Протасова, И. В. Педагогическое обеспечение процесса накопления учащимися социального опыта в условиях школы-гимназии [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И. В. Протасова. – Кострома, 2001. – 235 с.
12. Артемьев, Н. П. Организационно-педагогическое обеспечение качества обучения школьников средствами информационно-коммуникационных технологий (на примере «Информатики и ИКТ») [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. П. Артемьев. – Якутск, 2009. – 28 с.
13. Никуличева, Н. В. Организационно-педагогическое обеспечение подготовки препода-

- вателя для системы дистанционного обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Никуличева. – М., 2016. – 26 с.
14. *Леницкий, К. С.* Организационно-педагогическое обеспечение мониторинга качества обучения будущего специалиста в военном вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / К. С. Леницкий. – Омск, 2015. – 223 с.
 15. *Игнатова, В. В.* Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в процессе социализации [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Игнатова. – Красноярск: СибГТУ, 2000. – 365 с.
 16. *Нургалеев, В. С.* Развитие воображения субъекта в процессе когнитивной деятельности [Текст]: моногр. / В. С. Нургалеев. – Красноярск: СибГТУ, 2007. – 272 с.
 17. *Глинкина, Г. В.* Способ диалектического обучения. Подготовка учителя к формированию у учащихся системных знаний: моногр. для работников образования, слушателей системы повышения квалификации, доп. и проф. образования [Текст] / Г. В. Глинкина, В. Л. Зорина. – Красноярск: ККИПКиППРО, 2010. – 232 с.
 18. *Кондаков, Н. И.* Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 656 с.
 19. *Глинкина, Г. В.* Овладение учителями на курсах повышения квалификации средствами структурирования предметного содержания как основа повышения уровня их профессиональной компетентности [Текст] / Г. В. Глинкина // Проблемы развития образования на современном этапе: материалы III Международ. науч.-практ. конф. (г. Махачкала, 18 декабря 2014 г.); в 2 ч. Ч. 2. – М., 2014. – 524 с. – С. 374–378.
 20. *Глинкина, Г. В.* Структурирование предметного содержания средствами Способа диалектического обучения: предложение в русском и иностранных языках [Текст]: учеб.-метод. пособие / Г. В. Глинкина, В. Л. Зорина. – Красноярск: ККИПКиППРО, 2014. – 216 с.
 21. Патент № 2396605 Российская Федерация, МПК G09B 19/00 (2006.01) Способ обучения и усвоения информации, содержащейся в учебном материале или любом тексте [Текст] / В. Л. Зорина, И. Д. Еремеевская, Г. В. Глинкина; заявители и патентообладатели В. Л. Зорина, И. Д. Еремеевская, Г. В. Глинкина; № 2008133068/12; заявл. 11.08.2008; опубл. 10.08.2010, Бюл. № 22. – 19 с.

REFERENCES

1. Vishnyakova S. M. *Professionalnoe obrazovanie: Slovar. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktualnaya leksika.* Moscow: NMTs SPO, 1999. 538 p.
2. Glinkina G. V. Usloviya razvitiya u pedagogov professionalnogo umeniya strukturirovat predmetnoe sodержanie prepodavaemykh distsiplin v protsesse dopolnitelnogo obrazovaniya. In: *Proryvnye nauchnye issledovaniya. Proceedings of the International scientific-practical conference.* Penza: MTsNS “Nauka i prosveshchenie”, 2016. 239 p. Pp. 150–159.
3. Kovel M. I. Professionalnaya deyatelnost pedagoga v usloviyakh FGOS 3. In: *Modernizatsiya professionalno-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendentsii, strategiya, zarubezhnyy opyt. Proceedings of the International scientific-practical conference* (13 Oct 2014). Barnaul: AltGPA, 2014. 388 p. Pp. 180–183.
4. Kovel M. I. Realizatsiya innovatsionnoy tekhnologii otsenivaniya slushateley v protsesse povysheniya kvalifikatsii posredstvom sposoba dialekticheskogo obucheniya. In: *Innovatsii v sisteme vysshego obrazovaniya. Proceedings of the 5th International scientific-practical conference.* Chelyabinsk, 2014. 180 p. Pp. 16–18.
5. Professionalnyy standart pedagoga. Available at: <http://sovet-edu.ru/documents/> (accessed: 24.11.2015).
6. Glinkina G. V. Puti resheniya problemy formirovaniya u budushchikh pedagogov professionalnogo umeniya strukturirovat predmetnoe sodержanie uchebnykh distsiplin. *Uchenye zapiski ZabGU.* 2015, No. 6 (65), pp. 6–14.
7. Glinkina G. V. *Priemy strukturirovaniya uchitelem predmetnogo sodержaniya uchebnykh distsiplin pri realizatsii FGOS: ucheb.-metod. posobie.* Krasnoyarsk, 2015. 180 p.
8. Glinkina G. V. Strukturirovanie predmetnogo sodержaniya kak odin iz vidov innovatsionnoy professionalnoy deyatelnosti pedagogov. *Innovatsii v nepreryvnom obrazovanii.* 2015, No. 2 (10), pp. 5–13.
9. Glinkina G. V. Strukturirovanie sodержaniya uchebnikov kak pedagogicheskaya problema.

- Nachalnaya shkola*. 2013, No. 12, pp. 87–92.
10. Izmaylova V. V. Pedagogicheskoe obespechenie: sushchnost i struktura ponyatiya. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. 2012, No. 2. Vol. 2 (Psikhologo-pedagogicheskie nauki). Pp. 11–14.
 11. Protasova I. V. Pedagogicheskoe obespechenie protsessa nakopleniya uchashchimisya sotsialnogo opyta v usloviyakh shkoly-gimnazii. *PhD dissertation (Education)*. Kostroma, 2001. 235 c.
 12. Artemyev N. P. Organizatsionno-pedagogicheskoe obespechenie kachestva obucheniya shkolnikov sredstvami informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy (na primere “Informatiki i IKT”). *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. Yakutsk, 2009. 28 p.
 13. Nikulicheva N. V. Organizatsionno-pedagogicheskoe obespechenie podgotovki prepodavatelya dlya sistemy distantsionnogo obucheniya. *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. Moscow, 2016. 26 p.
 14. Lenitskiy K. S. Organizatsionno-pedagogicheskoe obespechenie monitoringa kachestva obucheniya budushchego spetsialista v voennom vuze. *PhD dissertation (Education)*. Omsk, 2015. 223 p.
 15. Ignatova V. V. Pedagogicheskie faktory dukhovno-tvorcheskogo stanovleniya lichnosti v protsesse sotsializatsii. *ScD dissertation (Education)*. Krasnoyarsk: SibGTU, 2000. 365 p.
 16. Nurgaleev V. S. *Razvitie voobrazheniya subyektov v protsesse kognitivnoy deyatel'nosti: monogr.* Krasnoyarsk: SibGTU, 2007. 272 p.
 17. Glinkina G. V., Zorina V. L. *Sposob dialekticheskogo obucheniya. Podgotovka uchitelya k formirovaniyu u uchashchikhsya sistemnykh znaniy: monogr. dlya rabotnikov obrazovaniya, slushateley sistemy povysheniya kvalifikatsii, dop. i prof. obrazovaniya*. Krasnoyarsk: KKIP-KiPPRO, 2010. 232 p.
 18. Kondakov N. I. *Logicheskiy slovar-spravochnik*. Moscow: Nauka, 1975. 656 p.
 19. Glinkina G. V. Ovladenie uchitelyami na kursakh povysheniya kvalifikatsii sredstvami strukturirovaniya predmetnogo soderzhaniya kak osnova povysheniya urovnya ikh professionalnoy kompetentnosti. In: *Problemy razvitiya obrazovaniya na sovremennom etape: Proceedings of the 3rd International scientific-practical conference* (Makhachkala, 18 Dec 2014); in 2 Part. Part 2. Moscow, 2014. 524 p. Pp. 374–378.
 20. Glinkina G. V., Zorina V. L. Strukturirovanie predmetnogo soderzhaniya sredstvami Sposoba dialekticheskogo obucheniya: predlozhenie v russkom i inostrannykh yazykakh: ucheb.-metod. posobie. Krasnoyarsk: KKIPKiPPRO, 2014. 216 p.
 21. Patent No. 2396605 Rossiyskaya Federatsiya, MPK G09B 19/00 (2006.01) Zorina V. L., Ereemevskaya I. D., Glinkina G. V. *Sposob obucheniya i usvoeniya informatsii, soderzhashcheysya v uchebnom materiale ili lyubom tekste*. Zayaviteli i patentoobladateli: V. L. Zorina, I. D. Ereemevskaya, G. V. Glinkina; No. 2008133068/12; stat. 11.08.2008; publ. 10.08.2010, Bull. No. 22. 19 p.

Глинкина Галина Васильевна, кандидат педагогических наук, профессор Российской академии естественных наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики и психологии Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования
e-mail: GalinaGlinkina@yandex.ru

Glinkina Galina V., PhD in Education, Professor, Russian Academy of Natural science, Associate Professor, General and Special Pedagogy and Psychology Department, Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development and Retraining of Educational workers
e-mail: GalinaGlinkina@yandex.ru

УДК 378
ББК 74.5

СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА: ПРОБЛЕМЫ, МОДЕЛЬ, АЛГОРИТМ¹

И. В. Лопаткова

Аннотация. *Статья посвящается описанию авторской модели содержания психолого-педагогического образования студентов художественно-графического факультета, созданной на основе анализа особенностей сочетания целевых личностных и профессиональных компетенций учителей изобразительного искусства, специфики их профессиональной деятельности, задач, которые определяются федеральным государственным образовательным стандартом; приводится комплекс технологических решений и алгоритм организации образовательной среды по реализации данной модели, основанный на интеграции авторского метода художественного поля, технологий информационного и личностно развивающего обучения.*

Ключевые слова: *содержание образования, личность, образовательная технология, модель образования, субъект образования, проблемная организация образовательной среды, модуль, художественно-творческая деятельность, художественное поле, информационные технологии, алгоритм организации.*

THE CONTENT OF PSYCHO-PEDAGOGICAL EDUCATION OF THE FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS: PROBLEMS, MODEL, ALGORITHM

I. V. Lopatkova

Abstract. *The article is devoted to the description of the author's model of the content of psychological and pedagogical education of students of art-graphic faculty, based on the analysis of the characteristics of combination of targeted personal and professional competences of teachers of fine art, the specifics of their professional activities, tasks, which are determined by the Federal state educational standard; provides complex technology solutions and an algorithm for the organization of the educational environment for the implementation of this model, based on the integration of the author's method of artistic fields, information technologies and personal development training.*

Keywords: *educational content, personality, educational technology, educational model, the subject of education, problem organization of the educational environment, module, artistic and creative activity, artistic field, information technology, algorithm of organization.*

Идея создания оригинальной (специальной) модели психолого-педагогического образования учителей изобразительного искусства базируется на нескольких основаниях. Первое состоит в понимании образования как такового и здесь основополагающим стало высказывание Джона Драйдена о том, что образование – это то, что

остается после того, как человек забывает все, чему его учили. Отсюда следует, что в процессе получения образования важны не только знания, умения и навыки, которые на данный момент фиксируются в термине «компетенции» и которые представляются как некая база, оплот, на котором учитель будет в дальнейшем выстраивать свою профессиональную деятель-

¹ Статья написана в рамках НИР «Исследование дидактических подходов к формированию инновационных образовательных технологий в системе общего среднего и высшего педагогического образования» в рамках задания № 2014/119 на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части государственного задания Минобрнауки России.

ность. Образование в процессе обучения должно и быть и остаться способом развития качества жизни человека, создаваемой им самим постоянно развивающей средой для самосовершенствования и творческой самореализации в социуме, профессии. Второе основание – студенты являются субъектами профессиональной деятельности уже на стадии обучения профессиональному мастерству, то есть они уже включены в профессиональное пространство как субъекты, они его создают, а не будут включены когда-то в будущем. Поэтому те способы образования и развития, которые они в период обучения создают для себя, станут определять их профессиональную, личностную и социальную идентичность. Третье основание – базовым путем обретения образования является путь развития способностей, в данном случае не только общих, но и специальных, художественных. На художественно-графический факультет поступают художественно одаренные люди, что говорит о том, что художественный язык, художественный образ и художественный путь познания для них является значимым как с личностно- и социально-психологических, так и с технологических (инструментальных) позиций. В этом аспекте вполне можно предположить, что содержанием образования студентов художественно-графического факультета должно стать развитие социального, профессионального и художественного интеллекта в их совокупности.

Исходя из вышесказанного, констатируем, что психолого-педагогическое образование учителей изобразительного искусства интегрирует несколько целевых пластов, каждый из которых равноценен по значимости и не может быть определяющим или доминирующим:

- Личностное и профессиональное развитие студентов в континууме «художник – учитель». То есть в модель будущего специалиста, если можно так сказать – «композицию» его компетенций, должны быть включены личностно и профессионально значимые качества, определяющие успешность и эффективность его деятельности и как художника, и как учителя.

- Обретение инструментальной базы для осуществления профессиональной деятельности, которая основной своей целью в рамках развивающей парадигмы российского образо-

вания по так называемым творческим специальностям имеет создание психолого-педагогических условий для эстетического, творческого развития учащихся. Точнее, согласно федеральному государственному образовательному стандарту, при разработке и внедрению программ по изобразительному творчеству рекомендуется в качестве основных целей рассматривать следующие:

- «– осознание значения искусства и творчества в личной и культурной самоидентификации личности;

- развитие эстетического вкуса, художественного мышления обучающихся, способности воспринимать эстетику природных объектов, сопереживать им, чувственно-эмоционально оценивать гармоничность взаимоотношений человека с природой и выражать свое отношение художественными средствами;

- развитие индивидуальных творческих способностей обучающихся, формирование устойчивого интереса к творческой деятельности;

- формирование интереса и уважительного отношения к культурному наследию и ценностям народов России, сокровищам мировой цивилизации, их сохранению и приумножению» [1]. В основе инструментальной базы находится собственный опыт, способности к получению знаний и актуализированная потребность в их получении и собственном развитии, теоретическая база, знание и умение ее применять для осуществления практических задач.

- Развитие научно-исследовательской позиции студентов как развивающей основы будущего профессионала, способствующей постоянному обогащению (амплификации) создаваемой им образовательной среды.

- Освоение имеющихся и создание собственных технологий владения информационным теоретическим массивом как инструментом для разработки и апробирования научно обоснованных методов, технологий взаимодействия с субъектами образования.

- Освоение способов рефлексии и саморефлексии результатов личностной и профессиональной активности.

Конечно, этот список не совсем полный, а точнее, не является детальным. Можно конкретизировать содержание каждой его составляющей. Но более целесообразно определиться с

тем, что содержание каждого из вышеперечисленных пластов разрабатывается в трехмерном пространстве психологических факторов. Первое измерение – особенности личности субъектов образования. Второе – особенности состояния и развивающего потенциала психических процессов, детерминирующих эффективность деятельности субъектов образования. Третье – особенности образовательной среды (совокупности внешних и внутренних условий, определяющих успешность образования).

Сложное и весьма динамичное сочетание всех компонентов содержания и пластов психолого-педагогического образования студентов художественно-графического факультета можно отобразить в кубообразной модели. Две его стороны обозначены выше и условно могут называться «целевые и психологические аспекты». Третьей стороной будут методы и технологии, применяемые преподавателями высшей школы и самими студентами для освоения образовательно-профессионального пространства. Эффективность их применения во многом определяется личностными характеристиками основных субъектов образования (студенты и преподаватели), в частности их способностями, мотивацией, установками, образом жизненной и профессиональной перспективы. Следовательно, эти характеристики также должны быть включены и технологически и интенционально в содержание психолого-педагогического образования студентов. Остается вопрос о том, чем же наполняется данная модель, что создает ее объем? Оставим его пока без ответа и продолжим размышлять далее.

Каждая «точка» данной модели интегрирует особенности психологического содержания профессиональной деятельности художника и учителя. Приведу небольшой пример. В программе изобразительного искусства начальной школы обозначена задача развития воображения учащихся. Чтобы студент был готов решать эту задачу, ему необходимо освоить технологии развития воображения на собственном опыте (обозначим его условно как воображение в пространстве «Я-художник»), на уровне знаний психологии воображения и технологий развития познавательных процессов у учащихся разных возрастов (Я-психолог), на уровне методик преподавания (Я-педагог), на уровне

художественно-творческой деятельности, самостоятельной и совместной с учащимися (Я-творец, автор), на уровне социально-личностного развития (Социальное Я). Таким образом, психолого-педагогическое пространство освоения особенностей развития воображения детей становится для студентов многомерным, и для его освоения необходима сложная, сочетающая все способы познания среда, и соответственно, психолого-педагогическое образование учителей изобразительного искусства не может быть развернуто в элементарном даже междисциплинарном пространстве.

Опыт создания психолого-педагогического образовательного модуля для работы со студентами художественно-графического факультета в Московском государственном педагогическом университете показывает, что достаточно перспективным будет следующий комплекс решений данной проблемы.

1. Модульный подход: для освоения и присвоения информации по определенной тематике (блоку тем, объединенных по какому-либо принципу, например возрастному) создается дисциплинарный модуль, в рамках которого работает либо один преподаватель, владеющий знаниями и способный создавать образовательные среды не по одной, а по нескольким дисциплинам, относящимся к изучаемой тематике, либо (что более эффективно) коллектив преподавателей, совместно разрабатывающих тематику, содержание и алгоритмы работы со студентами по данной теме. Например: проблема развития воображения детей трехлетнего возраста должна решаться с позиций возрастной психологии, дифференциальной психологии, когнитивной психологии, психологии творчества, психодиагностики, методики преподавания, физиологии, педагогики, специальных предметных дисциплин.

2. Проблемная организация образовательной среды, которая должна сочетать в себе интенциональные и технологические характеристики минимум трех разнообразных образовательных сред: творчески-развивающего художественного пространства (самостоятельное создание художественных образов, участие в художественно-творческом взаимодействии, эстетическое развитие); научно-исследовательского пространства (обнаружение пробле-

мы, постановка и исследование гипотез, проведение экспериментальной работы, разработка авторских технологий) и практико-ориентированной деятельности (результатов производственной практики, в ходе которой студенты сталкиваются с конкретными задачами, проблемами, и необходимость решения которых обеспечивает необходимый уровень их познавательной и мотивационной активности, заинтересованности в поиске теоретической и технологической информации).

3. Личностно-развивающее пространство, благодаря которому студенты смогут обнаружить в себе потенциально значимые для будущей профессиональной деятельности характеристики, использовать свою личную лабораторию для освоения образовательных психолого-педагогических и предметных (художественно-эстетических) технологий. Оно может создаваться как с помощью определенных заданий для самостоятельной работы в информационной системе инфода, заданий для совместной работы в микрогруппах на практике и обсуждения ее результатов, так и дополнительно с помощью предусмотренного учебным планом специально разработанного блока дисциплин по выбору студента.

4. Художественно-творческое пространство, которое позволит интегрировать профессионально-предметные (художественно-творческие приемы, технологии, навыки и знания) и психолого-педагогические аспекты познаваемой информации. Например, не секрет, что в познании психологических явлений студенты часто ориентируются исключительно на свой опыт. До научного понимания далеко (еще «не доросли», не обладают терминологией и научно-исследовательским опытом), до профессиональной мотивации и обусловленности психолого-педагогическими задачами – тоже. А вот объяснить все проблемы, связанные с профессиональным событием в пространстве своей эмпирики, достаточно легко и относительно безопасно в плане профессиональной ответственности. В результате мы получаем поверхностные интерпретации и досужие суждения относительно сложных психологических явлений. Например, переживания. У кого нет собственного опыта и понимания в этой части? У всех есть. Поэтому и цепляемся за него, считая,

что это надежнее. Нисколько не умаляя значения этого знания, отметим, что оно часто становится барьером для профессионализма, который требует всестороннего изучения объекта познания. Так как студенческое сообщество художественно-графического факультета – сообщество художественно одаренных личностей, логично обратиться к художественному способу познания. Приведем несколько эффектов, свойственных только природе художественного и необходимых для эффективности восприятия и в дальнейшем изучения познаваемого объекта.

Первый – эффект узнавания. Каждый видит в художественном образе изучаемого психолого-педагогического явления то, что он уже способен узнать, с чем он уже частично знаком и что уже может быть для него значимым. Это обеспечивает большую открытость восприятия, доверие к информации, а также базовую начальную силу притяжения. Она, в отличие от отталкивания, свойственного ситуации нежелания серьезно и длительно работать, пробуждает начальный интерес, любопытство, следовательно, инициируется познавательная мотивация, причем с элементом самопознания и саморефлексии. Плюс несомненный ореол начальной успешности. Ведь какой-то особой подготовки для восприятия произведений искусства не требуется. Нет возрастных, гендерных, интеллектуальных барьеров.

Второй – внутренняя диалогичность художественного образа, которая подразумевает инициирование столкновения эмоций, смыслов, возникающих в результате его восприятия, и приводит к ситуации сопереживания, размышления, создания новых позиций: «Почему автор демонстрирует это так? Совсем непохоже на то, что я чувствую, на то, что пишут в книгах... Но что-то в этом есть... Надо разобраться».

Еще одно свойство – целостность. Художник, создавая образ, использовал все свое мастерство, чтобы транслировать зрителю посредством художественной формы свое видение, понимание, отношение к изображаемому объекту. Он стремился пробудить в нас и чувства, и мысли одновременно. Здесь нельзя не вспомнить и о художественной форме, в которую художник облекает содержание объекта, расставляя при этом акценты, направляя вос-

приятие зрителей в определенном ракурсе. Зритель, воспринимая эту информацию, достраивает ее своими смыслами и эмоциями, своим отношением, становясь ее автором, занимая теперь созидательную позицию, которая инициирует эмоциональную и познавательную активность. Он соглашается или сопротивляется, он вступает в противоречие или достигает консенсуса, он получает эстетическое удовольствие от собственной активности, направленной на преодоление противоречий.

Эти эффекты, получившие у Л. С. Выготского название эстетической реакции, которая является главным эффектом восприятия художественного произведения, дали основание использовать художественные образы как технологию познания психических феноменов. Но не только они. Приведем еще несколько оснований.

Известно, что в природе психических явлений присутствует образное содержание, что дает основания использовать художественный образ в качестве стимульного материала для вовлечения зрителя через сопереживание и диалог в познание, как создание собственного знания.

Алгоритм познания – от смысла и понимания к отношению, алгоритм познания посредством художественного образа – наоборот, от чувственного, эмоционального отношения к образованию смыслов, причем противоречивых и диалогичных, так как в основе художественного образа – противоречие. Это стимулирует оригинальный креативный подход к восприятию объекта познания, разворачивает познавательную ситуацию в нестандартном плане, заставляет выйти за рамки обычных приемов и шаблонов.

Базовым ограничением ситуации познания является стремление к единственно правильному ответу, к законченности. В ситуации с художественным образом мы этого избегаем, так как там не может быть правильного или неправильного. Восприятие художественного образа всегда субъективно, то есть оно активное, преобразующее и не ставит точку, оно не дискретно. Мы, например, знаем об эффекте последствия ис-

кусства, который пролонгирует восприятие и познание художественной информации. Главное, конечно, сделать так, чтобы стимул был достаточно сильным и действительно соответствовал понятию художественного образа, в котором содержится духовный жест, мастерское (слово «худога» в древнем русском языке означало «знающий, опытный, мастер своего дела») изображение и выражение своего отношения и понимания предмета изображения.

Разнообразие художественных выразительных средств позволяет обращаться к разным видам изображения, синтезировать их, следовательно, соблюдается принцип вариативности. Разбирая впечатления, возникшие в процессе их восприятия, можно более глубоко понять природу данного явления, его структуру и содержание. Причем базироваться этот анализ будет на совокупности разных модальностей восприятия, эмоциональных реакциях, эстетической реакции и порожденных всем этим информационным массивом смыслах.

Доступность, снятие барьеров, экономия энергии аффекта, интеллектуальной энергии создают возможность для эвристического процесса. Обогащение информационного пространства происходит за счет возможности для проявления надситуативной активности, снятия континуальных ограничений.

Относительно художественного образа как образовательной технологии следует отметить, что главным является: выбор художественного образа и/или способа его создания и рефлексии; самостоятельность и аутентичность участников образовательной ситуации; максимальная пролонгированность художественного действия и взаимодействия; оптимальный уровень напряжения, поисковой активности, инициируемой художественным полем².

Конечно, следующим критерием эффективности психолого-педагогического образования будущих учителей изобразительного искусства будет являться использование современных информационных технологий: ИнфоДа, Moodle, сетевое взаимодействие, видеосъемка и др. Это пространство создает множественные возможности для работы с информационным на-

² Художественное поле определяется автором как множество значимых осознаваемых и неосознаваемых взаимозависимых фактов, воспринимаемых и транслируемых в художественных образах и событиях.

учным, эмпирическим и художественным массивом на разных уровнях. Единственное, но очень значимое в подготовке учителя изобразительного искусства ограничение – отсутствие полноценного личностного эмоционального контакта, художественно-творческого взаимодействия. Оно должно компенсироваться на практических занятиях, основной формой которых должна стать творческая лаборатория, алгоритм которой позволяет объединить научно-исследовательские и художественно-эстетические задачи, сочетать все те уровни и пространства кубообразной модели образования учителя изобразительного искусства, которые обозначены в начале данной статьи.

При разработке алгоритма психолого-педагогического модуля учитывается логика познания, единство теории, практики и развития. Так как студенты включены в постоянную производственную практику, начиная со второго полугодия первого курса, необходимо создать условия и для подготовки к профессиональной деятельности в образовательном учреждении, и для развития собственных способностей, и для полноценной рефлексии результатов (личностной, групповой). Поэтому необходимо изменить и традиционный алгоритм составления расписания занятий. В экспериментальном варианте была применена следующая логика: первая учебная неделя месяца – интерактивные лекции по определенной возрастной, психолого-педагогической и практической проблематике; вторая неделя – творческие лаборатории, практикумы по обнаружению психолого-педагогического инструментария, научно-практических оснований для разработки урока; третья неделя – интерактивная рефлексопрактика видеоматериалов, полученных в результате практики; четвертая неделя – семинарские занятия, проводимые в виде дискуссий, мини-конференций. Далее цикл повторяется по отношению к другой проблематике, которая определяется в ходе предыдущего цикла.

Отдельно следует обратить внимание на особенности оценивания работ студентов. Конечно, в отдельных случаях можно выделить точные критерии оценки. Например, при написании эссе это могут быть такие показатели, как умение приводить аргументы, трактуя

какие-то факты, умение размышлять и делать выводы. Можно использовать даже тестирование, особенно если оно предполагает несколько вариантов ответов или открытые ответы. Несомненно, традиционные виды оценивания будут понятными, привычными. Но как оценивать, например, созданные студентами образы способностей, сравнительные образы воображения и фантазии? Здесь нужны, вероятно, совсем иные критерии. Например, описание студентами впечатления от работ, высказывание мыслей, которые у них возникли после просмотра работ, наличие активности во время дискуссий по поводу работ. В конце концов, рождение новых идей или нового знания в ходе общения с созданными художественными образами познаваемых явлений.

Исходя из собственного опыта создания условий формирования и развития личности будущих преподавателей изобразительного искусства, учитывая все вышеизложенные аспекты, был разработан алгоритм организации образовательного пространства для студентов первого курса художественно-графического факультета.

1. Постановка и формулирование проблемы в разных ракурсах. Например, проблема развития воображения трехлетних детей с позиций физиолога, психолога, учителя, родителя, воспитателя, самого ребенка. Предполагаемый результат – полное понимание содержания проблемы, с учетом теоретических парадигм, которые преподносит преподаватель, комментируя ту или иную позицию. Работа может проводиться в аудиторном режиме, с использованием таких ресурсов Moodle, как форум, вики.

2. Обнаружение детерминант формирования и развития изучаемого феномена посредством изучения научной литературы и выделения из ее массива необходимых мнений, подходов ученых, практиков. Результат – сравнительная таблица для группового обсуждения. Работа может проводиться в режиме Moodle, с использованием ресурсов, направленных на организацию группового взаимодействия.

3. Моделирование изучаемого объекта с учетом его содержания, структуры и факторов, детерминирующих развитие. Например, модель развития художественно-творческих способно-

стей детей дошкольного возраста должна учитывать их содержание (воображение, восприятие, ощущения, внимание, эмоциональная чувствительность, объем памяти, физиологические особенности возраста, способность воспринимать объемы, цвет, перспективу и т. д.) и факторы, способствующие развитию каждого компонента (эстетическое пространство, взаимодействие с произведениями искусства, наличие авторитетных образцов для подражания, особенности родительско-детских взаимоотношений и т. д.). Результат – умение создавать аналитические, структурные, динамические модели изучаемых феноменов, понимание взаимосвязи и системности их содержания, его обусловленности внутренними и внешними детерминантами. Данная модель должна быть в дальнейшем положена в основу разработки и анализа образовательных технологий.

4. Создание художественного образа изучаемого феномена с помощью любых художественных средств. Например, при создании художественного образа воображения детей дошкольного возраста можно использовать коллаж, переставляя (включая или исключая) элементы которого студенты могут обнаружить возрастные особенности содержания воображения детей трехлетнего, пятилетнего и шестилетнего возрастов. Причем необходимо отметить, что создавать данные образы можно с использованием технологических приемов изобразительной деятельности, которые свойственны детям определенного возраста: трехлетние дети – монотипия, каракули, головоноги; пятилетние дети – сюжетные изображения, использование нескольких цветов и форм; шестилетние дети – сочинение сказок, элементы анимации. Таким образом, студенты будут одновременно осваивать и методиче-

ские приемы преподавания, и психологию художественного творчества детей. Для проведения данной работы необходима среда межличностного художественно-творческого взаимодействия на практикумах, лабораториях. Среды ИнфоДы, несмотря на многие ее инструменты, частично отражающие обозначенные цели, будет явно недостаточно, так как целью и содержанием художественно-творческой деятельности является эстетическая реакция. Конечно, вполне возможно применить такой ресурс, как «Книга», создав в нем галерею образов и разрешив студентам оставлять свои комментарии об увиденном. Но будет гораздо эффективней это сделать в межличностном взаимодействии, непосредственном контакте на импровизированных выставках, лабораториях, мастерских.

И теперь вернемся к поставленному вопросу относительно того, чем же наполнена кубообразная модель образования студентов художественно-графического факультета? Вероятно, интеллектуально-эмоциональным межличностным взаимодействием и развитием, основанным на субъектном и конгруэнтном событии «здесь и сейчас».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: fgos-kurgan.narod.ru/Doc/fgos-000.doc (дата обращения: 02.09.2016).

REFERENCES

1. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Available at: fgos-kurgan.narod.ru/Doc/fgos-000.doc (accessed: 02.09.2016).

Лопаткова Ирина Викторовна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета
e-mail: ilopatkova@mail.ru

Lopatkova Irina V., ScD in Psychology, Professor, Psychological Anthropology Department, Institute of Childhood, Moscow State University of Education
e-mail: ilopatkova@mail.ru

УДК 37:39

ББК 74.200 (2Рос)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕРНИЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. А. Боргояков

Аннотация. В статье показано, что стратегическим направлением социокультурной модернизации этнокультурного образования в условиях реализации современной национальной политики государства является развитие и формирование позитивной этнокультурной идентичности личности как структурной составляющей гармоничной общероссийской идентичности. Обосновано, что теоретико-методологическими основаниями разработки моделей этнокультурного образования являются положения концепции интернационализации, социокультурного, системного, этнокультурного, аксиологического и компетентностного подходов.

Ключевые слова: национальная политика, гражданская идентичность, этнокультурная идентичность, этнокультурное образование, интернационализация, методологические подходы.

THE CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF SOCIO-CULTURAL MODERNIZATION OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION

S. A. Borgoyakov

Abstract. The article shows that the strategic direction of socio-cultural modernization of ethno-cultural education within the implementation of the modern national policy of the state is the development and foundation of positive ethno-cultural identity of a person as a structural element of harmonious Russian national identity. The article substantiates that the theoretical and methodological basis of development of the models of ethno-cultural education is the concepts of internationalization, as well as socio-cultural, systemic, ethno-cultural, axiological and competency approaches.

Keywords: national policy, civil identity, ethno-cultural identity, ethno-cultural education, internationalization, methodological approaches.

Одним из важнейших условий устойчивого развития Российской Федерации как полиэтнического государства является культурная и духовная консолидация общества, его сплочение в единую политическую нацию. Особенности и масштабы решения данной проблемы обусловлены тем, что Россию, как самую многонациональную страну Европы, населяют представители 193 народов, значительно различающихся по уровню индустриально-экономического и социокультурного развития, по политическому статусу в административной системе государства. Причем данные переписей населения Российской Федерации за период 1989–2010 гг. показывают постоянное увеличение количества этносов в стране, что свидетельствует о происходящих про-

цессах этнической самоидентификации и развития этнического самосознания людей. Исходя из воздействий современных трансформационных процессов на социокультурное развитие, можно сделать предположение о возможном усилении процесса фрагментации культур аналогично тенденции роста числа отдельных государств в мире.

Особенностью полиэтничности и поликультурности Российской Федерации является то, что Россия включает социальные сообщества, которые относятся как к традиционным видам культур, так и к преобладающей ныне индустриальной и наступающей информационной культурой. Многообразие культур означает, с одной стороны, неодинаковость потенциалов этих культур, а с другой – многообразие пред-

ставляемых ими (и действующих в обществе) национальных ценностных систем, не всегда сводимых к «общему знаменателю» общечеловеческих (преимущественно западноевропейских) ценностей, которые обычно принято полагать за совокупность ценностей гражданского общества. В этой связи проблемы понимания и управления культурным разнообразием на уровне государства, регионов, местных сообществ и даже отдельной личности оказались сегодня одним из наиболее трудно решаемых.

Рассматривая проблему взаимодействия различных типов культур, культурологи считают, что социальный прогресс заключен в эволюции типа отношений между разными субъектами культуры [1, с. 147]. Поэтому социальные усилия государства и гражданского общества должны быть направлены на разработку стратегий диалога между культурами различных типов.

Не менее важным фактором, актуализировавшим решение проблем межэтнических взаимодействий, стало расширение культурного многообразия общества из-за большого притока иммигрантов (Россия по приему иммигрантов в 1990-х – начале 2000-х гг. была на третьем месте после США и Германии) [2, с. 134].

В этих условиях поиск практических моделей эффективного управления усиливающейся культурной сложностью общества актуализирует необходимость решения концептуальных, теоретических проблем, связанных с определением механизмов обеспечения интеграции людей разных национальностей, религий, культур в гражданское общество при сохранении и развитии их культурной самобытности.

В настоящее время развитие и укрепление позитивной культуры межэтнических отношений – формирование диалога культур и солидарности народов в многонациональных сообществах – осложнено проявлениями этноцентризма, враждебности и ксенофобии, обусловленными политическими, экономическими и национально-культурными кризисами как в мировом масштабе, так и на уровне отдельных стран и регионов.

В Российской Федерации обострение межэтнических отношений – культурное отчуждение и дезинтеграция народов, рост межнациональной конфликтности – было обусловлено

разрушением интегрирующей надэтнической идентичности – «советского человека», вследствие распада СССР и последующей трансформации общества, отказом от интернационалистической идеологии и отсутствием новой, которая смогла бы сплотить народы страны. Поэтому в постсоветском пространстве интегрирующую функцию стала выполнять актуализированная, субъективно значимая этническая идентичность. В результате в российских республиках уровень региональной и этнической идентичности стал заметно превосходить общероссийскую идентичность, а люди, которые «ощущали близость, единство со всеми гражданами России», составляли меньшинство. Так, в начале 2000-х гг. часто ощущали связь с людьми той же национальности до 50% и более респондентов, а с россиянами такую связь чувствовали не более трети [3].

В этот период для сохранения суверенитета и целостности Российской Федерации важнейшей проблемой стало формирование *общероссийской гражданской идентичности*, обеспечивающей консолидацию населения страны на основе разделения общих ценностей и приоритетов. Внимание государства к сфере национальной политики стало более целенаправленным. В 2012 г. Президент РФ В. В. Путин своим Указом утвердил «Стратегию государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года», в которой сформулированы фундаментальные положения в области национальной политики, в том числе ее основополагающие целевые ориентиры, к которым отнесены, в первую очередь, укрепление общероссийского гражданского самосознания и сохранение этнокультурного многообразия [4]. Были созданы Совет при Президенте РФ по национальным отношениям (2012), Федеральное агентство по делам национальностей (2015).

Политика государства по конструированию представлений об общей идентичности и солидарности, по совершенствованию федеративных отношений и национально-культурному самоопределению народов страны позволила в основном преодолеть кризисные явления в самосознании россиян. В целом общероссийская идентичность вышла на первое место по сравнению с другими формами идентичностей,

включая и этнонациональную. В то же время характер самоидентификации граждан страны зависит от их возраста, места проживания, исторического опыта и национальности; этническая идентичность продолжает сохранять свою значимость. Так, если половина российских студентов называет себя в первую очередь гражданами России, то среди старшего поколения такая гражданская идентификация не столь сильна в силу их ностальгии по СССР; для северокавказской молодежи, по сравнению с их сверстниками из других частей России, более важной является этническая и профессиональная принадлежность [5].

Данные опросов показывают, что 79% людей разделяют мнение, что «в наше время человеку нужно ощущать себя частью своей национальности», а 82% отнесли себя к тем, кто «никогда не забывает о своей национальности» [3]. Доминирование этнической идентичности наблюдается в приграничных регионах России [6], а также в некоторых регионах проживания автохтонных народов [2]. Удаленность от политического центра страны, полиэтничность, низкий уровень институционального доверия и современные социально-экономические проблемы приводят к тому, что жители таких регионов видят в этнической идентификации более эффективный инструмент социальной адаптации.

Анализ становления общероссийской идентичности в целом свидетельствует об утвердившейся государственной идентичности россиян, тогда как другая ее составляющая – гражданская солидарность – находится на стадии формирования, и проблемы в межэтнических отношениях в современной России продолжают сохраняться. Даже среди тех, кто чувствует себя «больше россиянином, чем человеком своей национальности», этнополитические установки к представителям других национальностей не отличаются лояльностью; становится все менее поддерживаемым представление о том, что все народы, населяющие Россию, должны обладать равными правами; не меняется к лучшему готовность к общению с людьми иной национальности; многие люди полагают, что все средства хороши для защиты интересов своего народа [3]. При этом с середины 1990-х гг. наибольший уровень ксенофобии представители этнического большинства про-

являют не к мигрантам из других стран, а к своим соотечественникам – гражданам России ряда национальностей [7].

Необходимо отметить, что природу противоречий между сообществами, представляющими носителей разных идентичностей, несмотря на соперничество, конкуренцию и борьбу идентичностей, нельзя сводить только к «конфликту идентичностей», у них есть и социальные, и экономические причины. В то же время актуализация этничности и связанные с ней процессы оказывают существенное влияние на формирование в общественном сознании стереотипов, в которых этничность предстает как фактор, разделяющий людей.

Понятие «этническая идентичность» включает представление о своем народе, его языке, культуре, территории, интересах, а также эмоциональное отношение к ним и при определенных условиях готовность действовать во имя этих представлений (Л. М. Дробижева, Т. Г. Стефаненко и др.). В силу того, что по своей природе этничность как этническое сознание политически нейтральна, она приобретает политическую направленность во многом под влиянием этнических лидеров. Характер такой направленности и ее содержание зависят от их ориентации и базовых интересов в конкретных условиях.

Этническая идентичность может быть опасна, если она представлена в своей крайней форме – *этноцентризме*, *этнической гиперидентичности*, которая сопровождается враждебными стереотипами, предубеждениями к представителям других этнических групп и нетерпимостью в межэтническом взаимодействии. Эта форма этнической идентичности «уже не просто выполняет функции внутригрупповой интеграции и культурной отличительности, а превращается в психологический инструмент отчуждения, этнической дезинтеграции в обществе, используемый этнонациональными элитами» [8]. В результате этноцентризм, генерирующий региональный сепаратизм на основе абсолютизации этничности, предстает как фактор, разделяющий людей и угрожающий культурной и политической дезинтеграцией страны. Поэтому препятствием для формирования гражданской политической нации является не сформированность этнической идентичности как таковой, а ее интолерантное наполнение, отсутствие меха-

низмов реагирования на изменяющиеся социальные, культурные, политические условия, подверженность идеологическому манипулированию [9].

В условиях существования проблем в межэтнических отношениях при разработке концептуальных основ теоретических и практических моделей национальной политики, в том числе в образовательной сфере, актуальным становится не только формирование и укрепление общероссийской гражданской идентичности, но и ее гармоничное взаимодействие с другими групповыми идентичностями – региональными, этническими и др.

Ресурсом интеграции и мобилизующей силой для национально-гражданской консолидации является *позитивная этническая идентичность*, которая обеспечивает установление толерантных взаимоотношений между представителями разных этнических групп в многокультурном обществе. Позитивную идентичность отличает солидарность во имя собственного развития, а не против «других», нацеленность на взаимодействие с другими членами общества, на конструктивные установки, направленные на достижение гуманных целей ради общего блага. При этом если позитивная идентичность является свойством гражданской идентичности, то она становится ключевым фактором, определяющим вектор развития страны и устремленность нации к успеху [10].

Позитивная этническая идентичность может быть сформирована лишь на основе принятия собственной этнической принадлежности и формирования позитивно-ценностного отношения к этническим особенностям окружающих. В исследованиях по межэтнической коммуникации выявлена «прочная устойчивая связь между позитивной этнической идентичностью и этнической толерантностью, связь, являющаяся социально-психологическим законом» [11, с. 20]. Таким образом, межэтническая солидарность начинается с позитивной этнической самоидентификации, и чем более человек этнически самодостаточен, тем более он толерантен по отношению к чужой этнической идентичности.

Сегодня проблема заключается в вопросе, может ли в современном многокультурном российском обществе солидарность на основе

этнокультурной идентичности служить ресурсом формирования российской идентичности?

В. А. Тишков, анализируя стратегию утверждения российской идентичности, пишет, что «поддержка и укрепление региональных и этнических сообществ россиян есть одно из важнейших условий формирования российского народа – исторической и социально-политической общности, которая представляет собой «единство в многообразии»» [12, с. 3–4].

По мнению Л. М. Дробижевой, «для того чтобы произошло совмещение государственной и этнической идентичности, государство должно выстроить систему отношений, основанную на взаимопонимании и доверии. Этнонациональная и российская идентичность совместимы и пересекаются в том случае, если та и другая выражены в пределах нормы» [13, с. 26].

Таким образом, российская идентичность, будучи надэтнической, не отменяет этническую идентичность и целостность этнонаций. Введение понятия российской идентичности не предполагает постепенного замещения в иерархии идентичностей этнической идентичности общенациональной в условиях культурного многообразия. Президент РФ В. В. Путин в своем выступлении в Сочи в 2014 г. по этому поводу отметил, что считать себя гражданином России означает: «сначала россиянин, а потом уже представитель какого-то этноса, без всякого принижения значения вот этой самобытности каждого народа, каждой национальности» [14].

Следовательно, поддержка этнической идентичности граждан, имеющих разное этническое происхождение (и часто связанную с ним конфессиональную принадлежность), должна рассматриваться в качестве одной из базовых основ построения гражданско-национального единства российского общества.

Важнейшим ресурсом сохранения и воспроизводства национальной культуры, этнической идентичности в условиях поликультурного и поликонфессионального государства является *система этнокультурного образования*. Этнокультурное образование, являясь составляющей поликультурного (межкультурного) образования, предполагает, что эффективность воспитания и обучения подрастающего поколения в значительной мере зависит от того, насколько в них будут учитываться особенности

характера, поведения, быта представителей разных этносов. Основной идеей этнокультурного образования является организация образовательного процесса с акцентом на этнокультурных особенностях определенного этноса, совокупности идеалов, взглядов, убеждений, традиций, обычаев и иных форм проявления педагогического сознания данной этнокультурной группы (А. Н. Джуринский, М. Н. Кузьмин и др.).

Характеризуя особенности организации этнокультурного (национального) образования в постсоветской России, необходимо отметить, что для защиты и развития национальных культур в государственных образовательных стандартах, введенных в 1990-х гг., наряду с федеральным был введен национально-региональный компонент. Однако отсутствие единого понимания сущности и содержания национально-регионального компонента в образовательной практике, неразработанность методологических и методических оснований интеграции и дифференциации федерального и национально-регионального компонентов поставили под угрозу единство российского социокультурного и образовательного пространства и привели в итоге к отказу от компонентного принципа структурирования содержания образования (2007).

В настоящее время в основе решения проблем культурного разнообразия и межэтнических отношений лежат разные концептуальные подходы, такие как «мультикультурализм», «поликультурализм», «интеркультурализм» и др. Несмотря на то, что, по сути, эти понятия, имея разное лингвистическое происхождение, тождественны, в теории и практике подготовки учащихся к жизни в многоэтнической и поликультурной среде в российской и западной школе имеются существенные отличия, обусловленные национальной спецификой историко-культурных и собственно педагогических традиций.

Мультикультурализм, получивший наибольшее распространение в западных странах, заключается в том, что люди разной этничности, религии и расы должны научиться жить бок о бок друг с другом, не отказываясь от своего культурного своеобразия. В Канаде, например, мультикультурализм вписан в Конституцию как один из основополагающих принципов.

По мнению исследователей, данный подход, акцентируя внимание только на культурное разнообразие сообществ и индивидов, недооценивает значимость целостности социального организма, солидарности входящих в него этнокультур. Его нацеленность прежде всего на защиту культурных особенностей, возведение в абсолют «право меньшинства на отличие» зачастую приводит к культурной замкнутости, провоцирует сегрегации групп, порождая искусственные границы между общинами. Процессы дезинтеграции, происходящие в настоящее время в западноевропейских странах, послужили основой для заявлений о «провале» политики мультикультурализма [7; 15].

В Российской Федерации нельзя свести национальную политику только к интеграции иммигрантов и, как в Германии или Франции, позволять им жить по своим культурным нормам в бытовой сфере, лишь бы они соблюдали законы страны и встраивались в политическую жизнь общества. Россия не может копировать ни американскую, ни канадскую, ни французскую модели интеграционной политики, а должна определять собственную. Концепция мультикультурализма «не может быть основой национальной политики в многонациональной России, так как исторически нации сформировались в ней в процессе интернационализации не только как культурные, но и как этносоциальные целостности (культурные, социальные, политические)» [16, с. 88]. Характеризуя проблемы в области национальной политики, В. В. Путин отметил: «Историческая Россия – не этническое государство и не американский “плавильный котел”, где, в общем-то, все так или иначе – мигранты. Россия возникла и веками развивалась как многонациональное государство. Государство, в котором постоянно шел процесс взаимного привыкания, взаимного проникновения, смешивания народов на семейном, на дружеском, на служебном уровне. Сотен этносов, живущих на своей земле вместе и рядом с русскими» [17].

В концепции *поликультурного образования*, разрабатываемой российскими учеными, приоритет отдается образовательным стратегиям по интеграции учащихся в общенациональную культуру, формированию у них общегражданской идентичности на основе родной культуры.

В то же время современные модернизационные процессы отечественного образования в первую очередь ориентированы на его включение в мировое информационно-образовательное пространство при недостаточной теоретико-методологической проработке вопросов, учитывающих особенности поликультурной России и необходимость сохранения в системе образования уникального духовного опыта ее народов. Как показывает анализ реальной практики, состояние поликультурного образования, например, в регионах проживания коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, может быть охарактеризовано скорее как образование культурно-признающего типа, нежели культурно-обогащающего типа, то есть межкультурное образование.

По мнению Ю. В. Попкова и его коллег, наиболее адекватно российским реалиям в решении проблем интеграции – этнической и социальной – отвечает *рефлексивная концепция интернационализации*. В СССР доминировала концепция интернационализации, которая часто отождествлялась или с ассимиляцией, или с централизацией, рассматривалась по преимуществу как унифицирующая тенденция, ведущая к ликвидации многообразия в национальной жизни разных народов [15, с. 52]. Причем в образовательной практике интернациональное воспитание имело ярко выраженный политизированный и классовый характер.

В соответствии с новым осмыслением «интернационализация ведет к становлению не унифицированного и однородного, а внутренне различного единства, в котором национальные общности, являясь субъектами взаимодействия, сохраняют себя в качестве обогащенных в процессе взаимного влияния, но относительно самостоятельных образований». Продуктом локальной формы интернационализации является *локальная цивилизация*. К числу локальных цивилизаций относится российская цивилизация, «генетическими кодами» которой остаются: приоритет духовного над материальным, коллективизм, патернализм, свой этнический стержень, этническая комплементарность народов, традиционализм [16, с. 88–89].

Таким образом, в контексте решения задач социокультурной модернизации общества

стратегическим направлением развития этнокультурного образования, на наш взгляд, является реализация идеи формирования и укрепления у подрастающего поколения гармоничной многосоставной общероссийской идентичности, включающей *этническую идентичность* (императив сохранения этнокультурного разнообразия и этнокультурной идентичности) – *локальную идентичность* (самоотжествление человека со своей «малой родиной») – *гражданскую идентичность* (общегражданская российская (национальная) идентичность) – *российскую цивилизационную идентичность* (пространство русского мира, скрепляемое русским языком) [18, с. 10]. Здесь важно подчеркнуть, что становление многосоставной идентичности не означает параллельное существование «автономных идентичностей», а предполагает их взаимодействие, взаимное проникновение, взаимную трансформацию, встраивание друг в друга, когда локальная идентичность, например, «вкладывается» в гражданскую, а та, в свою очередь, интегрируется в наднациональную.

Анализ научно-методической литературы и практики организации этнокультурного образования в регионах страны позволяет констатировать, что в настоящее время отсутствуют системные исследования по разработке теоретических и практических моделей формирования многосоставной российской идентичности. Поэтому реализация данной стратегии требует определенных изменений как в системе социальных представлений, так и в деятельности общественных институтов, участвующих в формировании общероссийской идентичности, в том числе актуальной является проблема разработки концептуальных оснований развития этнокультурного образования как средства формирования и укрепления этнокультурной идентичности во взаимосвязи с гражданской идентичностью.

Важным методологическим основанием модернизации этнокультурного образования является *социокультурный подход*, суть которого заключается в комплексном, неразрывном рассмотрении общества (взаимодействующих этносов и взаимоотношений их представителей), культуры (этнокультурной специфики рассматриваемых групп) и личности (сознания

и самосознания типичных представителей этноса – этнофоров). В философско-методологическом плане социокультурный подход органично включает концепты цивилизации и интернационализации [16, с. 89]. Положения данного подхода постулируют, что в решении задач, связанных с сохранением и формированием многосоставной российской гражданской идентичности, недостаточно усилий одной системы образования, поскольку данная проблема выходит из разряда образовательных и приобретает социальный контекст в модернизации общества. При этом роль образования заключается в конструировании таких эффектов общественного развития, как социальная консолидация общества, этническая и гражданская идентичность представителей различных социальных групп и национальных культур, социальное доверие, успешная социализация подрастающих поколений (А. Г. Асмолов и др.).

В настоящее время из-за отказа от компонентного принципа структурирования содержания образования в ФГОС организация этнокультурного образования в реальных обстоятельствах нередко теряет свою системность и цельность. Рекомендательный подход к введению учебных элементов этнокультурной направленности приводит к размыванию и выхолащиванию содержания этнокультурного образования, мозаичности и дискретности его организации. *Системный подход* позволяет выявить тенденции и противоречия развития этнокультурного образования, факторы, оказывающие влияние на этот процесс, определить позитивный опыт как в отечественной, так и зарубежной практике, преодолеть формализм в его организации.

Этнокультурологический подход, рассматривающий образование как процесс приобщения человека к национальной культуре, как систему, обеспечивающую культурную преемственность, этнокультурную идентичность и развитие человеческой индивидуальности, составляет концептуальную основу моделей этнокультурной (национальной) школы. Данный подход постулирует необходимость конструирования содержания образования в трехмерном пространстве национально-региональной, общероссийской и мировой культуры, позволяет создать основы развития личности учаще-

гося как представителя этноса и гражданина государства и мира.

Опора на *аксиологический подход* позволяет не только рассматривать образование как процесс, направленный на присвоение учащимися системы базовых ценностей, но и конструировать его содержание на основе гармоничного сочетания общечеловеческих, национальных, этнических и личностных ценностей.

Обоснование ценностей, определяющих национальное единство как солидарность и лояльность в политике и гражданстве, – вопрос чрезвычайно сложный. Базовые российские духовно-нравственные ценности сегодня выделены в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации. К ним отнесены: «приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья, созидательный труд, служение Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины» [19].

Набор ценностей не может быть жестким, они могут меняться во времени, их значимость может быть разной в разных регионах, слоях населения и конфессиональных группах. В гражданском обществе, когда человек осознает себя носителем этнической культуры, членом многонациональной общности, россиянином, в ценностно-мотивационное ядро самосознания личности помимо базовых общенациональных ценностей должны входить и этнокультурные ценности. Только при этих условиях общероссийские (общечеловеческие) ценности будут восприниматься как естественное продолжение и условие этнических ценностей и не станут противопоставляться им. Для этнического самосознания каждого народа характерны свои символы и ценности, проверенные временем, «от которых они не откажутся ни при каких обстоятельствах». Несмотря на то, что смыслы и содержание этнических ценностей были и остаются регионально дифференцированными и производными от множества факторов, фундаментальными сегодня для российских граждан должны стать ценности единства российской нации, солидарности и межэтнического согласия.

Очевидно, что в рамках гуманистической образовательной парадигмы право выбора культурных ценностей и в целом культурной идентичности остается за самим человеком.

Важность *компетентностного подхода* обусловлена тем, что основным непосредственным результатом этнокультурного образования является *этнокультурная компетентность* личности (А. Н. Джуринский, Л. Л. Супрунова, Т. В. Поштарева). Обладая этнокультурной компетентностью, человек выступает активным носителем опыта в области этнокультуры и межэтнического взаимодействия. Знания и умения учащегося в этой области позволяют ему принять своеобразие образа жизни конкретных этнических общностей, правильно оценивать специфику и условия взаимодействия и общения с их представителями, находить адекватные модели поведения с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия, высокой эффективности в совместной деятельности.

Выделенные подходы служат исходными положениями для ряда общепедагогических и специфических *принципов*, положенных в основу моделирования этнокультурного образования. Базовым является принцип комплексного и целостного формирования многосоставной российской идентичности. Специфическими (этнокультурными) принципами являются: содержательной и территориальной целостности; преемственности и перспективности; разноуровневой интеграции; включения в родную этнокультурную традицию; реализации права воспитания и обучения учащихся на родном языке; толерантности; диалогизации; гибкости и вариативности образования.

Выделенные теоретико-методологические основания моделирования этнокультурного образования могут быть базовой основой при проектировании вариативных моделей образовательных систем и этнокультурных школ в регионах страны.

Образовательная модель формирования гармонического соотношения гражданской идентичности с этнокультурной реализуется через совокупность образовательных программ общеобразовательных школ и организаций профессионального образования. Если совокупность образовательных программ, направленных на формирование гражданской

идентичности, воспитание патриотизма и любви к Родине, разрабатывается и реализуется в рамках решения базовых целей отечественного образования, то разработка совокупности программ по формированию этнокультурной идентичности, направленных на приобщение к национальной культуре (родной язык и литература, национальная история и т. д.), зависит от потребностей, интересов и возможностей субъектов Российской Федерации.

В этой связи, когда субъектам РФ дано право строить региональное образовательное пространство в соответствии с собственными этнорегиональными особенностями и потребностями, главным условием модернизации этнокультурного образования становится ее *нормативно-правовое обеспечение*.

Другим условием развития этнокультурного образования является *усиление социокультурных функций содержания образования*, связанных с поддержкой и развитием этнокультурной идентичности и формированием гражданского самосознания личности. Для решения данной проблемы большое значение имеет обеспечение качественными средствами обучения (учебно-методическими комплексами) и действенными образовательными технологиями (методиками преподавания).

К важным условиям успешной модернизации этнокультурного образования относится *подготовка межкультурно-компетентных педагогов*, умеющих пробудить в учащихся любопытство познания родной этнической и иной культуры и учитывать возможности взаимодействия, взаимоуважения, взаимопроникновения и взаимодополнения культур, а также проектирование и формирование поликультурного образовательного пространства.

В заключение следует констатировать, что успешная модернизация педагогической деятельности будет возможна, если при разработке теоретико-методологических оснований моделей этнокультурного образования будут учитываться локальные культурно-исторические и социально-экономические особенности регионов, теоретические положения поликультурного и интернационального образования, позитивный опыт организации национального образования в истории России.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Пелипенко, А. А.* Культура как система [Текст] / А. А. Пелипенко, И. Г. Яковенко. – М., 1998.
2. *Дробижева, Л. М.* Российская идентичность и межэтническая толерантность [Текст] / Л. М. Дробижева, С. В. Рыжова // Социальные факторы консолидации Российского общества: социологическое измерение / под ред. чл.-корр. РАН М. К. Горшкова. – М.: Новый хронограф, 2010. – С. 116–135.
3. *Дробижева, Л. М.* Российская идентичность и согласие в межэтнических отношениях: опыт 20 лет реформ [Электронный ресурс] // Вестник Российской нации. – 2012. – № 4–5 / Л. М. Дробижева. – Режим доступа: <http://pravorf.org/doc/drobizheva-leokadiya.pdf> (дата обращения: 12.08.2015).
4. Указ Президента РФ от 19.12.12 г. № 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/ (дата обращения: 10.03.2016).
5. *Рустамова, Ф.* Путину доложили, кого молодежь считает русскими [Электронный ресурс] / Ф. Рустамова // РБК. – 04 июля 2014. – Режим доступа: <http://www.rbc.ru/society/04/07/2014/57041efb9a794760d3d3fca9> (дата обращения: 10.03.2016).
6. *Авксентьев, В. А.* Портфель идентичностей молодежи Юга России в условиях цивилизационного выбора [Текст] / В. А. Авксентьев, Б. В. Аксюмов // Социс. – 2010. – № 12. – С. 18–27.
7. *Паин, Э. А.* Трудный путь от мультикультурализма к интеркультурализму [Электронный ресурс] / Э. А. Паин // Вестник Института Кеннана в России. – 2011. – № 20. – Режим доступа: <http://geum.ru/next/refrt-90290.html> (дата обращения: 10.03.2016).
8. *Солдатова, Г. У.* Психология межэтнических отношений в ситуации социальной нестабильности [Текст]: автореф. дис... д-ра психол. наук / Г. У. Солдатова. – М., 2001.
9. *Рыжова, С. В.* Этническая и гражданская идентичность в контексте межэтнической толерантности [Текст]: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – М., 2008. – 18 с.
10. *Семененко, И. С.* Гражданская идентичность как ресурс национального развития [Электронный ресурс] / И. С. Семененко. – Режим доступа: http://www.civisbook.ru/files/File/Semenenko_RAPN.pdf (дата обращения: 10.03.2016).
11. *Лебедева, Н. М.* Введение в этническую и кросс-культурную психологию [Текст]: учеб. пособие для студентов психол. и этнол. специальностей / Н. М. Лебедева. – М., 1998.
12. Российская нация: становление и этнокультурное многообразие [Текст] / отв. ред. В. А. Тишков. – М., 2008.
13. *Дробижева, Л. М.* Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России [Текст] / Л. М. Дробижева. – М., 2003.
14. *Путин, В. В.* Встреча с Общественным советом по подготовке Олимпиады-2014 [Электронный ресурс] / В. В. Путин. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/20203> (дата обращения: 12.08.2016).
15. *Попков, Ю. В.* Мультикультурализм, интеркультурализм, интернационализация в социокультурной динамике [Текст] / Ю. В. Попков // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер.: Философия. – 2015. – Т. 13, Вып. 2. – С. 48–55.
16. *Попков, Ю. В.* Концептуальные основы моделей национальной политики [Текст] / Ю. В. Попков, В. Г. Костюк // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер.: Философия. – 2014. – Т. 12, Вып. 3. – С. 84–91.
17. *Путин, В.* Россия: Национальный вопрос [Текст] / В. Путин // Независимая газета. – 2012. – 23 янв.
18. *Бозиев, Р. С.* Формирование этнокультурной идентичности учащейся молодежи в контексте национальной политики Российской Федерации [Текст] / Р. С. Бозиев, С. А. Боргояков // Педагогика. – 2016. – № 5. – С. 3–13.
19. Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 года № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rg.ru/2015/12/31/nac-bezopasnost-site-dok.html> (дата обращения: 31.05.2016).

REFERENCES

1. Pelipenko A. A., Yakovenko I. G. *Kultura kak sistema*. Moscow, 1998.

2. Drobizheva L. M., Ryzhova S. V. Rossiyskaya identichnost i mezhetnicheskaya tolerantnost In: *Sotsialnye faktory konsolidatsii Rossiyskogo obshchestva: sotsiologicheskoe izmerenie*. Moscow: Novyy khronograf, 2010. – S. 116–135.
3. Drobizheva L. M. Rossiyskaya identichnost i soglasie v mezhetnicheskikh otnosheniyakh: opyt 20 let reform. *Vestnik Rossiyskoy natsii*. 2012, No. 4–5. Available at: <http://pravorf.org/doc/drobizheva-leokadiya.pdf> (accessed: 12.08.2015).
4. Ukaz Prezidenta RF ot 19.12.12 g. No. 1666 “O Strategii gosudarstvennoy natsionalnoy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda”. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/ (accessed: 10.03.2016).
5. Rustamova F. Putinu dolozhili, kogo molodezh schitaet russkimi. *RBK*. 04.07.2014. Available at: <http://www.rbc.ru/society/04/07/2014/57041efb9a794760d3d3fca9> (accessed: 10.03.2016).
6. Avksentiev V. A., Aksumov B. V. Portfel identichnostey molodezhi Yuga Rossii v usloviyakh tsivilizatsionnogo vybora. *Sotsis*. 2010, No. 12, pp. 18–27.
7. Pain E. A. Trudnyy put ot multikulturalizma k interkulturalizmu. *Vestnik Instituta Kennana v Rossii*. 2011, No. 20. Available at: <http://geum.ru/next/refrt-90290.html> (data obrashcheniya: 10.03.2016).
8. Soldatova G. U. Psikhologiya mezhetnicheskikh otnosheniy v situatsii sotsialnoy nestabilnosti. *Extended abstract of ScD Dissertation (Psychology)*. Moscow, 2001.
9. Ryzhova S. V. Etnicheskaya i grazhdanskaya identichnost v kontekste mezhetnicheskoy tolerantnosti. *Extended abstract of PhD Dissertation (Sociology)*. Moscow, 2008. 18 p.
10. Semenenko I. S. Grazhdanskaya identichnost kak resurs natsionalnogo razvitiya. Available at: http://www.civisbook.ru/files/File/Semenenko_RAPN.pdf (accessed: 10.03.2016).
11. Lebedeva N. M. *Vvedenie v etnicheskuyu i kross-kulturnuyu psikhologiyu: ucheb. posobie dlya studentov psikhol. i etnol. spetsialnostey*. Moscow, 1998.
12. Rossiyskaya natsiya: stanovlenie i etnokulturnoe mnogoobrazie. Moscow, 2008.
13. Drobizheva L. M. *Sotsialnye problemy mezhnatsionalnykh otnosheniy v postsovetskoy Rossii*. Moscow, 2003.
14. Putin V. V. Vstrecha s Obshchestvennym sovetom po podgotovke Olimpiady-2014. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/20203> (accessed: 12.08.2016).
15. Popkov Yu. V. Multikulturalizm, interkulturalizm, internatsionalizatsiya v sotsiokulturnoy dinamike. *Vestn. Novosib. gos. un-ta*. Ser.: Filosofiya. 2015, Vol. 13, Iss. 2, pp. 48–55.
16. Popkov Yu. V., Kostyuk V. G. Kontseptualnye osnovy modeley natsionalnoy politiki. *Vestn. Novosib. gos. un-ta*. Ser.: Filosofiya. 2014, Vol. 12, Iss. 3, pp. 84–91.
17. Putin V. Rossiya: Natsionalnyy vopros. *Nezavisimaya gazeta*. 2012. 23 Jan.
18. Boziev R. S., Borgoyakov S. A. Formirovanie etnokulturnoy identichnosti uchashcheysya molodezhi v kontekste natsionalnoy politiki Rossiyskoy Federatsii. *Pedagogika*. 2016, No. 5, pp. 3–13.
19. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 31 Dec 2015 No. 683 “O Strategii natsionalnoy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii”. Available at: <http://rg.ru/2015/12/31/nac-bezopasnost-site-dok.html> (accessed: 31.05.2016).

Боргояков Сергей Александрович, доктор педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории анализа состояния и перспектив развития образования РАО, почетный работник высшего профессионального образования РФ

e-mail: borgsergey@rambler.ru

Borgoyakov Sergey A., ScD in Education, Senior Researcher, Laboratory of analysis of conditions and prospects of development of education, Russian Academy of Education, Honorary worker, Higher professional education of the Russian Federation

e-mail: borgsergey@rambler.ru

УДК 37.03
ББК 74р

ТУРБИОН-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Т. Е. Веденеева, А. С. Синельникова

Аннотация. В данной статье рассматривается применение турбион-технологии в целях совершенствования метода проектов в НОУ СОШ «Интеграция». Также проводится анализ реализации в этой школе комплексно-целевой программы проектной технологии в условиях точечной интеграции учащихся с ограниченными возможностями здоровья. Приводятся конкретные примеры учебных достижений учащихся. Результаты исследовательской и проектной деятельности обучающихся в рамках турбион-цикла дополняют теорию и методику образования, воспитания и развития детей школьного возраста, в соответствии с современными концепциями образования, способствующими индивидуализации образовательного процесса.

Ключевые слова: методика «Турбион-технология», проектно-исследовательская деятельность, методическая разработка, «турбион-цепочка», безбарьерное образовательное пространство, инновационный ресурс саморазвития, межпроектные связи.

“TOURBILLON TECHNOLOGY” AS A WAY OF EFFICIENCY INCREASING OF PROJECTS METHOD

T. E. Vedeneeva, A. S. Sinelnikova

Abstract. The article deals with the implementation of “tourbillon technology” for project method improvement in Moscow private secondary school “Integration”. It also analyses the realization of complex and target method of “tourbillon technology” in terms of disabled students point integration. Students’ educational achievements at the school are given. The outcomes of studying, using tourbillon cycle, supplement with educational theory and methods, in accordance with up-to-date educational conceptions.

Keywords: method of “tourbillon technology”, project and research activities, methodical elaboration, “tourbillon-chain”, open educational space, innovative resource of self-development, inter-project relation.

Проектно-исследовательская деятельность позволяет обучающимся идентифицировать себя в современном мире, искать и отбирать необходимую информацию, находить оптимальный путь построения карьеры, определяет средства личной состоятельности.

Турбион-технология [1] – инновационная методика повышения эффективности так хорошо себя зарекомендовавшей проектной методики.

Цель данной методики позволяет совершенствовать метод проектов, повышать значимость и глубину усвоения учащимися основных учебных компетентностей.

При разработке турбион-технологии мы стремились решить следующие задачи: 1) повысить образовательную мотивацию учащихся; 2) соединить их внеурочную и урочную деятельность; 3) включить результаты проектно-исследовательской деятельности учащихся в содержание учебного материала, связанного с программами обучения по ряду предметов; 4) разработать методику и практику интегрированного комплексного изучения учебных предметов; 5) сформировать метапредметные связи, что позволяет выстроить у обучающихся целостную картину мира; б) включить на каком-либо этапе в турбион-цепочку проектную деятельность детей с ОВЗ вместе со всеми обучающимися, что является одной из особенностей инклюзивного обучения.

Нами определены особенность педагогических критериев турбион-технологии, содержание и направленность организации учебного и внеурочного образовательного и воспитательного процесса в школе в ходе подготовки системы проектов, объединенных общей тематикой.

Теоретическая значимость предлагаемой разработки состоит в том, что результаты исследовательской и проектной деятельности обучающихся в рамках турбион-цикла дополняют теорию и методику образования, воспитания и развития детей школьного возраста, в соответствии с современными концепциями образования, способствующими индивидуализации образовательного процесса.

Турбион-технология может быть использована учителями разных предметно-методических направлений для формирования и развития творческих способностей обучающихся в условиях практической деятельности, обогащающей предметное содержание учебного процесса на каждом последующем этапе образовательного цикла.

Данная методика используется с 2002 г. в рамках ежегодной проектной деятельности и впервые была описана в школе «Интеграция» [1].

Апробация проектных турбион-циклов также имела место на городских методических семинарах и конкурсах, публикациях в научных и методических изданиях. Данная методика была удостоена Гранта Москвы в сфере образования в 2010 г.

Как известно, в реальной практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов. Метод исследовательских проектов занимает центральное место в системе турбион-технологии и вместе с тем вызывает наибольшие трудности. Он основан на развитии умения осваивать окружающий мир на базе научной методологии, что является одной из важнейших задач общего образования. Метод проектов требует изменения позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих учеников. Учитель формирует ключевые компетентности учащихся. Изменяется и психологический климат в классе, так как учителю приходится переориентировать не только учебную, но и воспитательную работу.

Работа над учебным проектом помогает выстроить бесконфликтную педагогику, превратить образовательный процесс в результативную созидательную творческую работу достаточно пролонгированного типа.

Технологии проектной деятельности предполагают наличие «шести П»: проблема, проектирование цепочки, поиск информации, продукт, презентация, портфолио.

Вариант реализации проектной технологии представляет собой связанную единым содержанием цепочку: «Уроки – исследовательские проекты – презентация научной и творческой части проекта во внешнюю среду – уроки».

Французское слово «турбион» (турбийон, *tourbillon*) переводится как «механизм для увеличения точности работы часов», а корневая основа «тур» (*tour*) переводится как «круг». Своеобразным механизмом повышения эффективности работы проектной методики по замкнутой системе и является турбион-технология.

Цель этой технологии – соединение внеурочной и урочной деятельности учащихся, включение результатов исследовательской деятельности учащихся в содержание учебного материала.

Можно сказать, что продукт проектной деятельности, пройдя этот круг, становится общественно значимым, что в конечном итоге изменяет мотивационную сферу ученика и учителя.

Отметим также, что связь между звеньями «исследовательский проект – урок» является двухсторонней: с одной стороны, материалы

исследований включаются в урок, с другой – на уроках рождаются темы проектов. Кроме образования метапредметных связей идет формирование учебных компетентностей: постановка проблемы, целеполагание и планирование, работа с информацией (анализ текста, составление плана, конспектирование, приобретение недостающих сведений из разнообразных источников, выделение главного), разрешение проблем, выдвижение гипотезы исследования, развитие исследовательских навыков (например, навыков работы в архиве), развитие навыков широкого использования информационных технологий при подготовке презентаций.

Подготовка к выступлению предполагает формирование соответствующих компетентностей, которые включают личностное отношение обучающего к предмету деятельности, то есть формирование компетентностей во время урока и проектной деятельности взаимно дополняют друг друга.

В нашей школе «Интеграция» введен за счет школьного компонента отдельный предмет – «научно-исследовательская деятельность» с 2-го по 9-й класс, построенный в соответствии с возрастными особенностями обучающихся. Таким образом, с 2-го класса у ребенка начинает формироваться исследовательский тип мышления, что позволяет обучающимся чувствовать себя более уверенно при подготовке проекта и сводить консультации педагогов, особенно в старшей школе, до минимума. Происходит развитие исследовательских компетенций, а в старших классах предпрофильных навыков.

Проектная деятельность, связанная с предметным обучением, становится более устойчивой системой. Приведем конкретный пример реализации такой цепочки для предметов гуманитарного цикла, в которой принимали участие также учителя естественно-математических дисциплин, преподаватели иностранных языков, методическое объединение учителей дополнительного образования и воспитатели, с которыми была продумана конкретная тема турбион-технологии на совместном обсуждении с обучающимися.

2015 г. – это годовщина Великой Победы в Великой Отечественной войне против фашистской Германии, что отразилось на выборе темы. В рамках патриотического воспитания учащихся

нам хотелось выстроить цепочку турбион-технологии так, чтобы у детей сложилось целостное восприятие этих памятных для нашей страны лет.

Наша цепочка началась с информационного проекта по выпуску «Боевых листов», которые готовили обучающиеся 5–11-го классов с сентября по апрель, представляющие собой законченные мини-проекты. Затем каждый месяц выпускался новый «Боевой листок», посвященный основным сражениям Великой Отечественной войны (битве под Москвой, под Сталинградом, Курской битве, освобождению Севастополя, блокаде Ленинграда, Берлинской военной операции).

Обучающиеся начальной школы подготовили творческий проект «Письма с фронта», который оформили в виде стенда. На нем были предоставлены копии писем и фотографий их славных предков, которые участвовали в этих великих сражениях. На занятиях кружка живописи «Леонардо» обучающиеся 1–5-го классов подготовили для выставки рисунки, посвященные Великой Отечественной войне.

С сентября обучающиеся 10–11-го классов начали работать над большим творческим проектом «Севастополь – город русской славы боевой».

Завучем по внеклассной работе совместно с учителем истории был продуман экскурсионный проект «По следам боевой славы в городе-герое Москве и Подмоскovie», который предполагал посещение мест, связанных с Великой Отечественной войной.

В середине апреля была организована автобусная экскурсия в рамках общегородской программы «Мир помнит» по памятным местам города Москвы, связанным с Великой Отечественной войной. Экскурсия закончилась возложением цветов на могилу Неизвестного солдата в Александровском саду.

В начале учебного года в ходе открытых дискуссий и эвристической беседы обозначился определенный спектр многоплановых тем, интересовавших обучающихся. В начале марта в школе «Интеграция» проходила «Проектная неделя», где обучающиеся представляли свои исследовательские и проектные работы.

Обучающиеся начальной школы продолжили работу над «Книгой Памяти», работа над

которой началась в 2010 г. Следуя этой традиции, подготовили ряд проектов об участии в Великой Отечественной войне членов их семей, которые являются ветеранами боевых действий и трудового фронта. Тематика их проектов в этом году была следующей: «Мои предки – участники Великой Отечественной войны 1941–1945 г.»; «Техника времен Великой Отечественной войны»; «Пионеры – герои Великой Отечественной войны».

Очень интересными были проекты, рассказывающие о пионерах – героях Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Дети войны познали горечь жизни раньше, чем научились понимать эту жизнь. Мы не должны забывать об этом, и наши дети должны об этом помнить.

Проектная деятельность в начальной школе позволяет не только всесторонне развивать личность учащихся, способствовать его самореализации, но и обеспечивает процедуру учета внеучебных достижений обучающихся, формирует творческое мышление, учит давать рефлексивную оценку своей работе.

По окончании проектной недели в начальной школе обучающимся предлагается заполнить анкету-саморефлексию.

Многие учащиеся нашей школы, включая обучающихся с ОВЗ, участвовали в городских и Всероссийских проектных конференциях, где их работы были отмечены в разных номинациях.

В ходе работы над построением цепочки турбион-технологии ряд обучающихся начальной школы приняли участие в крупном информационном проекте «Блокада Ленинграда».

Также проектная деятельность является одним из важнейших итогов обучения в основной и средней школе и основным критерием оценки уровня подготовки выпускников.

Воспитание патриотических чувств сегодня является социальной потребностью и проблемой российского общества. Патриотизму нельзя научить, его надо воспитывать с ранних лет жизни.

В последние годы в стране успешно реализуется программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2011–2015 годы», она была утверждена Правительством Российской Федерации 5 октября 2010 г.

Актуальными направлениями государственной программы являются: формирование высоко

кого патриотического сознания, чувство верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины на основе изучения исторических ценностей и роли России в судьбах мира, сохранение и развитие чувства гордости за свою страну.

Поэтому на научно-практической конференции основной и старшей школы в свете турбион-технологии было представлено много монопроектов, посвященных Великой Отечественной войне. Обучающиеся 5–6-го классов подготовили проекты о подвигах героев Отечественной войны («А. Маресьев», «Генерал Панфилов», «А. Матросов», «Летчики-герои Великой Отечественной войны», «Врачи и сестры милосердия», «Нюрнбергский процесс», «Холокост», «Географические открытия в годы Великой отечественной войны», «Вклад советских физиков в Великую Победу» и др.). Обучающиеся провели съемки в музеях, некоторые побывали на родине героев и смогли подготовить видеосюжет по заданным темам. Авторы проектов нашли редкие кадры и исторические материалы, что сделало их проекты глубокими и запоминающимися. Очень интересным был проект ученицы 8-го класса «Война и музыка», который позволил ей сделать вывод об особенностях музыкального восприятия войны советскими людьми в сопоставлении с американцами и англичанами.

Необыкновенно познавательным был мультимедийный проект «Что такое Холокост?», подготовленный двумя обучающимися 10-го класса, одна из которых имеет особенности здоровья. Она начала готовить свой проект за два года до выступления, объездив всю Европу, страны СНГ, посетила концлагеря, памятники и мемориалы, воздвигнутые жертвам фашизма, о которых нельзя забывать. Получился настоящий полнометражный фильм, ставший украшением проекта. Эта исследовательская работа принимала участие в XII Городской конференции учебно-исследовательских и проектных работ государственных образовательных учреждений «Интеллект – Надежда», где был высоко оценен комиссией и занял первое место в своей секции.

Во время проектной недели в школе обучающиеся делились на секции: гуманитарную,

естественно-научную и подсекции внутри этих секций.

Таким образом, внешняя презентация проекта может происходить в 2 этапа:

1-й этап – иннерстеп – знакомство с результатами исследований происходит внутри школы во время проектной недели;

2-ой этап – аутерстеп – к нему допускаются только самые зрелые исследования. Он может происходить в ходе различных конференций, конкурсов, семинаров вне школы.

Лучшие проектные работы были опубликованы в научных сборниках и на школьном сайте. Это тоже сильно мотивирует обучающихся на дальнейшее участие в научной жизни школы.

Дивергентность – это важная черта продуктивного творческого мышления, которая оказывает содействие возникновению оригинальных замыслов и новых подходов в разных сферах науки, техники, литературы, истории. И все это формируется и закрепляется в процессе работы над проектом.

Следующей цепочкой турбион-технологии стал конкурс чтецов, тематикой которого были стихи поэтов-фронтовиков «Строки, пробитые пулей». С марта по май по классам проходил стихотворный конкурс военной лирики. Победительнице стихотворного конкурса было доверено выступить 8 мая на торжественной линейке, посвященной 70-летию Победы в Великой Отечественной войне, со стихотворением О. Фокина «Я помню».

В конце апреля обучающиеся (3-го и 4-го классов) и победители стихотворного конкурса отправились в пансионат для участников Великой отечественной войны «Коньково» для того, чтобы вручить подарки ветеранам, пообщаться с ними и показать небольшое выступление. Ветераны могут быть уверены – ученики школы «Интеграция» станут достойными защитниками Родины.

В начале мая обучающиеся нашей школы выезжали в школьный экопарк, где было посажено девять деревьев, символизирующих День Победы.

На линейке, посвященной 70-летию Победы, учащиеся почтили минутой молчания павших в этой войне. На этой линейке присутствовал «Бессмертный полк» нашей школы: некоторые обучающиеся принесли портреты, кото-

рые были получены ими для проведения этой акции на Красной площади. Сбором материалов и получением фотографий для проведения проекта «Бессмертный полк» обучающиеся занимались начиная с февраля месяца. Таким образом, была сформирована группа из учащихся 8–11-го классов и ряда учителей, которые 9 мая участвовали во Всероссийском мероприятии «Бессмертный полк».

С января месяца обучающиеся нашей школы приступили к реализации творческого проекта «Севастополь – город русской славы боевой» по сценарию, подготовленному творческой группой 10–11-го классов. Этот социальный проект являлся коллективным, так как в нем приняли участие практически все обучающиеся нашей школы, которые подключались к проекту на разных этапах. Для реализации этого проекта был арендован большой актовый зал и приглашены ветераны войны и труда Западного административного округа. Фильм, подготовленный обучающимися старшей школы под руководством учителей и системного администратора, стал неотъемлемой частью спектакля и позволил присутствующим глубже прочувствовать в атмосферу того времени.

В середине мая была организована последняя цепочка турбион-технологии – ролевой проект «Ялтинская конференция спустя 70 лет», в котором наши учащиеся взяли на себя роли исторических персонажей. В ней приняли участие обучающиеся 8–11-го классов: «американцы», «англичане», «французы», «советские представители», переводчики. При этом своеобразным языком международного общения служил их родной русский с соответствующими дипломатическими клише, при составлении которых помогли преподаватели русского языка и истории. В качестве оппонентов выступали ученики и учителя-предметники, принимавшие участие в организации описываемой нами турбион-цепочки. В ходе конференции обучающиеся показали знание иностранных языков и отстаивали свои взгляды на современное политическое устройство мира. Учащиеся смогли создать команду для решения конкретных задач, что позволило им проследить динамику отношений между странами за эти годы и выдвинуть ряд предложений, показавших хороший уровень прогностического мышления.

Завершением цепочки турбион-технологии стала торжественная линейка, посвященная окончанию учебного года. В ходе торжественной линейки были вручены почетные грамоты победителям в различных номинациях. Последним этапом стал кулинарный проект «Солдатская каша». Обучающиеся 8–10-го классов приготовили самое любимое солдатское блюдо – кулеш. Ученики начальной школы нарезали «ленинградские» кусочки ржаного хлеба и сала. Родителя и учителя с удовольствием попробовали простую солдатскую пищу времен Великой Отечественной войны. Этот коллективный кулинарный проект позволил создать иллюзию погружения в солдатскую среду военных лет. Затем все отправились в актовом зал, где был показан видеофильм «70-летие Великой Победы», который снимался в течение этого памятного для нашей страны года на всех этапах турбион-цепочки.

Таким образом, цепочка, которая выстраивалась весь учебный год, замкнулась. Для ее продолжения остались «Боевые листки» (уроки истории), монопроекты учащихся, Книга Памяти, фильм «Севастополь – город русской славы боевой» и прекрасный мультимедийный проект «70-летие Великой Победы», экземпляры которого были подарены родителям и детям на память об этой знаменательной дате.

Как мы видим, на определенном этапе турбион-цепочки возможно подключение к проектной деятельности всех категорий детей-инвалидов, что выгодно отличает предлагаемую новую методику от стандартной проектной технологии. Удачное применение такой точечной интеграции в ходе турбион-цикла проектной деятельности играет важную социальную и адаптивную роль.

Возможность широчайшего применения турбион-технологии в рамках какого-либо предмета или нескольких предметов очевидна, поскольку именно выбранная тема или предмет исследовательского проекта наиболее ориентирован на формирование причинно-следственных и межпредметных связей в соответствии с учебной программой.

Принципиальные отличия турбион-технологии от стандартной проектной методики заключаются в следующем:

1. Формирование замкнутых проектных цепочек, связанных единством темы. Если хо-

чешь понять целое, разбей его на части! Именно по этому пути мы и предлагаем трансформировать традиционную проектную методику.

2. Более широкое применение педагогической эмпатии, поскольку не просто один или несколько учащихся готовят с одним преподавателем проект, но учащиеся контактируют друг с другом для выработки позиции и роли их конкретного исследования в общей проектной теме.

3. Более широкие возможности (в сравнении с традиционными методиками) применения здоровьесберегающих технологий. В частности, мы рекомендуем проведение проектных недель вне школы, где можно было бы не только учиться и овладевать определенными компетенциями, но и отдыхать, дышать свежим воздухом.

4. Большие возможности инклюзивного вовлечения детей-инвалидов в проектную деятельность наравне с другими обучающимися. Полноценный проект детям с разными физическими нарушениями бывает иногда подготовить трудно, а в рамках турбион-цепочки принять участие в работе с определенного этапа (либо в качестве эксперта, либо в качестве помощника в добыче необходимой информации, собственно в качестве автора мини-проекта, участника театрализованного действия и т. д.). Это выгодно отличает предлагаемую новую методику от стандартной проектной технологии. Применение такой точечной интеграции в ходе турбион-цикла проектной деятельности играет важную социальную и адаптивную роль.

5. Большие воспитательные возможности турбион-технологии, при которой обучающиеся учатся сотрудничеству с преподавателями, со сверстниками, с детьми-инвалидами, с родителями.

6. Широкие возможности рефлексии учебного процесса в рамках конференций проектно-исследовательских работ. Самооценка, сравнение уровня собственного проекта с уровнем проектов других детей, адекватность восприятия удач и неудач – важнейшие элементы профессионального будущего любого школьника!

7. Стопроцентная гарантия овладения детьми учебным материалом на творческом уровне, выстраивание целостной картины затрону-

той темы. Учащиеся сами осознают, что они – специалисты и знатоки в рамках небольшой темы, затронутой в их проектах, конференциях, творческих мероприятиях.

8. У проектной деятельности по методике турбион-технологии – серьезный результат «конечного продукта». Помимо проектных конференций, в ходе которых выходят в свет печатные варианты (тезисы) проектных работ детей, итогом турбион-циклов могут быть экологические тропы, спектакли, создание экскурсионных туров, создание музыкальных спектаклей и поэтических произведений, информационное обогащение учебного материала по определенной тематике в рамках одного или нескольких школьных предметов.

9. Предлагаемая методика является более интерактивной, в сравнении со стандартным методом проектов. Учащиеся чаще переключаются с одного вида деятельности на другой, получают более глубокие личностно-значимые компетентности, возрастает учебная мотивация.

В завершение можем сказать, что турбион-технология рассчитана на использование в школах с количеством детей в классах до 15–20 человек, поскольку в иных условиях охватить проектной деятельностью всех учащихся практически невозможно, да и нецелесообразно. Поэтому на данный момент эта методика может хорошо «работать» на базе негосударственных школ, а перспективы ее внедрения в общеобразовательные школы связаны с минимизацией количества учащихся в классах или колоссальной внеурочной работой педагогов.

Не каждый год можно выстроить цепочку турбион-технологии. Для этого должны быть темы, которые будут интересны большинству обучающихся и учителей. Необходимо продумать все этапы этой цепочки и связать их общим содержанием. Следует правильно организовать в течение года всех участников проектной деятельности. Для этого нужны квалифицированные и заинтересованные педагогические кадры, которые могут повести за собой обучающихся, держать их в теме, заданной турбион-технологией, целый год, и грамотно выстраивать каждый этап цепочки.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Веденева, Т. Е.* Проектная технология как один из факторов построения системы личностно ориентированного образования в школе [Текст] / Т. Е. Веденева, М. И. Войнова // Дидакт. – 2002. – № 1. – С. 32–39.
2. *Бурков, В. Н.* Как управлять проектами [Текст] / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков. – М.: Синтег-ГЕО, 1997. – 188 с.
3. *Веденева, Т. Е.* Проектная технология как условие корреляции урочной и внеурочной деятельности учащихся [Текст] / Т. Е. Веденева, М. И. Войнова // Дидакт учитель. – 2003. – № 3. – С. 50–55.
4. *Воровщиков, С. Г.* Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать [Текст] / С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова. – М.: 5 за знания, 2006. – 352 с.
5. *Голуб, Г. Б.* Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся [Текст] / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова. – Самара, 2003. – 145 с.
6. *Полат, Е. С.* Современные педагогические информационные технологии в системе образования [Текст] / Е. С. Полат. – М.: Академия, 2008. – 368 с.
7. *Косарева, Н. В.* Использование проектной методики в образовательном процессе: турбион-технологии [Текст] / Н. В. Косарева, В. А. Семенов // Материалы II Международной научно-практической конференции «Непрерывное географическое образование: новые технологии в системе высшей и средней школы». – Гомель, УО ГГУ им. Ф. Скорины, 2009. – С. 48–49.
8. *Леонтович, А. В.* Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии [Текст] / А. В. Леонтович // Школьные технологии. – 1999. – № 4–5. – С. 208–209.
9. *Сергеева, И. С.* Как организовать проектную деятельность учащихся [Текст] / И. С. Сергеева. – М.: Аркти, 2004. – 80 с.

REFERENCES

1. Vedeneva T. E., Voynova M. I. Proektnaya tekhnologiya kak odin iz faktorov postroeniya sistemy lichnostno orientirovannogo obrazovaniya v shkole. *Didakt.* 2002, No. 1, pp. 32–39.

2. Burkov V. N., Novikov D. A. *Kak upravlyat proektami*. Moscow: Sinteg-GEO, 1997. 188 p.
3. Vedeneeva T. E., Voynova M. I. Proektnaya tekhnologiya kak uslovie korrelyatsii urochnoy i vneurochnoy deyatel'nosti uchashchikhsya. *Didakt uchitel*. 2003, No. 3, pp. 50–55.
4. Vorovshchikov S. G., Novozhilova M. M. *Shkola dolzhna uchit myslit, proektirovat, issledovat*. Moscow: 5 za znaniya, 2006. 352 p.
5. Golub G. B., Churakova O. V. *Metod proektov kak tekhnologiya formirovaniya klyuchevykh kompetentnostey uchashchikhsya*. Samara, 2003. 145 p.
6. Polat E. S. *Sovremennye pedagogicheskie informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya*. Moscow: Akademiya, 2008. 368 p.
7. Kosareva N. V., Semenov V. A. Ispolzovanie proektnoy metodiki v obrazovatel'nom protsesse: turbion-tekhnologii. In: *Materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Neprieryvnoe geograficheskoe obrazovanie: novye tekhnologii v sisteme vysshey i sredney shkoly"*. Gomel, UO GGU a.n. F. Skorina, 2009, pp. 48–49.
8. Leontovich A. V. Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost shkolnikov kak model pedagogicheskoy tekhnologii. *Shkolnye tekhnologii*. 1999, No. 4–5, pp. 208–209.
9. Sergeeva I. S. *Kak organizovat proektnuyu deyatel'nost uchashchikhsya*. Moscow: Arkti, 2004. 80 p.

Веденева Татьяна Евгеньевна, доцент кафедры контрастивной филологии Московского педагогического государственного университета, старший методист НОУ СОШ «Интеграция»

e-mail: t.e.vedeneeva@mail.ru

Vedeneeva Tatyana E., Associate Professor, Comparative Philology Department, Moscow State University of Education, Senior Methodist, Private Secondary School "Integration"

e-mail: t.e.vedeneeva@mail.ru

Синельникова Анастасия Сергеевна, аспирантка кафедры контрастивной филологии Московского педагогического государственного университета, учитель русского языка и литературы НОУ СОШ «Интеграция»

e-mail: sinelnikovanastea@gmail.com

Sinelnikova Anastasiya S., Post-graduate student, Comparative Philology Department, Moscow State University of Education, teacher of Russian language and Literature, Private Secondary School "Integration"

e-mail: sinelnikovanastea@gmail.com

УДК 372.882
ББК 74.268.3

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ СПОРТИВНОЙ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЕ

В. Д. Янченко, Го Шилэй

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных проблем современной методики преподавания русского языка как иностранного: эффективная организация работы китайских студентов со спортивной лексикой. Предложены разнообразные упражнения, способствующие более прочному усвоению китайскими студентами тематической спортивной лексики и ее переводу из пассивного словаря в активный.

Ключевые слова: спортивная лексика, летние виды спорта, зимние виды спорта, русский язык как иностранный, обучение китайских студентов, прием сопоставления.

THE ISSUE OF LEARNING SPORT VOCABULARY AT RUSSIAN LANGUAGE CLASSES IN CHINA

V. D. Yanchenko, Guo Shilei

Abstract. The article considers one of the up-to-date issues of the modern methods of teaching Russian as a foreign language: setting the practice of dealing with sport vocabulary for Chinese students. The article offers various activities which contribute to the effective acquisition of sport vocabulary by Chinese students and its transfer from passive into active vocabulary.

Keywords: sport vocabulary, summer sports, winter sports, Russian as a foreign language, teaching Chinese students, juxtaposition.

Потребность в изучении спортивной лексики китайскими студентами-русистами на занятиях по русскому языку обусловлена объективными причинами. В Китае, как и в России, люди всех возрастов любят спорт, способствующий хорошему самочувствию и гармоничному развитию человека, интересуются спортивными достижениями своей страны, активно перенимают опыт зарубежных спортивных школ. Актуальность и своевременность работы со спортивной терминологией на занятиях по русскому языку как иностранному подчеркивает педагог В. Т. Марков: «Выступление российских спортсменов на Олимпийских играх в Сочи

показало роль спорта в жизни общества. Спорт – это одна из тех моральных ценностей, которая может объединить общество. Сейчас увлекаться спортом стало социально престижным» [1, с. 113]. Следовательно, вузовский курс РКИ для китайских студентов необходимо наполнить социально значимым учебным материалом, содержащим спортивную терминологию.

В настоящее время в России и в Китае спорту уделяется повышенное внимание. Напомним, что еще летом 1980 г. в Москве прошли XXII летние Олимпийские игры. В августе 2008 г. в Пекине состоялись XXIX летние Олимпийские игры, а затем в феврале 2014 г. в Сочи проводились XXII

зимние Олимпийские игры. В июле 2013 г. в Казани была проведена XXVII Всемирная летняя Универсиада – международные летние молодежные спортивные соревнования. В августе 2014 г. в Нанкине прошли Вторые Летние юношеские Олимпийские игры среди спортсменов-юниоров в возрасте от 14 до 18 лет. В июне-июле 2018 г. в России состоится XXI Чемпионат мира по футболу, он пройдет в Москве, Калининграде, Санкт-Петербурге, Волгограде, Казани, в Нижнем Новгороде, Самаре, Саранске, Ростове-на-Дону, Сочи, Екатеринбурге.

Все это актуализирует работу в области изучения спортивной лексики на занятиях по русскому языку как иностранному.

Организовать на практических занятиях по РКИ изучение спортивной лексики помогает даже элементарное знание китайскими студентами английского языка, поскольку заметный пласт спортивного словаря составляют слова-интернационализмы: футбол (football), баскетбол (basketball), бобслей (bobsleigh), биатлон (biathlon), кёрлинг (kerling), теннис (tennis), регби (rugby), хоккей (hockey) и многие другие.

В то же время подчеркнем, что китайский язык справедливо именуют «азиатской латынью», он дал основу для развития лексики в об-

ласти спорта для языков ряда стран региона Юго-Восточной Азии: корейского, японского, вьетнамского. Приведем в подтверждение этого тезиса ряд примеров спортивной лексики, близкородственной и похожей по произношению в китайском и корейском языках (табл. 1).

Анализ представленных примеров демонстрирует возможность для положительного переноса в корейском и китайском языках при изучении спортивной терминологии. Такая опора, на наш взгляд, будет вполне уместна.

Заметим, что учебный материал, представленный в табличной форме, способствует более глубокому пониманию и прочному усвоению спортивной лексики (табл. 2)

Целенаправленная работа с тематической лексикой способствует развитию взаимовыгодного сотрудничества между Китаем и Россией в области спорта.

Для более прочного усвоения и последующего закрепления нового материала предлагаем студентам выполнить задания, построенные на материале спортивной лексики, к примеру, составить предложения, используя словосочетания: бросок мяча, одержать победу, игрок сборной, выйти в финал, сыграть вничью, ледовый дворец, опытный тренер и т. п.

Таблица 1

Сходство спортивной лексики в китайском и корейском языках

№	한국어	汉语	Русский перевод
1	수영	游泳	плавание
2	철인3종경기	铁人三项	триатлон
3	수중 발레	花样游泳	синхронное плавание
4	체조	体操	гимнастика
5	축구	足球	футбол
6	농구	篮球	баскетбол
7	배구	排球	волейбол
8	승마	马术	конный спорт
9	태권도	跆拳道	тхэквондо
10	유도	柔道	дзюдо
11	육상	田径	легкая атлетика
12	근대5종경기	现代运动五项	современное пятиборье
13	등산	登山	альпинизм
14	미식축구	橄榄球	регби
15	당구	桌球	бильярд
16	잠수	潜水	дайвинг

Сопоставление спортивной лексики в китайском, корейском, английском и русском языках

№	한국어 (корейский)	English	汉语 (китайский)	Русский перевод
1	체스	Chess	国际象棋	шахматы
2	스노보드	Single board skiing	单板滑雪	сноуборд
3	스키	skiing	滑雪	лыжи
4	스피드 스케이팅	Speed-skating	速度滑冰	конькобежный спорт
5	싱크로나이즈드 스위밍	Synchronized swimming	花样游泳	синхронное плавание
6	아이스하키	Ice hockey	冰球	хоккей
7	클라이밍	Rock climbing	攀岩	скалолазание
8	테니스	Tennis	网球	теннис
9	펜싱	Fencing	击剑	фехтование
10	폴로	Polo	马球	поло
11	핸드볼	Hand ball	手球	гандбол
12	골프	Golf	高尔夫	гольф
13	레슬링	Wrestling	摔跤	борьба
14	배드민턴	Badminton	羽毛球	бадминтон
15	복싱	Boxing	拳击	бокс
16	볼링	Bowling	保龄球	боулинг

Задание 1. Распределите слова по смыслу на две группы: 1) летние виды спорта; 2) зимние виды спорта.

Летние виды спорта	Зимние виды спорта

Слова для справки: волейбол, баскетбол, конькобежный спорт, бобслей, бадминтон, настольный теннис (пинг-понг), фигурное катание, хоккей, синхронное плавание, кёрлинг.

Задание 2. Допишите в каждом ряду недостающие слова.

Китайский	Английский	Русский
曲棍球		хоккей
	biathlon	биатлон
冲浪		серфинг
	skiing	лыжи
马拉松		марафон
	synchronized swimming	синхронное плавание
滑水		водные лыжи
国际象棋	chess	
乒乓球		настольный теннис

Задание 3. Напишите названия городов – столиц летних Олимпийских игр напротив года проведения международных соревнований.

1980 _____, 1984 _____, 1988 _____, 1992 _____, 1996 _____, 2000 _____, 2004 _____, 2008 _____, 2012 _____, 2016 _____, 2020 _____.

Для справки: Москва, Пекин, Лос-Анджелес, Токио, Сидней, Афины, Сеул, Лондон, Барселона, Рио-де-Жанейро, Атланта.

Задание 4. Из предложенного списка выберите и выпишите китайские национальные виды спорта.

Ушу, шахматы, дзюдо, фехтование, тяжелая атлетика, легкая атлетика, марафон, тайцзы-цюань, скандинавская ходьба, метание копья, прыжки с шестом, облавные шашки.

Примечание: китайские национальные виды спорта выделены курсивом.

В процессе обучения РКИ мы увидели, что китайские студенты проявляют повышенный интерес к активным формам обучения, поэтому в качестве домашнего задания было инициировано составление терминологического словарика. Слова в нем для удобства поиска нужного слова расположены в алфавитном

Физическая культура и спорт

Русский	Китайский	Транскрипция
Физическая культура и спорт	体育与运动	tǐ yù yǔ yùn dòng
Атлетика	竞技运动	jìng jì yùn dòng
Баскетбол	篮球	lán qiú
Бассейн	蓄水池；游泳池	xù shuǐ chí ； yóu yǒng chí
Бокс	拳击	quán jī
Выносливость	耐力	nài lì
Гибкость	柔[韧]性	róu [rèn]xìng
Гимнастика	体操	tǐ cāo
Гиподинамия	肌力减退	jī lì jiǎn tuì
Дистанция	距离	jù lí
Зона физических нагрузок	运动负荷区域	yùn dòng fù hé qū yù
Ловкость	灵巧；灵活性	líng qiǎo ； líng huó xìng
Мастер спорта	运动健将	yùn dòng jiàn jiāng
Спортсмен	运动员	yùn dòng yuán
Соревнование	比赛	bǐ sài
Теннис	网球	wǎng qiú
Тренировка	训练	xùn liàn
Турник	单杠	dān gàng
Физическая нагрузка	运动负荷	yùn dòng fù hé
Физическое развитие	身体发育	shēn tǐ fā yù
Футбол	足球	zú qiú

порядке. Отбор лексических единиц проводился с учетом уровня знаний по русскому языку и потребностей студентов, частотности употребления слов, значимости спортивной лексики для понимания учебных текстов. Китайские учащиеся работали над словариком дистанционно. Объем терминологического словарика был ограничен 100 лексическими единицами.

Представим фрагмент русско-китайского тематического словарика «Физическая культура и спорт» (табл. 3).

Предложенная тематическая группа позволяет студентам строить развернутые устные монологические и диалогические высказывания на спортивную тему. Задание на составление словарика позволило каждому студенту внести посильный личный вклад в решение проблемы достижения успеха в межкультурной коммуникации.

В соответствии с требованием нашего времени обучение русскому языку должно быть практикоориентированным. В этой связи на продвинутом этапе обучения РКИ (B1–B2) целесообразно в русле текстоориентированного подхода предлагать обучаемым для чтения и анализа тексты спортивных репортажей, содержащие актуальную тематическую и живую разговорную лексику. «Тексты дают интересный по содержанию для учащихся и отражающий особенности разговорной речи по форме материал, который может быть использован для обучения аудированию», – пишет В. Т. Марков, подчеркивая важную обучающую роль спортивного репортажа [2, с. 342].

Для углубления знаний в области спортивной лексики мы предлагаем также использовать реальные и виртуальные образовательные экскурсии китайских студентов на спортплощадку, в спортзал, на каток, в бассейн, на ринг, в фитнес-клуб, на стадион.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Марков, В. Т.* Языковые особенности и логико-семантическое устройство текстов спортивного репортажа [Текст] / В. Т. Марков // Коммуникативные исследования. – 2014. – № 1. – С. 113–124.
2. *Марков, В. Т.* Экстралингвистические факторы, определяющие логико-смысловое устройство и языковые особенности текстов спортивного репортажа [Текст] / В. Т. Марков // Преподаватель XXI век. – 2015. – № 2. – С. 333–342.

REFERENCES

1. Markov V. T. Yazykovye osobennosti i logiko-semanticheskoe ustroystvo tekstov sportivnogo reportazha. *Kommunikativnye issledovaniya*. 2014, No. 1, pp. 113–124.
2. Markov V. T. Ekstralingvisticheskie faktory, opredelyayushchie logiko-smyslovoe ustroystvo i yazykovye osobennosti tekstov sportivnogo reportazha. *Prepodavatel XXI vek*. 2015, No. 2, pp. 333–342.

Янченко Владислав Дмитриевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка, декан факультета русского языка и межкультурной коммуникации для иностранных граждан Московского педагогического государственного университета
e-mail: v.d.yanchenko@gmail.com

Yanchenko Vladislav D., ScD in Education, Professor, Theory and practice of teaching Russian language Department, Dean, Russian language and intercultural communication for foreign citizens Faculty, Moscow State University of Education
e-mail: v.d.yanchenko@gmail.com

Го Шилэй, преподаватель-лектор Вэйнаньского педагогического университета (г. Вэйнань, Китай), аспирант Московского педагогического государственного университета
e-mail: guoshilei5925@163.com

Guo Shilei, Lecturer, Veinan, China, Pedagogical University, Post-graduate student, Moscow State University of Education
e-mail: guoshilei5925@163.com

УДК 372.878
ББК 74.268.53

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЕ

В. Ж. Цветков, Е. А. Цветкова

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, связанные с развитием хорового пения, как психологического и социально-исторического явления в образовательной системе в СССР и в современной России. Оцениваются также психологические и возрастные особенности личности и их значение для развития вокальных способностей в период обучения в начальной и средней школе.

Ключевые слова: советская образовательная система, Д. Б. Кабалеvский, музыкальные способности, факторы формирования вокальных способностей, развитие вокальных способностей.

HISTORICAL EXPERIENCE AND MODERN APPROACHES IN THE METHODOLOGY OF TEACHING MUSICAL CULTURE AT SCHOOL

V. J. Tsvetkov, E. A. Tsvetkova

Abstract. The article considers the issues associated with the development of choral singing as the psychological and socio-historical phenomenon in the educational system in the USSR and in modern Russia. Psychological and age-related personality traits and their importance for the development of vocal abilities during training in primary and secondary schools are also assessed.

Keywords: soviet educational system, Dmitry Kabalevsky, musical abilities, factors of formation of vocal abilities, development of vocal abilities.

В современной России все большее значение приобретают гуманитарные знания. Особое значение имеют школьные предметы, связанные с развитием эстетических качеств учащихся, их творческих способностей и навыков. Немаловажно и значение уроков музыкальной культуры. На это обращали внимание многие ученые, публицисты, общественные деятели. Так, например, в кандидатской диссертации А. М. Куляшовой «Проблема развития музыкальных способностей младших школьников в отечественной педагогике 80–90 годов XX века» (защита прошла в РГПУ имени А. И. Герцена в 2007), отмечалось: «Актуальность исследования проблемы развития музыкальных способностей обусловлена, прежде всего, падением уровня музыкальной культуры подрастающего поколения... Музыка оказывает благотворное развивающее и воспитательное воздействие лишь тогда, когда человек подготовлен к ее восприятию, то есть если у него развиты те свойства и качества, которые позволяют пережить и понять музыку, постичь ее художественную и

эстетическую ценность. Важная роль в восприятии художественного материала принадлежит музыкальным способностям...» [1, с. 1–3]. К данной тематике обращались и другие авторы, исследователи психолого-педагогических особенностей музыкального восприятия [2–4].

Однако следует отметить, что большое внимание хоровому творчеству в школе уделялось и в советской музыкальной культуре. Уместно вспомнить здесь музыкально-педагогическую концепцию советского композитора Дмитрия Борисовича Кабалеvского. Именно его тезис о музыкальной деятельности вынесен в заголовок данной статьи. В 1980-е гг. широкую известность получила его теория, образно выраженная в книге «Про трех китов и про многое другое» – о трех главных музыкальных жанрах, необходимых для изучения в школе: песня, танец и марш [5]. А в специально написанной им книге для учителей «Воспитание ума и сердца» утверждалось: «Значение музыки в школе далеко выходит за пределы искусства. Так же как литература и изобразительное искусство, му-

зыка решительно вторгается во все области воспитания и образования наших школьников, являясь могучим и ничем не заменимым средством формирования их духовного мира» [6, с. 37].

С точки зрения Д. Б. Кабалева, «если говорить о хоровом пении, то невозможно переоценить его значение в деле воспитания в детях чувства коллективизма, товарищества. Каждый участник хора, даже малыш, на опыте хорового пения убеждается, что его личная ошибка, невнимание или недобросовестность ставят под угрозу успех всех его товарищей, всего коллектива» [7, с. 13].

По мнению композитора, начинать хоровое воспитание (речь шла именно о воспитательном значении хорового творчества) следовало с первого класса, так как «именно здесь, на самых первых уроках, закладывается тот надежный “фундамент” и возводится тот первый “этаж” музыкальной культуры, которая в самом недалеком будущем решит: будет ли класс “просто петь” (хуже или лучше) или, в доступных ему масштабах, станет художественным коллективом – хором!»

Дмитрий Борисович особо подчеркивал, что создание «класса-хора» – отнюдь не самоцель, и для детей и учителей гораздо важнее научиться слаженно работать и получить тот эмоциональный заряд, стремление к общей, гармоничной цели, которую может дать хоровое пение. В первую очередь, считал композитор, «“класс-хор” не есть какая-то “надстройка” над классными занятиями... “Класс-хор” должен быть естественным, органичным результатом классных учебных занятий по определенной программе и определенному расписанию, естественной частью этих занятий».

Помимо этого Кабалева также был убежден в важности включения хоровых выступлений в общий план «заключительного урока-концерта», никоим образом не стремясь к какому-либо выделению его: «Хоровые произведения не должны выделяться в отдельную, самостоятельную часть урока... Заключительный урок-концерт должен строиться в соответствии с основными темами года, чтобы у ребят была возможность проявить свое понимание этих тем и степень глубины их усвоения, продемонстрировать при этом выработанные за год знания, умения и навыки, равно как и способность ориентироваться в ранее незнакомой им музыке...» [6, с. 70–71].

В разработке программ хорового воспитания, безусловно, надо учитывать как общие, так и част-

ные психологические характеристики класса и отдельных учеников. Здесь хорошую помощь может оказать методика «определения музыкальных задатков», разработанная весной 2016 г. в ходе работы над дипломным проектом студентки Л. В. Подшиваловой и ее научным руководителем Е. А. Цветковой. Следует отметить, что материалы данной работы были использованы при публикации статьи «Психологические факторы формирования и развития вокальных способностей» (в соавторстве с Л. В. Подшиваловой) [8, с. 167–169].

Очевидно, что при разработке новых психолого-педагогических методик необходимо изучить не только структуру музыкальных способностей, но и методики диагностики музыкальных (вокальных) способностей, диагностики мотивации школьников к занятиям музыкой. Можно учесть и значение врожденных факторов, и факторов среды в развитии вокальных способностей.

Предлагаемая авторская методика позволяет определить музыкальные задатки, в том числе музыкального слуха, ритма, дикции, интонирования, дыхания. При этом в качестве предшествующих методик можно учесть, в частности, тест Айзенка на определение темперамента, в том числе интроверсии-экстраверсии и эмоциональной стабильности – нейротизма. Для обработки эмпирических данных использовались методы корреляционного анализа.

Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в ходе наблюдений над учащимися музыкальной школы (38 детей 7–10 лет первого года обучения в музыкальной студии по программе «Эстрадный вокал»).

Выявлено, что у детей, поступающих в вокальную студию, в среднем диагностировались средние музыкальные задатки, умеренная экстраверсия и эмоциональная стабильность, хорошая учебная мотивация и ниже среднего – уровень развития произвольности поведения (способности к концентрации внимания).

Обучение по программе «Эстрадный вокал» приводит к увеличению показателей по всем факторам на уровне значимости $p < 0,01$, за исключением мотивации.

Можно установить корреляцию между оценкой на зачете и начальными диагностируемыми показателями факторов:

- сильная, значимая ($p < 0,01$), прямая корреляция – с произвольностью, учебной мотивацией и музыкальным слухом;

- средняя, значимая ($p < 0,01$), прямая корреляция – с ритмом, интонированием, дикцией;
- умеренная, значимая ($p < 0,01$), прямая корреляция – с интроверсией-экстраверсией;
- умеренная, значимая ($p < 0,05$), прямая корреляция – с дыханием;
- умеренная, значимая ($p < 0,05$), обратная корреляция – с эмоциональной стабильностью – нейротизмом.

Установлена корреляция между оценкой на зачете и начальными диагностируемыми показателями факторов: сильная, значимая ($p < 0,01$), прямая корреляция – произвольность, учебная мотивация и музыкальный слух; средняя, значимая ($p < 0,01$), прямая корреляция – ритм, интонирование, дикция; умеренная, значимая ($p < 0,01$), прямая корреляция – интроверсия-экстраверсия; умеренная, значимая ($p < 0,05$), прямая корреляция – дыхание; умеренная, значимая ($p < 0,05$), обратная корреляция – эмоциональная стабильность – нейротизм.

Составлена регрессионная модель, предсказывающая (на основе диагностируемых в начале обучения значений факторов) результаты обучения в конце года по программе «Эстрадный вокал» ($p < 0,01$) (рис. 1).

Коэффициент множественной корреляции $R = 0,92$. Коэффициент множественной детерминации $R^2 = 0,85$, то есть на 85% оценка на зачете через 1 год обучения может быть спрогнозирована с использованием 9 перечисленных факторов, на 15% оценка зависит от других неучтенных факторов. Коэффициент высокий, прогноз значимый. Проверка уравнения множественной регрессии критерием Фишера (F-статистика), показывает, что $F = 17,4$, то есть уравнение множественной регрессии статистически значимое.

Объединив пять факторов (слух, ритм, дикция, интонирование, дыхание) в один фактор – музыкальные способности (сумма баллов по всем 5 факторам) и исключив фактор «Интроверсия-экс-

траверсия», составлено новое уравнение множественной регрессии ($p < 0,01$), но при этом, в силу разнонаправленности вклада факторов, входящих в музыкальные задатки, уменьшается коэффициент множественной детерминации (рис. 2).

Коэффициент множественной корреляции $R = 0,88$. Коэффициент множественной детерминации $R^2 = 0,77$.

В большей степени успешность обучения зависит от сформированности произвольности поведения, эмоциональной стабильности и в меньшей степени – от задатков, на базе которых возможно развитие музыкальных способностей.

Что касается психологических особенностей мотивации учащихся, то здесь можно отметить, что наиболее успешными в обучении вокалу на первом году обучения являются сангвиники. Они отличаются достаточной стабильностью, работоспособностью в течение длительного времени, в репертуаре преобладают активные произведения, их слабое место – минимальная нюансировка, «вчувствование» при техничности исполнения.

Наиболее успешными в обучении вокалу в первый год являются дети 7 лет (за счет мотивированного прихода в вокальную студию детей с хорошими музыкальными задатками) и 10 лет (за счет способности к концентрации и развития произвольности поведения, в том числе под влиянием школьного обучения и созревания лобных долей головного мозга – III блок мозга). Высокие показатели, которые демонстрируют дети 7 лет, достигаются за счет экстенсивного фактора (использование исходных ресурсов в виде музыкальных задатков и учебной мотивации); а в 10 лет – за счет интенсивного фактора. Это связано с тем, что под воздействием школьного обучения происходит развитие произвольности поведения в результате созревания III блока мозга.

Таким образом, представляется возможным активизировать значение преподавания музыкаль-

$$\text{Оценка зачет} = \left\{ \begin{array}{l} 2,34 \\ + 0,0032 \text{ Слух} \\ - 0,15 \text{ Ритм} \\ + 0,24 \text{ Дикция} \\ + 0,0229 \text{ Интонирование} \\ - 0,000839 \text{ Дыхание} \\ + 0,00213 \text{ Интроверсия-экстраверсия} \\ - 0,0667 \text{ Эмоцион. стабильность – нейротизм} \\ + 0,0494 \text{ Учебная мотивация} \\ + 0,51 \text{ Способность к концентрации} \end{array} \right.$$

Рис. 1. Регрессионная модель 1

$$\text{Оценка зачет} = \begin{cases} 1,86 \\ + 0,0417 \text{ Музыкальные способности} \\ - 0,00616 \text{ Учебная мотивация} \\ - 0,0534 \text{ Эмоцион. стабильность - нейротизм} \\ + 0,51 \text{ Способность к концентрации} \end{cases}$$

Рис. 2. Регрессионная модель 2

ной культуры для начальной и средней школы. Это позволит существенно поднять общий культурный уровень молодого поколения в нашей стране.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Куляшова, А. М. Проблема развития музыкальных способностей младших школьников в отечественной педагогике 80–90 годов XX века [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. М. Куляшова; РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб., 2007. – 190 с.
2. Анисимов, В. П. Диагностика музыкальных способностей детей [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. П. Анисимов. М.: ВЛАДОС, 2014. – 128 с.
3. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология [Текст] / А. Л. Готсдинер. – М.: NB Магистр, 2013. – 193 с.
4. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б. М. Теплов. – М.: АПН СССР, 1961.
5. Кабалевский, Д. Б. Про трех китов и про многое другое [Текст] / Д. Б. Кабалевский. – М.: Детская литература, 1972.
6. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца [Текст]: кн. для учителя / Д. Б. Кабалевский. – М.: Просвещение, 1984.
7. Кабалевский, Д. Б. Дорогие мои друзья [Текст] / Д. Б. Кабалевский. – М.: Молодая гвардия, 1977.
8. Цветкова, Е. А. Психологические факторы

формирования и развития вокальных способностей [Текст] / Е. А. Цветкова, Л. В. Подшивалова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 7 (90), ч. 2. – С. 167–169.

REFERENCES

1. Kulyashova A. M. Problema razvitiya muzykalnykh sposobnostey mladshikh shkolnikov v otechestvennoy pedagogike 80–90 godov XX veka. *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. St. Petersburg, 2007. 190 p.
2. Anisimov V. P. *Diagnostika muzykalnykh sposobnostey detey: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy*. Moscow: VLADOS, 2014. 128 p.
3. Gotsdiner A. L. *Muzykalnaya psikhologiya*. Moscow: NB Magistr, 2013. 193 p.
4. Teplov B. M. *Psikhologiya muzykalnykh sposobnostey*. Moscow: APN SSSR, 1961.
5. Kabalevskiy D. B. *Pro trekh kitov i pro mnogoe drugoe*. Moscow: Detskaya literatura, 1972.
6. Kabalevskiy D. B. *Vospitanie uma i serdtsa: kn. dlya uchitelya*. Moscow: Prosveshchenie, 1984.
7. Kabalevskiy D. B. *Dorogie moi druzya*. Moscow: Molodaya gvardiya, 1977.
8. Tsvetkova E. A., Podshivalova L. V. *Psikhologicheskie faktory formirovaniya i razvitiya vokalnykh sposobnostey. Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2016, No. 7 (90), part 2, pp. 167–169.

Цветков Василий Жанович, доктор исторических наук, профессор кафедры новейшей отечественной истории Московского педагогического государственного университета

e-mail: tsvetcov@rambler.ru

Tsvetkov Vasilij J., ScD in History, Professor, Contemporary Russian History Department, Moscow State University of Education

e-mail: tsvetcov@rambler.ru

Цветкова Елена Александровна, кандидат экономических наук, доцент кафедры психологических и педагогических наук, ОЧУ ВО «Академия МНЭПУ»

e-mail: tsvetcov@rambler.ru

Tsvetkova Elena A., PhD in Economics, Associate professor, Psychology and Pedagogy Department, Academy "International Independent Ecological-Political University"

e-mail: tsvetcov@rambler.ru

УДК 37.078

ББК 74.48; 67.401.12

ЭКСПЕРТИЗА КАК ВИД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

А. В. Евстратикова, Е. Л. Болотова

Аннотация. В статье рассмотрена экспертная деятельность в образовательной сфере как один из видов профессиональной деятельности. Увеличение различных экспертных мероприятий в сфере образования требуют подготовки специалистов, способных профессионально проводить экспертизу в образовании на основе исследований и учета результатов практической деятельности. Совершенствование контрольно-аналитической (экспертной) деятельности в сфере образования в целях принятия важнейших стратегических инновационных решений в настоящее время невозможно без квалифицированных заключений или суждений специалистов (экспертов).

Ключевые слова: экспертиза, профессиональная деятельность, образование.

EXPERT ASSESSMENT AS A TYPE OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN EDUCATION

A. V. Evstratikova, E. L. Bolotova

Abstract. The article considers the peculiarities of expert activity in the field of education as one of the types of professional activity in education. An increase in various expert activities in the field of education requires the training of professionals able to conduct professional assessment in education based on research and consideration of results of practical activities. Improvement of control and analytical (expert) activities in the field of education in order to take important strategic innovative solutions is not currently possible without qualified views or judgments of experts.

Keywords: expertise, professional activities, education.

В современном глобализирующемся мире любой социальный институт определенным образом трансформируется, пытается приспособиться к новым условиям существования. Требования, которые сегодня выдвигает общество к образованию как на национальном, так и на международном уровне, приводят к необходимости совершенствования контрольно-аналитической (экспертной) деятельности в сфере образования, использованию для принятия важнейших стратегических инновационных решений компетентных оценок специалистов (экспертов), способных представить квалифицированное заключение или суждение по рассматриваемым вопросам.

Экспертиза – слово, имеющее латинские корни, в дословном переводе обозначает некое исследование, разрешение с помощью сведущих людей (ученых) определенного вопроса,

требующего от эксперта специализированных знаний. В свою очередь, экспертом является компетентное лицо, приглашаемое в трудных или спорных ситуациях для проведения корректной экспертизы.

Экспертиза как вид профессиональной деятельности применяется весьма давно и широко. Общим признаком любой экспертизы является выявление фактов подтверждения объекта необходимым, установленным требованиям. Многие годы экспертная деятельность в образовании преимущественно рассматривалась как элемент профессиональной деятельности того или иного специалиста. Экспертные функции традиционно включаются в профессиональные обязанности многих педагогических и руководящих работников. Однако в последние годы экспертная деятельность в сфере образования стала приобретать вид самостоятельной

профессиональной деятельности. Она стала весьма актуальной и востребованной в деловой практике.

Профессиональной деятельностью можно назвать сферу социально ориентированной, предметной деятельности. В зависимости от целевой направленности и системы критериев можно по-разному ограничить предмет этой области.

Так Н. Е. Рубцова [1], Г. А. Мкртчян [2] выделяют ряд наиболее существенных признаков, которые очевидны и при наличии которых есть смысл называть деятельность профессиональной:

1. Система знаний и опыта. Прежде всего, если речь идет о профессионализме, в основе должна быть осведомленность, некоторые навыки и умения, без совокупности которых невозможно стать профессионалом.

2. Понятийная система. Невозможно соотносить человека с предметной сферой, если он не владеет профессиональным языком.

3. Методология. Умение применить приобретенные знания в действительности.

Их вывод о том, что профессиональная деятельность – это система знаний, основанная на опыте ее применения, созвучен идеям А. А. Ангеловского о том, что практика является, с одной стороны, результатом развития, а с другой – основой для дальнейшего роста специалиста [3]. Профессиональная деятельность – это производство социально значимого продукта либо услуги в общественных сферах.

По утверждению Г. А. Игнатьевой и В. И. Слободчикова, экспертная деятельность представляет собой особый вид экспертно-аналитической деятельности, для осуществления которой необходимы специальные знания об объекте и предмете экспертизы и профессиональные умения по проектированию, анализу, оценке, контролю и управлению. Результатом данной деятельности является представление мотивированного заключения [4].

Объектом экспертизы в образовании нередко учебное занятие, образовательная программа, педагогическая работа, образовательная деятельность. По мнению Г. А. Мкртчяна, предметом экспертизы образовательного процесса является не установление соответствия его результатов каким-либо нормам, а сам про-

цесс деятельности и его изменения как в области педагогической, так и в области управления образовательными процессами [2].

Согласно С. Л. Братченко [5], экспертиза позволяет разобраться в тех компонентах действительности, которые не всегда можно вычислить или измерить. Экспертиза как способ изучения действительности осуществляется экспертами. Их независимое, субъективное мнение и ответственное решение имеет решающее значение.

Цели экспертизы определяются объектом анализа. Например, экспертиза качества образования имеет цель установления соответствия (несоответствия) содержания и качества подготовки обучающихся и выпускников образовательной организации федеральным государственным образовательным стандартам. Назначение экспертной деятельности в сфере образовании тесно связано с постоянным развитием и изменениями, которые данная сфера претерпевает.

Экспертиза образовательного процесса может включать в себя экспертизу:

- образовательных проектов и программ;
- педагогической деятельности;
- экспериментальной деятельности;
- инновационной деятельности [5].

Лица, профессионально занимающиеся экспертной деятельностью в сфере образования, должны владеть методологическими основами экспертизы. В состав экспертной деятельности как особого вида исследования включены такие структурные компоненты, как сбор и анализ данных, формулирование проблем исследования и их ранжирование, формирование гипотезы и определение цели исследования, планирование, обозначение инструмента и критериев исследования, оценка и контроль, корректировка.

Как отмечает Е. Б. Лактионова, «за экспертом остается право самостоятельного выбора приемов, средств, процедур проведения экспертизы. Следует заметить, что нередко он принимает участие в формулировке и самого экспертного задания, что позволяет сделать ее более корректной и обоснованной. Чаще всего заказ на экспертизу в сфере образования формулируется в общем виде: “оценить результаты опытно-экспериментальной работы в образовательном

учреждении”, “рассмотреть результаты апробации нового учебно-методического комплекса”; “проанализировать предлагаемый образовательный проект” и т. п. Перевод общей цели в форму конкретных экспертных задач осуществляется, как правило, экспертом» [6].

Существует несколько подходов к классификации видов экспертной деятельности. Например, С. И. Назарова и В. А. Мелехин по выполняемой функции экспертизы выделяют экспертизы монофункциональные и полифункциональные, которые в итоге отражают целевую направленность экспертной деятельности и подразделяются на оценочные, контрольные, диагностические, конфликтные и прогнозные [7].

В зависимости от поставленной цели экспертизы могут иметь разнообразные функции, например, гуманистические, социальные, диагностические, оценочные, мотивационные или их сочетание, например: диагностико-прогнозные, оценочно-контрольные, контрольно-конфликтные, конфликтно-диагностико-прогнозные и пр.

Однако Т. Г. Новикова полагает, что данная классификация является устаревшей и экспертизы в образовании, в конечном счете, должны свестись к следующей типологии:

- нормоконтролирующая;
- квалифицирующая (интерпретирующая);
- дегустационная;
- понимающая [8].

Осуществление нормоконтролирующей экспертной деятельности как самостоятельного вида профессиональной деятельности проявляется при проведении лицензионно-аккредитационной экспертизы содержания и качества подготовки обучающихся (выпускников) организации, осуществляющей образовательную деятельность, с целью установления соответствия (несоответствия) ФГОС и выдачи экспертного заключения, служащего основанием для принятия уполномоченным органом (Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки) решения [9]:

- о выдаче лицензии на право ведения образовательной деятельности по образовательным программам, указанным в приложении, при соблюдении зафиксированных в нем контрольных нормативов и предельной численности контингента обучающихся, воспитанников;

- о прохождении государственной аккредитации, по результатам которой ей установлен (подтвержден) государственный статус (тип и вид образовательной организации) и дано право на пользование печатью с изображением Государственного герба РФ и выдачу выпускникам документа установленного образца о соответствующем уровне образования и квалификации по аккредитованному образовательным программам, указанным в приложении.

Отбор подготовленных экспертов, контроль за их работой, оценка качества деятельности экспертов, например, при проведении аккредитационной экспертизы проводится в соответствии с приказом Рособнадзора от 28.03.2011 № 745 «Об организации работ по сопровождению государственной аккредитации образовательных и научных организаций». Федеральное государственное учреждение «Информационно-методический центр анализа» и федеральное государственное учреждение «Национальное аккредитационное агентство в сфере образования» осуществляют организационно-техническое и информационно-аналитическое сопровождение проведения экспертизы.

Т. Г. Новикова [8] высказывает мнение о том, что для проведения экспертизы в качестве экспертов необходимо приглашать сторонних людей, то есть тех, чье мнение не зависит от заказчиков и которые не включены непосредственно в исследуемую область. С ней согласна и Е. Б. Лактионова, утверждая, что «дело не только в том, что “зависимый” исследователь может иметь определенную “дополнительную мотивацию”, а в том, что понимание ситуации будет гораздо более глубоким и адекватным, если взгляд изнутри дополняется взглядом извне. Поэтому независимость и “внезаходимость” экспертов является одним из важнейших условий полноценной экспертизы» [6].

По мнению Г. А. Игнатьевой и В. И. Слободчикова, «заказ на проведение экспертизы появляется тогда, когда происходят существенные изменения профессионально-педагогической деятельности, когда происходит становление и развитие инновационной педагогической практики, и ее разработчикам необходимо ответить на ряд вопросов» [4]. Например, порядок и правила привлечения уполномоченными органами государственного контроля

(надзора) в сфере образования экспертов и (или) экспертных организаций к проведению мероприятий по государственному контролю (надзору) в сфере образования за деятельностью образовательных организаций, содержащие сведения, составляющие государственную тайну, определяется приказом Минобрнауки России от 18.04.2016 № 421, а порядок привлечения экспертов к проведению педагогической экспертизы проектов нормативных правовых актов и нормативных правовых актов, касающихся вопросов обучения и воспитания, определяется приказом Минобрнауки России от 26.03.2014 № 234.

Также в законодательстве РФ существует понятие о двух видах аккредитации образовательной деятельности: общественной и общественно-профессиональной. Общественно-профессиональная аккредитация включает в себя взаимодействие профессиональных сообществ и работодателей при разработке и реализации государственной политики в области профобразования и общественно-профессиональной оценки его качества. Общественная аккредитация – это признание уровня деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность, требованиям и критериям соответствующих российских, иностранных и международных общественных организаций. Результаты такой аккредитации могут учитываться при проведении государственной аккредитации.

Экспертиза организации, осуществляющей образовательную деятельность, может проводиться по представленной документальной базе. Например, при лицензировании организаций на право ведения образовательной деятельности подаются сведения о педагогических кадрах и укомплектованности штатов, а также о материально-технической базе и оснащенности образовательного процесса и др.

Деловая практика подтверждает позицию многих ученых о том, что экспертиза может представлять собой самостоятельный вид профессиональной деятельности. Актуальность осуществления экспертной деятельности в сфере образования, требования к ее качеству обуславливают необходимость подготовки специалистов компетентных в проведении экспертных процедур, владеющих методологией

экспертизы, понимающих свою ответственность за качество и целесообразность экспертных решений. Признание экспертизы в сфере образования самостоятельным видом деятельности позволяет формировать в России сообщество профессиональных экспертов и в последующем осуществить его интеграцию в мировое экспертное пространство.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Рубцова, Н. Е.* Интегративно-типологический подход к психологической классификации профессиональной деятельности [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Н. Е. Рубцова. – Ярославль: Ярославский гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2014. – 538 с.
2. *Мкртычян, Г. А.* Психологическая экспертиза в инновационном образовании [Текст] / Г. А. Мкртычян. – Саарбрюккен: Lambert Academic Publishing (LAP), 2011. – 147 с.
3. *Ангеловский, А. А.* Анализ понятий профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм [Текст] / А. А. Ангеловский // Изв. Самарского науч. центра Рос. академии наук. – 2010. – Т. 12, № 5 (2). – С. 306–314.
4. *Игнатьева, Г. А.* Методология экспертизы инновационных образовательных проектов [Электронный ресурс] / Г. А. Игнатьева, В. И. Слободчиков. – Режим доступа: <http://randia.ru/text/78/224/51005.php> (дата обращения: 25.08.2016).
5. *Братченко, С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) [Текст] / С. Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999.
6. *Лактионова, Е. Б.* К вопросу о возможности использования экспертизы для оценки психологической безопасности образовательной среды [Текст] / Е. Б. Лактионова. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2009/1311.htm> (дата обращения: 28.08.2016).
7. *Назарова, С. И.* Профессиологическая экспертиза качества общего и профессионального образования [Текст] / С. И. Назарова, В. А. Мелехин // Человек и образование. – 2014. – № 4 (41). – С. 128–132.
8. *Новикова, Т. Г.* Типология экспертизы в образовании [Текст] / Т. Г. Новикова // Муници-

- пальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 5. – С. 37–42.
9. Назарова, С. И. Экспертиза качества педагогического образования на основе профессионального стандарта педагога [Текст] / С. И. Назарова // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 129–134.
 10. Жигалев, Б. А. Сущность оценочной экспертизы в области качества профессионального образования в вузе [Текст] / Б. А. Жигалев // Высшее образование в России. – 2011. – № 3. – С. 58–62.
 4. Ignatieva G. A., Slobodchikov V. I. Metodologiya ekspertizy innovatsionnykh obrazovatelnykh proektov. Available at: <http://pandia.ru/text/78/224/51005.php> (accessed: 25.08.2016).
 5. Bratchenko S. L. *Vvedenie v gumanitarnuyu ekspertizu obrazovaniya (psikhologicheskie aspekty)*. Moscow: Smysl, 1999.
 6. Laktionova E. B. K voprosu o vozmozhnosti ispolzovaniya ekspertizy dlya otsenki psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatelnoy sredy. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2009/1311.htm> (accessed: 28.08.2016).
 7. Nazarova S. I., Melekhin V. A. Professio-logicheskaya ekspertiza kachestva obshchego i professionalnogo obrazovaniya. *Chelovek i obrazovanie*. 2014, No. (41), pp. 128–132.
 8. Novikova T. G. Tipologiya ekspertizy v obrazovanii. *Munitsipalnoe obrazovanie: innovatsii i eksperiment*. 2009, No. 5, pp. 37–42.
 9. Nazarova S. I. Ekspertiza kachestva pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove professionalnogo standarta pedagoga. *Chelovek i obrazovanie*. 2015, No. 1 (42), pp. 129–134.
 10. Zhigalev B. A. Sushchnost otsenochnoy ekspertizy v oblasti kachestva professionalnogo obrazovaniya v vuze. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2011, No. 3, pp. 58–62.

REFERENCES

1. Rubtsova N. E. Integrativno-tipologicheskii podkhod k psikhologicheskoy klassifikatsii professionalnoy deyatel'nosti. *ScD dissertation (Psychology)*. Yaroslavl, 2014. 538 p.
2. Mkrtchyan G. A. *Psikhologicheskaya ekspertiza v innovatsionnom obrazovanii*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing (LAP), 2011. 147 p.
3. Angelovskiy A. A. Analiz ponyatiy professiya, professionalnoe soznanie, professionalnaya deyatel'nost, professionalizm. *Izv. Samarskogo nauch. tsentra Ros. akademii nauk*. 2010. Vol. 12, No. 5(2), pp. 306–314.

Евстратикова Алла Владимировна, магистрантка кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета
e-mail: juniorbox@mail.ru

Evstratikova Anna V., Post-graduate student, management of educational systems Department, Moscow State University of Education
e-mail: juniorbox@mail.ru

Болотова Елена Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета
e-mail: el.bolotova@m.mpgu.edu

Bolotova Elena L., ScD in Education, Professor, management of educational systems Department, Moscow State University of Education
e-mail: el.bolotova@m.mpgu.edu

УДК 811.161.1(07)
ББК 81.2

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПАРАДИГМЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Алексеева

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы реализации деятельностной парадигмы образования. Определены тенденции современного урока русского языка. Показаны возможности интегрирования функционального и текстоориентированного подходов, которые обеспечивают соединение двух линий – линии языка и линии речи – в уроке грамматики. Объективированы резервы формирования коммуникативной компетенции обучающихся на уроке морфологии.

Ключевые слова: деятельностная парадигма образования, методика морфологии, функциональный подход, текстоориентированный подход, субъектная роль ученика, коммуникативная компетентность обучающегося.

FUNCTIONAL APPROACH IN ACTIVITY PARADIGM OF CONTEMPORARY EDUCATION

O. V. Alekseeva

Abstract. The article considers the issues of implementation of the activity paradigm of education. It defines the tendencies of contemporary Russian language lesson. It provides opportunities of integration of functional and text-oriented approaches that provide combination of two aspects – language aspect and speech aspect in grammar lessons. Communicative competence formation reserves of students at the morphology lesson have been objectified.

Keywords: activity paradigm of education, morphology-teaching methods, functional approach, text-oriented approach, student's subjective role, student's communicative competence.

Современный этап школьного образования отражает переход от знаниевой парадигмы к деятельностной. Новая стратегия характеризуется нацеленностью на результат – «овладение» в когнитивной составляющей учебного процесса и актуализацию компонентов «способности» и «готовности» в личностной сфере обучающихся. Поэтому вопросы школьного образования приобретают сегодня не столько теоретический, сколько практический характер: повышение качества образования связывают с осознанием учеником своего «багажа знаний» для самореализации. В связи с вышесказанным меняется и тактика методического сопровождения процесса формирования когнитивных способностей учащихся при обучении русскому языку: основные тенденции в условиях внедрения Федерального государственного образовательного стандарта ООО состоят, во-первых, в формировании субъект-

ной роли ученика, во-вторых, в организации учебного процесса как самостоятельной работы по присвоению предметных знаний и умений, в-третьих, в формировании коммуникативной компетенции, приоритетность которой определяется практической направленностью учебного процесса – созданием текстов в различных ситуациях общения.

Формирующаяся парадигма деятельностного образования рассматривает ученика «в его языковой деятельности» [1, с. 20]. В центре обучения находится ученик, а также писатель, в диалог с которым вступает школьник при чтении текста, реализуя модель «субъект – субъект» в межличностных отношениях. Подход к тексту как образовательному пространству урока – феномену употребления языка – раздвигает границы и изменяет содержание и круг традиционных школьных вопросов: стилистические эффекты, возникающие в речи

благодаря значимости языковых единиц в процессе коммуникации, становятся предметом изучения на уроке. Осознание возможностей грамматической формы в выражении смысла позволяет школьникам понять: русский национальный язык дал образцы эстетического освоения действительности. Ценностное отношение к языку формируется у учащихся в учебных ситуациях, когда происходит *перенос* полученных знаний и умений на новые тексты при (ре)продуктивной деятельности, что отражает развитие *языковых и речевых* способностей обучающихся. Выделим главное: интерес к языковой личности школьника – вот вектор изменений, происходящих в методической науке и практике.

Преподавание русского языка сегодня характеризуется «полифонией методических подходов» (А. Д. Дейкина). Данное понятие лингводидактики констатирует многообразие разрабатываемых концепций обучения русскому языку. Полифоничность дидактической системы позволяет выйти на качественно новый уровень решения педагогических задач, нацеленных на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся в их единстве.

Представим концепцию обучения, построенную на *функциональном – текстоориентированном – коммуникативном* подходах на уроке русского языка. Данная концепция моделирует новую траекторию урока морфологии: вопрос употребления единиц языка в речи соединяет грамматику – через текст, где единицы языка реализуются в текстообразующих и выразительно-образительных функциях, – с коммуникативной компетенцией учащихся в практике создания текстов разных стилей и жанров. Так методика функционального подхода позволяет изучать любую часть речи в единстве грамматического значения и коммуникативной функции. Сформулированный вывод считаем важным для повышения результативности уроков русского языка, ибо потенциальный резерв урока морфологии – *употребление языковых единиц* начинает «работать» на формирование коммуникативной компетенции обучающихся при создании связного высказывания.

Открывшиеся возможности современного урока морфологии в обозначенном аспекте

отражают развитие лингвистической науки, в частности достижения функциональной грамматики, лингвистики текста, стилистики текста, которые показывают, что каждая единица языковой системы обладает специфическими свойствами, которые позволяют ей сыграть свою особую роль в создании связного высказывания на содержательном или структурном уровне. Текстобразующие функции грамматических форм исследуются А. В. Бондарко, М. А. Шелякиным, Г. А. Золотовой, Н. Е. Сулименко, С. Г. Ильенко и др. Проблема экспрессивности как способа придания речи своеобразия и выразительности в стилистике языковых единиц (А. Н. Гвоздев, И. Б. Голуб, Е. Н. Проккопович и др.) соединяется с проблемой типизированных контекстов в стилистике текста (В. В. Виноградов, А. И. Горшков, В. В. Одинцов, Г. Я. Солганик и др.).

Рассмотрение функций грамматических форм в лингвистической науке задает направления анализа функций грамматических форм в обучении: от знакомства с функциями грамматической формы в тексте к накоплению «базы данных» о функциях данной формы через типовые контексты, к осуществлению выбора грамматической формы с целью реализации замысла, то есть выбор грамматической формы учеником будет определен задачами речи, ситуацией общения. Такая тактика построения учебного процесса определяется лингвистическим содержанием понятия «функция».

Интерпретируя вышесказанное, сформулируем ключевое понятие современного урока морфологии: под реализацией *функционального подхода* на уроке русского языка мы понимаем «процесс ознакомления учащихся с текстовыми функциями частей речи, необходимыми для адекватного восприятия авторского замысла в тексте и обеспечивающими сознательный выбор грамматических форм для достижения цели эффективного общения» [2, с. 6].

Сущностную характеристику методики функционального подхода представляют следующие теоретические положения:

1. Введение нового компонента содержания – текстообразующих и выразительно-образительных функций грамматической формы – осуществляется на основе текстов, входящих в когнитивную базу носителей языка. Под *тек-*

стообразующей функцией единиц языка понимаем их способность участвовать в создании текста (глаголы прошедшего времени совершенного вида в аористическом значении передают динамику развития сюжета; имена существительные могут служить тематической сеткой, создавать прозрачный ассоциативный ряд для текста-описания; имена прилагательные образуют фрагменты текста типа описания; местоимения выступают маркером связи между предложениями; внешними средствами связи категории связности являются и наречия с временным значением, с пространственным значением, а также союзы). *Переносное* употребление грамматических категорий, например времен глагола, лица, наклонения, а также образное употребление словоформ считаем исходным моментом реализации *выразительно-образовательной функции* грамматических форм.

Типология текстов в методике функционального подхода отражает положение функциональной грамматики о контекстах с прямым и переносным употреблением грамматических форм. Считаем принципиально важным установить связь грамматической темы не с конкретным текстом, а с моделью текста, в которой реализуются функции данной грамматической формы. Например, при изучении темы «Виды глагола» учащиеся работают с моделями текстов «Повествование в прошедшем времени», «Повествование с экспозицией», «Повествование с элементами описания в прошедшем времени», а тема «Настоящее время глагола» связана с моделями «Повествование-репортаж», «Повествование с глаголами в настоящем времени», «Повествование с элементами описания в настоящем времени», «Повествование с экспозицией в настоящем времени», «Повествование с элементами рассуждения».

2. Грамматическая форма как ценностный компонент анализа художественного текста позволяет решить задачу введения ученика в идейно-образное содержание произведения через языковую форму, обогащает мир подростка уроками духовной культуры. При анализе текста постоянно обращение к «образу автора». Это важно, если мы готовим учащихся к коммуникативной деятельности, в которой каждому будет отведена роль «автора». Поэтому методику функционального подхода можно

назвать «обучением от текста к тексту»: от текста, в котором реализуются текстообразующие и выразительно-образовательные функции грамматических форм, – через осознание нейтральных и экспрессивных словоформ – к собственному тексту, в котором будут сознательно выбраны грамматические формы для достижения целей эффективного общения. Сознательность выбора языковых средств при (ре)продукции текста школьником способствует воспитанию языковой личности ученика.

3. Основным методом в технологии функционального подхода к изучению единиц языка является лингвостилистический анализ текста в аспекте стилистики текста. Созданная модель анализа текста позволяет рассматривать грамматический и смысловой уровни в одном ключе, связанном с освоением глубинного пространства содержания текста с целью осуществления общения в диалоге «автор – читатель». Научную новизну данного анализа определяют следующие установки: определяющая роль автора в выборе языковых средств для реализации замысла текста; выделение двух сторон в анализе содержания текста и его языкового выражения – предметно-логической, представляющей в тексте функцию сообщения, и эмоционально-экспрессивной, отражающей в тексте функцию воздействия. Наблюдения за функциями языкового знака проводятся в ходе анализа текста через разнообразные приемы, в частности *прием выделения текстовой функции* языковой единицы, лингвистический эксперимент.

4. Система упражнений в методике функционального подхода базируется на выборе упражнений с учетом «типа формируемых умений» [3, с. 36] – учебно-языковых и коммуникативных одновременно. Сочетание в ходе анализа текста заданий на узнавание языковых фактов (*Найдите в тексте глаголы настоящего времени. В каком фрагменте текста они употребляются?*) с вопросами на обоснование выбора автором языковых средств (*Почему автор употребляет глаголы настоящего времени в рассказе о прошедших событиях?*) способствует осознанному выбору обучающимся языковых средств при (ре)продукции текста, а следовательно, позволяет при изучении грамматики формировать коммуникативную компетентность школьников.

5. Организационные формы реализации функционального подхода: *речевые фрагменты* уроков морфологии, урок-исследование, урок решения познавательных речевых задач, интегрированный урок «В мастерской писателя», творческие мастерские – обладают потенциалом повышения филологической составляющей образовательного процесса: чтобы состоялся диалог с автором, школьники должны научиться видеть «знаки» авторской позиции, авторского «Я», а умение видеть и воспроизводить в (ре)продуцируемом тексте художественные средства выражения авторской позиции, оценки происходящего, безусловно, развивает у школьников способность мыслить словесно-художественными образами и способствует овладению языком в его эстетической функции.

Рассмотрим, как методика функционального подхода «работает» в деятельностной парадигме образования.

Методика реализации функционального подхода формирует субъектную роль ученика на уроке: ведь знания о правилах употребления языковых единиц в тексте ученик не получает в готовом виде, а приобретает через исследование текста при коллективном анализе на уроке изучения новой грамматической темы, через групповую работу на уроке-исследовании, самостоятельно в ходе проектной деятельности. Технология организации познавательной (когнитивной) деятельности при функциональном подходе включает: самостоятельное исследование учащимися текста; «открытие» правил употребления грамматических форм, например глаголов настоящего времени в рассказе о прошедших событиях; сопоставление своих открытий с произведениями писателей; фиксацию полученных результатов – создание модели текста; практику в применении приобретенных знаний при создании собственного текста.

Текстовая деятельность школьников на современном уроке морфологии продуцирует новый вид знаний, который рождается в процессе осуществления мыслительной деятельности обучающихся на знаковой материи текста. Интегрирующим основанием для подхода к процессу понимания текста как источнику знания является представление об исходном и фундаментальном гносеологическом отноше-

нии: отношении между познающим субъектом и познаваемым объектом.

Субъектная роль школьника формируется в методике функционального подхода и через организацию урока, когда обучение рассматривается как деятельность, что предполагает этапы ученического целеполагания, планирования, осуществления намеченного и оценки, то есть рефлексии. Так учебная модель деятельности закладывает основы жизненного опыта, проявляет личностные качества. Отметим актуальность процесса рефлексии как самооценки личностью учебных достижений: ученик должен осознать, что он видит возможности грамматических форм в передаче авторского (писательского) замысла и может использовать эти знания как автор для достижения цели эффективного общения в разных ситуациях.

Итак, предметные и метапредметные результаты обучения на уроках русского языка при реализации функционального подхода наглядны. В чем же состоит прагматическая цель знакомства учащихся с функциями грамматических форм в тексте и с моделями текстов в учебной деятельности? Этот речевой опыт играет роль базовых знаний в текстовой деятельности учащихся, если рассматривать работу с текстом как диалог ученика-читателя с писателем: автор воплотил свой замысел в художественной форме, используя языковые коды, а ученик, решая филологическую задачу о роли языковых средств как кода выражения авторской позиции, приходит к пониманию авторской точки зрения.

Роль ученика в данном процессе – это роль субъекта обучения: читая текст, учащиеся «узнают» модель/модели текстов, определяют текстообразующие и изобразительно-выразительные функции грамматических форм и, зная, что выбор грамматической формы зависит от авторской позиции, ищут знаки реализации авторского замысла, которые и выведут их на понимание смысла текста. Речевое развитие учащихся в методике реализации функционального подхода мы рассматриваем как изменение способности *воспринимать* художественный текст, оценивая целесообразность использования языковых средств, и *создавать* авторский текст, отбирая средства языка в соответствии с собственным замыслом. Это и есть личностные результаты обучения.

Таким образом, методика реализации функционального подхода при изучении морфологии отражает деятельностный подход к обучению русскому языку и является одним из перспективных направлений решения проблемы совершенствования коммуникативной компетенции учащихся, так как создает условия для повышения эффективности работы по речевому развитию учащихся через соединение линий языка и речи в процессе изучения грамматики.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Еремеева, А. П. Грамматика и речь в преподавании русского языка [Текст]: моногр. / А. П. Еремеева. – Иваново: Юнона, 2012. – 264 с.
2. Алексеева, О. В. Функциональный принцип изучения морфологии в школьном курсе рус-

ского языка: монография [Текст] / О. В. Алексеева. – М.: Изд-во МГОУ, 2010. – 186 с.

3. Баранов, М. Т. Выбор упражнений для формирования умений и навыков [Текст] / М. Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1993. – № 3. – С. 36–43.

REFERENCES

1. Eremeeva A. P. *Grammatika i rech v prepodavanii russkogo yazyka*: monografiya, Ivanovo: Yunona, 2012. 264 p.
2. Alekseeva O. V. *Funktsionalnyy printsip izucheniya morfologii v shkolnom kurse russkogo yazyka*: monogr. Moscow: Izd-vo MGOU, 2010. 186 p.
3. Baranov M. T. *Vybor uprazhneniy dlya formirovaniya umeniy i navykov. Russkiy yazyk v shkole*. 1993, No. 3, pp. 36–43.

Алексеева Ольга Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории, истории и методики преподавания русского языка и литературы Воронежского государственного педагогического университета

e-mail: alekseevaov@list.ru

Alekseeva Olga V., ScD in Education, Associate professor, Professor, Theory, History and methods of teaching Russian Language and Literature Department, Voronezh State Pedagogical University

e-mail: alekseevaov@list.ru

УДК 378.14
ББК 74.584(2)22

МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Н. Д. Кучугурова

Аннотация. В статье рассматриваются методические особенности применения методов активного обучения на основе инновационных подходов с целью формирования профессиональных компетенций будущего учителя математики. Например, проблемные лекции, мозговой штурм, различные ситуационные задачи, групповые дискуссии, исследовательская деятельность и другие. Коротко представлена сущность каждого метода и показано применение активных методов на конкретных примерах. Данная методика может с успехом применяться в преподавании разнообразных дисциплин, что будет способствовать формированию профессионализма как учителя математики, так и учителей других предметов.

Ключевые слова: методы активного обучения, профессиональные компетенции, проблемные лекции, мозговой штурм, различные ситуационные задачи, групповые дискуссии.

METHODS OF ACTIVE LEARNING AS A MEANS OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

N. D. Kuchugurova

Abstract. The article discusses the methodological features of the application of active learning methods based on innovative approaches to the formation of professional competence of the future teacher of mathematics. For example, problem lectures, brainstorming, various case studies, group discussions, research and others. The article briefly presents the essence of each method and shows the use of active methods using specific examples. This technique can be successfully used in teaching a variety of subjects that will contribute to the formation of professionalism as a teacher of mathematics and teachers of other subjects

Keywords: methods of active learning, professional competence, problem lectures, brainstorming, various case studies, group discussions.

Главным критерием становления и развития профессионализма учителя на современном этапе является единство личностного и профессионального, а также высокая культура, гуманистическая направленность, творчество и технологичность, профессиональная активность и участие в инновационных процессах. Компетентностный подход при освоении различных дисциплин реализуется через использование в учебном процессе методов активного обучения на основе информационных технологий.

Рассмотрим некоторые аспекты применения указанных методов при изучении методических дисциплин. В последнее время большее

внимание стало уделяться интерактивным проблемным лекциям. Отметим, что сущность проблемного обучения заключается в осознанном затруднении, выход из которого обучаемый желает найти. Организация проблемного обучения предполагает применение таких приемов и методов преподавания, которые привели бы к возникновению взаимосвязанных проблемных ситуаций и предопределяли применение студентами частично-поискового и исследовательского методов учения. Создание цепи проблемных ситуаций и управление деятельностью студентов по самостоятельному решению учебных проблем составляет основу процесса проблемного обучения.

Пример 1. Методика изучения темы «Предел последовательности. Предел функции».

Структура лекции.

1) Формулировка преподавателем проблемной задачи:

Найти предел последовательности, пользуясь ее определением: $\lim 1/n = ?$

Какое определение первоначально ввести: предел функции или предел последовательности? Где ошибка в формулировке задания?

2) Переход к проблемной ситуации.

Чем последовательность отличается от функции? Как доступно объяснить ученикам определение предела последовательности?

3) Разрешение ситуации и овладение общим способом получения новых знаний. Необходимо понять структуру и внутреннюю логику определения предела последовательности. Разработать методику вычисления предела по определению.

4) Применение этого способа для решения других задач.

Диалог ведется в интерактивном режиме с выходом в Интернет.

Рекомендуется подобрать примеры на различные способы вычисления предела последовательности и функции. Апробировать задания при прохождении практики в физико-математических классах или при проведении в школе курсов по выбору.

Пример 2. Тема проблемной лекции «Методы обучения математике».

В интерактивном режиме демонстрируются видеолекции уроков математики, где применяются различные методы обучения.

Задание. Определить ведущий метод обучения на каждом из уроков. Дать его характеристику. Разработать фрагмент урока математики с применением одного из методов (класс и метод по выбору студента, но с обоснованием необходимости использования именно этого метода). Сделать презентацию и защитить «свою» методику обучения математике.

Пример 3. Лекция-диалог. Тема «Методика изучения показательной и логарифмической функций».

До изучения темы дать студентам *проблемное задание*: что больше: e^π или π^e ? Доказать самим или найти доказательство в Интернете (или других источниках), прислать преподава-

телю и первоначально индивидуально обсудить ход доказательства. Предлагается сделать презентацию доказательства. Затем проводится обсуждение предложенных вариантов в аудитории в форме диалога. Можно лекцию-диалог предложить провести студентам, которые дали более аргументированное доказательство.

Пример 4. Проблемные вопросы при изучении методики введения первых разделов стереометрии.

Определите, какая из следующих задач ближе к текстовым, а какая к прикладным.

1. Из улья одновременно вылетели три пчелы. В какой момент они окажутся в одной плоскости?

2. Почему на проезжей части крышки люков имеют круглую, а не квадратную форму?

Задание: составить комплекс проблемных вопросов, отражающих прикладную направленность математики, для первых уроков стереометрии. Апробировать на практике, проанализировать эффективность применения данной методики в школе. Провести апробацию для школьников разных регионов, используя интернет-сети (по желанию студентов). Предложить участникам присылать интересные задания. Сделать выводы и поделиться опытом.

При проведении практических занятий по методике обучения математике хорошо зарекомендовал себя «мозговой штурм», в процессе которого студенты индивидуально или в малых группах генерируют варианты решения задачи, проводят совместно с преподавателем отбор наиболее аргументированных вариантов решений, затем выбор вариантов, наиболее устойчивых к критике, обсуждают способы реализации отобранных вариантов решений. Первоначально необходимо напомнить студентам *основные правила работы*: никаких замечаний и никакой критики; «свободное парение мысли»; чем больше предложений, тем выше вероятность появления новых идей; краткость высказывания мыслей.

«Мозговой штурм» эффективно работает также при проведении курса элементарной математики или курса по решению олимпиадных задач.

Здесь мы рекомендуем соблюдать следующие этапы:

- *подготовительный*, в процессе которого формулируется проблема и подбираются задачи;

- *вводный*, где осуществляется знакомство с проблемой и принципами работы;

- *этап генерирования идей*, когда после пятиминутной тренировки выделяются и обобщаются существенные моменты решения проблемы;

- *заключительный*, на котором происходит оценка идей, выделение наиболее ценных с помощью группы компетентных экспертов.

Предлагаем, например, следующие задания для обсуждения «мозговым штурмом».

1. Укажите момент времени, когда впервые после полуночи угол между минутной и часовой стрелкой будет равным 1° , при том что минутная стрелка показывает целое число минут.

2. Решите уравнение

$$(x-2)(x-3)(x+4)(x+5) = 1320.$$

3. Сколько корней имеет уравнение $|x^2 + ax| = a$ в зависимости от параметра a ?

4. На окружности отмечено 16 точек. Найдите наибольшее возможное число остроугольных треугольников с вершинами в отмеченных точках.

При выполнении заданий студенты могут работать индивидуально или группами.

Очевидные достоинства метода «мозгового штурма»:

- снижается критичность и закрытость мышления, тем самым способствуя развитию творчества, оригинальности, формированию позитивной установки человека по отношению к собственным способностям;

- участникам предоставляется хорошая возможность проявить друг к другу сочувствие, одобрение и поддержку;

- эффективно преодолеваются внутренние логические и психологические барьеры, снимаются предубеждения, осознаются стереотипы.

Прием «корзина идей» по своим целям совпадает с «мозговым штурмом», но носит более общий характер. Этот прием предусматривает работу в два этапа. На первом все студенты, которые хотят предложить идею, могут высказать

ее и записать на доске. На втором, проходящем уже на этапе осмысления, все выписанные идеи должны быть подвергнуты обсуждению с точки зрения задачи, которую решают на уроке. По итогам этого обсуждения должны быть отобраны только те утверждения, которые, по мнению учащихся, будут необходимы при решении задачи.

Например, поиск решения следующих заданий можно осуществлять данным приемом.

1. Упростить: $\sqrt[3]{1-27\sqrt[3]{26}+9\sqrt[3]{26^2}+\sqrt[3]{26}}$.

2. На Марсе 100 государств, враждующих между собой. Для поддержания мира решено образовать несколько военных блоков так, чтобы в каждом блоке было не более 50 государств и любые два государства состояли вместе хотя бы в одном блоке.

- а) Каким наименьшим числом блоков можно обойтись?

- б) Тот же вопрос при дополнительном требовании, чтобы в любые два блока входило в общей сложности не более 80 государств.

3. Доказать, что в компании из 17 человек, в которой каждый знаком ровно с 4 другими, найдутся двое, незнакомые друг с другом и не имеющие общих знакомых.

После разбора данных задач рекомендуем студентам апробировать прием «корзина идей» в школе. Изучить опыт учителей математики по применению различных приемов, поделиться своим опытом.

Приведем примеры заданий, при выполнении которых применяется «мозговой штурм».

Тема. Методы решения текстовых задач (арифметический, алгебраический, геометрический, логический, практический).

Студенты делятся на 5 групп по типу методов решения задач.

Задание. Приведите пример задачи, которая решается указанным способом. Укажите пять наиболее важных, на ваш взгляд, аргументов в пользу применения данного способа решения текстовых задач в процессе обучения математике в 5–6 классах. Подберите комплекс разноуровневых задач для 5-го или 6-го класса, которые решаются данным методом. Апробируйте данный комплекс в процессе прохождения педагогической практики. Сделайте выводы.

Решение ситуационных задач

После изучения объекта исследования формулируется ситуационная задача с решением ее студентами индивидуально или в группах с публичной защитой результатов работы и оппонированием. Рассмотрим примеры разнообразных ситуаций [1, с. 183–184].

Ситуация-иллюстрация. На конкретном примере из практики демонстрируется эффективность использования определенных приемов, методов, способов решения математической задачи или задачи обучения и воспитания.

Пример: задача про 2 шоколадки. Допустим, я взял у своего друга взаймы 100 рублей, пошел в магазин с ними, но, к несчастью, их потерял. На обратном пути встретил подругу и занял у нее 50 руб., вернулся в магазин, купил 2 шоколадки по цене 10 рублей каждая. Оставшиеся 30 рублей вернул другу и, следовательно, остался должен ему 70 рублей, а подруге 50 рублей. В итоге получаем $70 + 50 = 120$ руб. Не забудем про две шоколадки и всего получим 140 рублей. Но почему-то возникает разница $150 - 140 = 10$ руб. Где эти 10 руб.? Помогите разобраться.

Ситуация-оценка. Студентам предлагается описание конкретного события и принятых мер. Студенты должны на основе всестороннего изучения ситуации дать оценку правильности (неправильности) их действий, предложить свой вариант.

Пример. Демонстрируется видеозапись ответа ученика по геометрии в 8-м классе, оценочное суждение учителя, но ученик не согласен с оценкой учителя, возникает конфликт.

Задание: дайте оценку действиям учителя и ученика.

Ситуация-упражнение. В данном случае анализ ситуации требует от студентов обращения к специальным источникам информации, литературе, справочникам. Студенты делятся на группы по 3–5 человек и изучают ситуацию. Они готовят перечень вопросов, связанных с ситуацией, и передают их преподавателю в интерактивном режиме. Получив ответы, изучив информацию, слушатели вырабатывают план действий, проекты решений, прогнозы конечного результата.

Задание: проанализируйте традиционную систему оценки знаний школьников, рейтинг

говую систему оценивания и портфолио обучающихся.

Сделайте сравнительный анализ, укажите их достоинства и недостатки. Какой системой оценки вы предпочитаете пользоваться? Ответ обоснуйте.

Ситуация-проблема. При соответствующем подборе материала и правильной постановке занятий ситуация-проблема может служить и иллюстрацией, и упражнением, и средством передачи передового педагогического опыта. Ситуация-проблема представляется аудитории в виде проблемной задачи, которая реально стояла или стоит перед образовательной практикой.

Например, на занятиях по методике обучения математике демонстрируются видеозаписи фрагментов учебных занятий по изучению способов решения логарифмических уравнений и неравенств различными учителями. Один учитель дает метод рационализации, а другой не считает это нужным.

Задание: проанализировать методику изучения неравенств каждого учителя, сделать сравнительный анализ и разрешить проблему: нужен ли метод рационализации в школе или нет?

Структура проведения занятия:

1-й этап. Введение в изучаемую проблему. В процессе беседы со студентами обосновывается актуальность темы, методические особенности ее представления в школьных учебниках различных авторов.

2-й этап. Постановка задачи (просмотр видеофрагментов). Возможно деление группы на несколько подгрупп. Необходимо изучить ситуацию, сформулировать и обосновать свои ответы и решения, подготовиться к публичной защите своей точки зрения.

3-й этап. Групповая работа над ситуацией. Преподаватель наблюдает за работой подгрупп, отвечает на возникшие вопросы, дает необходимые рекомендации.

4-й этап. Групповая дискуссия. Представители подгрупп поочередно докладывают результаты работы, обосновывают альтернативные решения. После выступлений проводится общая дискуссия: обсуждение точек зрения и решений, оценка результатов анализа, формирование единого подхода к подобному рода

проблемам и путям их решения, выбор наилучшего решения для данной ситуации.

5-й этап. Итоговая беседа. Преподаватель подводит итоги работы студентов над ситуацией, сопоставляет их с тенденциями в реальной педагогической практике, выделяет правильные или ошибочные решения, обосновывает оптимальный подход, обращает внимание на круг знаний и навыков, необходимых для методического решения, рекомендует литературу.

Кейс-метод является одним из частных приемов решения ситуационных задач. Он подходит для демонстрации методов рассуждения «жизненных задач» олимпиадного характера, возможно занимательного плана.

Задача про друзей (5 класс). Друзья Времянков и Путькин одновременно отправились из села А в село В. Времянков половину времени, затраченного на весь путь, ехал на лошади со скоростью 40 км/ч, а остальное время шел пешком со скоростью 4 км/ч. Путькин же половину пути ехал на лошади и половину пути шел пешком с теми же скоростями. Кто из них быстрее прибыл в пункт В?

Задание: решить задачу, обосновывая каждый шаг своего решения. Подобрать комплекс аналогичных задач для 5–6-го классов. Апробировать комплекс в процессе педагогической практики.

Если студенты не нашли рационального пути решения, то преподаватель сам демонстрирует метод рассуждения в процессе решения данной задачи.

Значительную роль в формировании профессиональных компетенций играет исследовательская деятельность студентов.

Исследовательское задание «Методика формирования метапредметных умений школьников» (тема по выбору студента или по рекомендации преподавателя). Например, линейная функция, квадратичная функция, степенная функция, показательная функция, логарифмическая функция, решение показательных уравнений (неравенств) и т. д.

Студенту необходимо изложить методику изучения темы, составить перечень действий по формированию выбранных умений на материале данной темы, составить серию конспектов уроков, где показать, как эти действия будут отрабатываться. Апробировать разра-

ботанную методику, сделать видеозаписи важных моментов или всего цикла уроков. Доложить на конференции, посвященной обмену опытом по проведению исследовательских заданий.

Групповая дискуссия используется для выработки разнообразных решений в условиях спорности обсуждаемого вопроса; определения мотивации участия и побуждения каждого присутствующего к детальному выражению мыслей.

При проведении дискуссии необходимо создать доброжелательную атмосферу, настроить участников на групповое решение, познакомиться с проблемой; мотивировать на активное решение проблемы, высказывание идей и своевременное получение результата. С целью конструктивного проведения дискуссии мы разработали следующую памятку [2].

Памятка по участию в дискуссии

Дискуссия – это разновидность коллективного обсуждения общественно-значимых или научных вопросов.

Во время дискуссии необходимо:

- 1) вести обсуждение сосредоточенно;
- 2) соотносить свое высказывание с предыдущим;
- 3) аргументировать свое мнение, связывать с умением строить логически верное умозаключение;
- 4) защищать свою точку зрения;
- 5) уметь опровергнуть тезис собеседника;
- 6) уметь опровергнуть аргументы собеседника.

Например, предлагается провести дискуссию для студентов 1–2-го курсов на тему: «Саморазвитие студента в процессе обучения».

Вопросы для обсуждения.

Умею ли я:

- выбирать цели деятельности из предложенных, самостоятельно формулировать свои цели и др.;
- анализировать учебные ситуации; решать учебные проблемы; высказывать предположения, гипотезы, аргументировать их; обобщать и делать выводы;
- контролировать свои действия и результаты; оценивать свои результаты учебной деятельности;

- формировать у себя волевые качества в учебной деятельности;
- управлять своими эмоциональными состояниями; рефлексировать и анализировать свои психические состояния в процессе учебной деятельности;
- сложить свою концепцию «Я-студент».

Таким образом, систематическое и разнообразное применение активных методов интерактивного обучения позволит сформировать профессиональные компетенции учителя.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лобейко, Ю. А. Научные основы творческого развития педагога в системе послевузовского образования [Текст] / Ю. А. Лобейко. – М., 2000. – 271 с.

2. Кучугурова, Н. Д. Контроль учебно-познавательной деятельности обучающихся (технология формирования умения) [Текст]: моногр. / Н. Д. Кучугурова. – 2-е изд. (с изм.). – М.: АБЛ Принт, 2006. – 128 с.

REFERENCES

1. Lobeyko Yu. A. *Nauchnye osnovy tvorcheskogo razvitiya pedagoga v sisteme poslevuzovskogo obrazovaniya*. Moscow, 2000. 271 p.
2. Kuchugurova N. D. *Control uchebno-poznavatelnoy deyatelnosti obuchaushchikhsya (tekhnologiya formirovaniya umeniya): monogr.* Moscow: ABL Print, 2006. 128 p.

Кучугурова Нина Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры элементарной математики и методики обучения математике математического факультета Московского педагогического государственного университета

e-mail: dnkst@mail.ru

Kuchugurova Nina D., ScD in Education, Professor, Mathematics and elementary methods of teaching mathematics Department, Mathematics Faculty, Moscow State University of Education

e-mail: dnkst@mail.ru

УДК 37.013.46
ББК 74.58

ПРЕОДОЛЕНИЕ СТЕРЕОТИПОВ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ

В. А. Золотарев

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования готовности будущих офицеров к самообразованию в рамках самостоятельной деятельности курсантов. Готовность к самообразованию рассматривается как профессиональная компетенция будущего офицера. Выделены особенности самостоятельной работы курсантов в военном вузе. Определены условия, оказывающие влияние на формирование готовности курсантов к самообразованию. Показано, что целостность всего процесса формирования достигается взаимосвязью структурных компонентов самообразования и реализуется в процессе самостоятельной деятельности курсантов.

Ключевые слова: самообразование, готовность к самообразованию, самостоятельная работа в военном вузе.

OVERCOMING STEREOTYPES OF SCHOOLING IN THE PROCESS OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE OFFICERS TO SELF-EDUCATION

V. A. Zolotarev

Abstract. The article considers the problem of the process of forming the future officers' readiness to self-education in the framework of students' independent activities. Readiness to self-education is considered as a professional future officer's competence. Features of the independent work of cadets at the military College are defined in the article. Conditions influencing the formation of students' readiness to self-education are determined. It is shown that the integrity of the entire forming process is achieved by the interrelationship between structural components of self-education and is implemented during the process of students' independent activity.

Keywords: self-education, readiness to self-education, independent work at the military College.

Статья посвящена актуальной для современной педагогики проблеме, связанной с исследованием формирования готовности будущего офицера войск национальной гвардии России к самообразованию. Сегодня высшая профессиональная школа должна не только дать профессиональные знания и умения будущему специалисту, но и научить его учиться, постоянно пополнять свой багаж профессиональных знаний и умений, что является надежной гарантией успешности и карьерного роста специалиста.

Проблема формирования готовности будущих офицеров к самообразованию как определенного вида самостоятельности курсантов всегда считалась и считается для военной

педагогики и других военных наук основной. В нынешней ситуации военное образование быстро меняется, будущие офицеры формируются и самоидентифицируются. Результатом современного военного образовательного процесса становятся уточненные приоритеты нынешнего образования, в которых существенное место уделяется саморазвитию и самообразованию.

В самообразовательной деятельности будущих офицеров кроется неиссякаемый потенциал их возможностей. Осознание ими необходимости самообразования на начальном этапе военного профессионального образования должно переходить в формирование потребности постоянного самосовершенствования.

Современный мир неустойчив, изменчив, условен. Все то, что кажется справедливым сегодня, завтра может оказаться неверным. Современная культура содержит в себе определенную нетвердость, исчезают ориентиры правильности различных положений, мнений, способов поведения, принятия решений. Декларируемые кем-то истины, правила, положения, регламенты оказываются неполными, незаконченными, двойственными. Обычно правила изменяются даже во время их возникновения или же в момент применения в конкретной жизни.

Будущие офицеры в данном состоянии должны испытывать на сознательном и подсознательном уровнях желание почувствовать себя в какой-то степени внутренне защищенными, интегрированными, целостными.

В этом случае важную роль играет профессиональное самообразование курсантов, которое должно формироваться в стенах военного вуза. Известно, что самообразование – это один из видов самостоятельной деятельности, благодаря которой будущий офицер может с достоинством воспринимать быстро изменяющийся мир. Самообразование не является всеобъемлющим идеалом, но это один из факторов, способных помочь современному офицеру в совершенствовании себя. Необходимо заметить, что самообразовательный потенциал будущих офицеров не всегда осознается ими в полной мере.

Поэтому готовность к самообразованию необходимо формировать у курсантов в военном вузе с первого курса. Для совершенствования и активизации учебного процесса в военном вузе необходимо знать и учитывать особенности содержания военного образования. Это обуславливает необходимость перестройки стереотипов курсантов, которые сложились еще со школьной скамьи, и подготовки их к новым практическим умениям и навыкам учебно-познавательной деятельности. Разница высшего военного вуза и среднего общеобразовательного учреждения заключается не только в специфической специализации подготовки будущих офицеров федеральной службы войск национальной гвардии и большем объеме учебного материала, но и в методической учебной работе, которая формирует профессио-

нальные военные компетенции и самостоятельность будущих офицеров.

Переход обучающихся в средних образовательных учреждениях от классно-урочной системы обучения к самостоятельным занятиям в военном вузе осуществляется на первом этапе с большими трудностями. В некоторых случаях появляется академическая неуспеваемость у курсантов, что вызывает чувства растерянности, неуверенности и способствует негативно-му отношению к процессу обучения, это в какой-то степени снижает их умственную работоспособность. Все это является результатом недостаточной как психологической, так и практической подготовленности многих выпускников школ к формам и методам обучения в военном институте внутренних войск. Они не умеют самостоятельно перестраивать способы и приемы учебно-познавательной деятельности в новых условиях и среде обучения.

Затруднения, которые испытывают курсанты первого курса при переходе на новые формы и методы учебной работы в военном вузе, в определенной степени закономерны.

Поступление выпускника средних образовательных учреждений в военный вуз и его адаптация к новым формам и методам обучения представляет собой процесс не только выработки новых, но и перестройки сложившихся стереотипов учебной деятельности. Известно, что школьное образование закладывает базу, на которой строится военное вузовское обучение, а результат зависит от того, какими теоретическими знаниями и практическими компетенциями в области военной деятельности будут владеть будущие офицеры. Хотя многие школьные знания и практические умения используются в условиях вузовского военного обучения, но они нуждаются не только в совершенствовании, но и в дополнении новыми знаниями и практическими умениями в области военного образования. В психолого-педагогических исследованиях говорится, что всякий перенос усвоенных учебных умений и навыков способствует более успешному овладению новыми стереотипами деятельности лишь при условии, что между ними имеется определенное сходство. Обучение в военном вузе сильно отличается от школьного, оно во многом специфично по своему содержанию, методике, спе-

циальной и практической подготовке. Умения и навыки, которые приобретены в школе, не все применимы в системе вузовского военного образования, что требует основательной коррекции и совершенствования [1].

По нашему мнению, к стереотипам познавательной деятельности школьников, затрудняющим учение в военном вузе и вызывающим необходимость существенной перестройки их учебной и практической деятельности, относят:

- характер осмысления новых профессиональных знаний в области военного образования;
- организацию учебной работы и особую подготовку к практическим и семинарским занятиям под руководством преподавателей военного вуза;
- систематический текущий контроль успеваемости по выявлению у курсантов качества подготовки и усвоения теоретических знаний и практических умений;
- качество организации самообразовательной работы будущих офицеров по расширению и углублению знаний, а также практических навыков.

В общеобразовательных учреждениях основная работа обучающихся строится на процессе овладения ими новыми знаниями, и все это осуществляется на уроках под руководством учителей-предметников. Это в какой-то степени обуславливает и использование множества методов обучения, которые облегчают процесс учения. Необходимо также заметить, что в школьном образовании особое место занимает домашняя работа обучающихся, которая сводится к повторению и заучиванию материала. В военной же подготовке от будущих офицеров федеральной службы войск национальной гвардии требуют владения логическими операциями, сопоставлением, анализом, вычленением основного в изучаемом материале, систематизацией и классификацией факторов, а также физической и строевой подтянутости. Причем активная аналитико-систематическая деятельность курсантов по осмыслению полученных знаний способствует свободному оперированию этим материалом в служебно-боевой деятельности.

В военном вузе особое место в процессе обучения курсантов занимают лекции, которые составляют значительную часть теоретическо-

го обучения, а по отношению к процессу усвоения знаний они несут в себе установочный, концентрирующий характер, а также обеспечивают восприятие объяснений преподавателя и анализа курсантами учебного материала, первичное осмысление и формирование их творческого мышления. Отсюда следует, что материал, читаемый преподавателями военного вуза на лекциях, нельзя рассматривать как основной источник получения знаний для курсантов. Будущим офицерам в военном вузе следует самостоятельно работать с учебным материалом, дополнительной литературой и научными первоисточниками. В этом заключается смысл самостоятельной подготовки курсантов, идущий последовательно и связанный с учебным процессом, закрепляющим и углубляющим знания и навыки, полученные на лекции, все это создает полное и завершенное видение изучаемого материала.

В военном вузе восприятие курсантами научной информации осуществляется не только во время лекций, но и во время семинарских, практических и тактических занятий и учений. Для усвоения лекционного материала будущий офицер должен уметь слушать, делать мысленно операции по обработке излагаемой информации, а также выделять и записывать основные моменты читаемой лекции. Опираясь на результаты школьного обучения, обучающиеся осмысливают изучаемый материал под руководством учителя, в военном вузе курсанты первых курсов считают основной задачей на лекции – осуществить конспектирование информации, излагаемой преподавателями военного вуза. На этом этапе обучения у курсантов отсутствует осмысление изучаемого материала, они не получают общего представления об определенной проблеме, а усваивают лишь отдельные фрагменты, положения и факты излагаемых ситуаций.

Поэтому преподавателям военного вуза на начальном этапе организации занятий с курсантами первого курса необходимо ознакомить их с программой обучения и распорядком дня военного института. В данном случае им также следует объяснить методические приемы восприятия и понимания изучаемого предмета и сформировать у них понимание того, что овладение знаниями требует активной

мыслительной деятельности и выработки навыков самостоятельной работы над изучаемой информацией.

В общеобразовательных учреждениях урок строится на объяснении нового материала и его закреплении. В военном вузе изложение материала происходит на лекции, а его закрепление на семинаре, лабораторных и практических, групповых, тактических занятиях и учениях. Как показывает практика, эти занятия и учения могут быть разделены между собой большими промежутками времени. В школе закрепление знаний происходит под руководством учителя, а в военном вузе курсанты на начальном этапе обучения не понимают необходимости к самообразованию в часы самостоятельной подготовки и самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала. Поэтому курсантам следует разъяснять, что в военном вузе работа по изучению теоретического материала, изложенного на лекциях, должна осуществляться во время самостоятельной работы под руководством преподавателя и внеаудиторной самостоятельной учебной работы курсантов и основываться на целенаправленном и планомерном ее проведении. От четкой и правильной организации данной работы будет зависеть глубина и прочность знаний курсантов, что является началом их готовности к самообразованию.

Ежедневный текущий контроль в школе во всех направлениях положительно сказывается на совершенствовании знаний обучающихся, дает возможность определять эффективность применения приемов умственного труда, а также регулировать весь процесс обучения. В военном вузе текущий контроль знаний также присутствует, но особое место в оценивании знаний курсантов отводится сдаче экзаменов во время сессий, которые проходят два раза в год на протяжении пяти лет. В связи с этим многие курсанты в начале обучения, привыкшие к школьному ритму учебной деятельности, психологически не готовы к самостоятельному изучению военных предметов и организации самостоятельной внеаудиторной учебной работы и прибегают к самостоятельной работе эпизодически, что приводит к негативным последствиям, как то низкая успеваемость и низкий уровень самообразованности.

Из-за резкого увеличения объема получаемой информации в военном вузе на начальном этапе значительно возрастает роль и значение правильной организации самостоятельной работы и самостоятельной учебной деятельности курсантов. Для того чтобы в течение семестра будущий офицер работал в плановом режиме, командиру подразделения необходимо организовывать и планировать самостоятельную работу курсантов, а также обеспечивать контроль преподавателями всех кафедр военного института. Курсанту же необходимо самостоятельно распределять свою внеаудиторную учебную деятельность и правильно чередовать занятия по различным дисциплинам. Самостоятельная работа для курсанта в военном вузе является одной из основных частей учебной работы и имеет целью закрепления и углубления полученных знаний и навыков, поиск и приобретение новых знаний, в том числе с использованием автоматизированных обучающих курсов (систем), а также выполнение учебных заданий, подготовку к предстоящим занятиям, зачетам и экзаменам. Основная цель самостоятельной работы состоит в обучении курсантов методам самостоятельной работы с учебной информацией, а это в свою очередь формирует готовность к самообразованию курсантов [1].

Также необходимо отметить, что формирование профессиональной готовности офицера, являющееся результатом его профессиональной подготовки, может быть организовано по двум направлениям, первое из которых связано с совершенствованием условий реализации образовательных программ (процесс профессиональной подготовки), а второе – с обеспечением качества подготовки в части формирования профессиональной готовности офицера (результат профессиональной подготовки) [3].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что повышение результата обучения в военном вузе достигается при условии, если высокая содержательность и методическое мастерство преподавательской работы совмещается с правильно организованной и активной деятельностью будущих офицеров.

Таким образом, качество получаемых знаний курсантами максимально зависит от их познавательной активности и методически гра-

мотной организации самостоятельной работы. Процесс обучения включает в себя систематизированные основы целостной системы познавательных действий: восприятие и осмысление материала лекции, запоминание данного материала, дальнейшее повторение, углубление и закрепление знаний. Следовательно, курсантов нужно знакомить с общими психолого-педагогическими основами и принципами технологии познавательной деятельности. Это позволит им правильно распределять свою учебную самостоятельную работу и, как правило, подготовит их к самообразованию.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рапацевич, Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Е. С. Рапацевич. – Минск, 2005.
2. Приказ МВД РФ № 22 от 14.01.2005 г. Приложение № 1 «Об утверждении Положения об организации деятельности военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск Министерства Внутренних Дел Российской Федерации».
3. Козлов, О. А. Сущность и содержание профессиональной подготовки курсантов внутренних войск МВД // Вестн. Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22, № 2. – С. 159–161.

REFERENCES

1. Rapatsevich E. S. *Pedagogika. Bolshaya sovremennaya entsiklopediya*. Minsk, 2005.
2. Prikaz MVD RF No. 22, 14.01.2005. Prilozhenie No. 1 "Ob utverzhdenii Polozheniya ob organizatsii deyatelnosti voennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya vnutrennikh voysk Ministerstva Vnutrennikh Del Rossiyskoy Federatsii".
3. Kozlov O. A. Sushchnost i sodержanie professional'noy podgotovki kursantov vnutrennikh voysk MVD. *Vestn. Kostromskogo gos. un-ta im. N. A. Nekrasova. Ser.: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaya rabota. Yvenologiya. Sotsiokinetika*. 2016. Vol. 22, No. 2, pp. 159–161.

Золотарев Владимир Александрович, адъюнкт кафедры военной педагогики и психологии Саратовского военного Краснознаменного института внутренних войск МВД России

e-mail: vovanboy2015@yandex.ru

Zolotarev Vladimir A., adjunct, Military Pedagogy and Psychology Department, Saratov Military Institute of Internal Troops of the MIA of Russia

e-mail: vovanboy2015@yandex.ru

УДК 37

ББК 74.04(2)

О РАЗРАБОТКЕ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЯМ ПЕДАГОГОВ¹

С. М. Авдеева, А. Ю. Уваров

Аннотация. *Описан подход к разработке квалификационных требований к ИКТ-компетенциям педагога с учетом требований профессионального стандарта педагога. Предложена структура матрицы ИКТ-компетентности учителей, которая отвечает действующим нормативным документам. Представлен проект требований к ИКТ-компетенциям учителей, подготовленный с учетом отечественного и международного опыта разработки таких документов.*

Ключевые слова: *ИКТ-компетенции, профессиональный стандарт педагога, трудовая функция, трудовые действия, квалификационная категория, матрица ИКТ-компетенций учителей.*

STEPS TO THE DEVELOPMENT OF QUALIFICATION REQUIREMENTS FOR ICT COMPETENCIES OF TEACHERS

S. M. Avdeeva, A. Yu. Uvarov

Abstract. *The article deals with the approach to the development of qualification requirements for Russian teachers' ICT competencies. The approach is built based on professional teachers' standard and meets current regulatory documents. The structure of the matrix of teachers' ICT competences is proposed. The first draft of teachers' ICT competences is discussed. The project requirements to the ICT competencies of teachers, prepared with the account of domestic and international experience in the development of such documents are presented.*

Keywords: *ICT competence, professional standards of teachers, labor function, labor actions, qualification category, the matrix of pedagogical ICT competence.*

Требования к ИКТ-компетенциям педагогов, которое содержится в действующем сегодня профессиональном стандарте педагога [1], сформулированы лаконично: «Учитель должен владеть следующими ИКТ-компетентностями:

- общая пользовательская ИКТ-компетентность;

- общая педагогическая ИКТ-компетентность;

- предметная педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность в соответствующей области человеческой деятельности)».

Этого недостаточно для формирования развернутого описания квалификационных

¹ Подготовлено в рамках задания № 27.302.2016/НМ Минобрнауки РФ «Обоснование концептуальных подходов к разработке инструментария оценки информационно-коммуникационной компетентности педагога с учетом требований профессионального стандарта «Педагог».

требований для разработки показателей и инструментов ИКТ-компетенций педагога, которые позволят оценивать степень соответствия этим требованиям отдельных учителей. Чтобы разрабатывать действенные инструменты для оценивания этих компетенций, необходимо сформулировать развернутые квалификационные требования (систему показателей), которые будут операционально описывать ИКТ-компетенции педагогов в соответствии с уровнями их квалификации. Работу в этом направлении начал Центр образовательных информационных технологий, ресурсов и сетей Федерального института развития образования. Данная статья знакомит специалистов и широкий круг педагогов с исходными основаниями и первыми результатами ведущейся работы.

Разработчики хорошо понимают, что такая объемная и важная для практики работа, как формулирование требований к ИКТ-компетенциям учителей, не может проводиться келейно, замкнутой группой специалистов. Эта статья – приглашение всем специалистам и работникам образования включиться в обсуждение оснований и первых результатов ведущейся работы². Без широкого участия членов педагогического сообщества – тех, кого в недалеком будущем предполагается оценивать с помощью новой системы показателей, и тех, кто будет принимать участие в этой работе в качестве оценщиков, – выполнить такую работу невозможно.

Об основаниях для разработки квалификационных требований

Разработка квалификационных требований к ИКТ-компетенциям педагогов опирается на две группы материалов:

- нормативные документы федеральных органов исполнительной власти,
- разработки и рекомендации в области ИКТ-компетенций учителей.

Нормативные документы определяют матрицу (структуру, или рамку описания) ИКТ-компетенций. Разработки и рекомендации в области ИКТ-компетенций учителей помогают определить состав этих компетенций и сформулировать к ним соответствующие требования.

Нормативные документы

При подготовке квалификационных требований разработчики опирались на недавно утвержденный профессиональный стандарт педагога [1] и другие материалы, как то:

- рамку описания уровней квалификации, подготовленную и утвержденную Минтрудом России [2];
- Федеральные государственные образовательные стандарты образования [3–6];
- Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [7];
- проект стандарта педагога, опубликованный для широкого обсуждения, который содержит приложение № 1 с рекомендациями о квалификационных требованиях к ИКТ-компетенциям учителей [8].

Некоторые из этих материалов были специально созданы в помощь разработчикам государственных профессиональных стандартов.

Нормативные документы позволили зафиксировать двумерную матрицу (структуру, или рамку описания) ИКТ-компетенций педагогов. Столбцы этой матрицы соответствуют уровням квалификации. Приказ Минтруда России об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов [2] фиксирует семь уровней квалификации. Этот перечень является универсальным и относится ко всем категориям работников всех отраслей экономики. Каждый уровень отличается от других двумя показателями: характером умений и характером знаний. Экспертная группа, собранная по инициативе Минобрнауки России для обсуждения документов, которые необходимо разработать и утвердить, чтобы профессиональный стандарт «Педагог» выполнялся, предложила использовать три обобщенные квалификационные категории педагога. Каждая из них отличается своей обобщенной трудовой функцией (ОТФ). Это предложение, которое продолжает обсуждаться, носит рабочий характер. Оно позволяет разделить учителей на три квалификационных категории (три уровня квалификации):

² С первой версией матрицы ИКТ-компетенций учителей можно познакомиться на сайте ictlit.teacher.com.

- 1-я категория (Учитель. ОТФ: реализация образовательных программ),
- 2-я категория (Старший учитель. ОТФ: проектирование и реализация образовательных программ),
- 3-я категория (Ведущий учитель. ОТФ: Управление проектированием и реализацией образовательных программ).

Каждая из категорий, в свою очередь, может делиться на квалификационные ступени. Предложенная классификация дала возможность зафиксировать три уровня квалификации учителей, каждой из которых соответствует свой набор ИКТ-компетенций. Работа Экспертной группы не завершена. Количество уровней квалификации учителей может измениться, однако выделение трех указанных выше категорий позволило сделать шаг к построению матрицы ИКТ-компетенций педагогов.

Квалификационные категории образуют одно измерение (столбцы) матрицы ИКТ-компетенций педагогов. Другое измерение (строки) образуют обобщенные трудовые функции и трудовые действия работников. В общем виде они описаны в профессиональном стандарте педагога (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании).

Сегодня информатизация образования фактически слилась с основным потоком образовательных инноваций и охватывает практически все стороны работы образовательного учреждения [9]. Поэтому для описания ИКТ-компетенций были зафиксированы три базовые трудовые функции, которые охватывают все стороны профессиональной работы учителя:

- участие в управлении общеобразовательной организацией;

- организацию и осуществление учебно-воспитательного процесса;
- непрерывное профессиональное развитие.

Состав трудовых действий определялся исходя из перечня, используемого в профессиональном стандарте педагога. Он был дополнен специфическими действиями, требуемыми для описания ИКТ-компетенций учителей.

Обращение к нормативным документам позволило задать матрицу (структуру, или рамку описания) ИКТ-компетенций педагогов (табл. 1).

При описании самих компетенций обращение к директивным документам оказалось менее плодотворным. В перечне должностных обязанностей учителя [7] указано, что учитель:

«...осуществляет обучение и воспитание обучающихся, используя разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения, современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы.

...обоснованно выбирает программы и учебно-методическое обеспечение, включая цифровые образовательные ресурсы.

...использует компьютерные технологии, в том числе текстовые редакторы и электронные таблицы в своей деятельности.

...осуществляет контрольно-оценочную деятельность в образовательном процессе с использованием современных способов оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся).

...должен знать... основы работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием».

Таблица 1

Матрица ИКТ-компетенций педагогов

Трудовая функция	Трудовые действия	Детализированные трудовые действия	Квалификационные категории		
			1-я категория	2-я категория	3-я категория
1	1.1				
	1.2				
	...				
2	2.1				
	...				
...	...				

В требованиях к кадровому обеспечению реализации основной образовательной программы начального общего образования (раздел IV, п. 26, с. 49) сказано:

«...эффективное использование информационно-образовательной среды предполагает компетентность сотрудников образовательного учреждения в решении профессиональных задач с применением ИКТ, а также наличие служб поддержки применения ИКТ. ...Функционирование информационной образовательной среды обеспечивается средствами ИКТ и квалификацией работников, ее использующих и поддерживающих. Функционирование информационной образовательной среды должно соответствовать законодательству Российской Федерации. Обеспечение поддержки применения ИКТ является функцией учредителя образовательного учреждения».

В расширенном, ориентированном на перспективу перечне ИКТ-компетенций педагога (которые могут рассматриваться в качестве критериев оценки его деятельности только при создании необходимых и достаточных условий), приведенном в приложении № 1 к проекту стандарта педагога [8], можно найти достаточно развернутый перечень ИКТ-компетенций учителя. Однако и этого перечня недостаточно для заполнения приведенной выше (см. табл. 1) матрицы ИКТ-компетенций педагогов. Входящие в перечень компетенции не распределены по трудовым функциям и не учитывают необходимость разбиения профессиональных компетенций учителя на несколько квалификационных категорий. Все это заставляет обратиться к имеющимся разработкам и рекомендациям в области ИКТ-компетенций учителей.

Разработки и рекомендации в области ИКТ-компетенций учителей

На протяжении последних десятилетий вопросы описания и формирования ИКТ-компетенций учителей постоянно находилось в центре внимания педагогов [10]. Международный обзор инструментов для их оценки приведен в [11]. На сегодняшний день сложилось достаточно устойчивое и признанное во всем мире представление о составе ИКТ-компетенций учителей. Наиболее авторитетными среди таких разработок сегодня считаются Стандарты

ИКТ-компетенций учителей, разработанные Международным обществом по технологиям в образовании ISTE (далее – ISTE Standards*Т) [12] и Рекомендации по структуре ИКТ-компетенций учителей, которые разработаны под эгидой ЮНЕСКО (далее – ICT CFT) [13].

Напомним, что материалы ICT CFT легли в основу перечня ИКТ-компетенций педагога, который обсуждался в проекте профессионального стандарта педагога [8]. ISTE Standards*Т имеют более давнюю историю. Они использовались при разработке ICT CFT и продолжают совершенствоваться в последние годы. Эти два документа служат сегодня образцами для разработчиков требований к ИКТ-компетенциям учителей во многих странах мира. Они учитывают быстро меняющиеся условия и содержание работы современного педагога и, по существу, являются стандартами, которые поддерживают трансформацию школы. Обе разработки исходят из того, что от современного учителя требуют:

- активно участвовать в трансформации учебного процесса;
 - предлагать новые способы использования ИКТ, расширяющие возможности учебной среды;
 - повышать информационную культуру учащихся;
 - обеспечивать их фундаментальную подготовку;
 - развивать у них способность учиться и самостоятельно производить новые знания.
- Поэтому развернутое описание ИКТ-компетенций предполагает требования к работающему в ИКТ-насыщенной образовательной среде учителю:
- принимать деятельное участие в трансформации учебно-воспитательного процесса в своем образовательном учреждении;
 - планировать и результативно выполнять учебную работу;
 - непрерывно развиваться профессионально.

Появление и распространение ISTE Standards*Т и ICT CFT – ясный сигнал всем работникам системы образования, что общество на деле ставит перед собой амбициозные задачи подготовки нового поколения к новым условиям экономического и социального развития.

Стандарт ISTE

Первая версия стандарта ISTE появилась в 1998 г. Набор, который пополнялся до 2002 г., включал в себя несколько составляющих: требования к компетенциям учащегося (Standards*S), учителя (Standards*T), администратора (Standards*A) и воспитателя (Standards*C). Первоначально эти документы ориентировали «на освоение средств ИКТ». В 2007 г. ISTE разработало принципиально новую версию стандартов. Здесь акцент с «освоения средств ИКТ» был смещен на «использование ИКТ для учения и обучения».

Разработчики хорошо понимали, что введение стандарта ИКТ-компетенций учителя невозможно без появления в массовой школе соответствующей инфраструктуры и соответствующих наборов цифровых ресурсов, а также без обновления регламентов работы (последнее необходимо для успешной трансформации образовательного процесса с использованием средств ИКТ³). В ISTE был разработан документ «Существенные условия информатизации школы» (далее – Существенные условия). Он фиксирует основные составляющие, которые нужны для результативного использования средств ИКТ в образовательном учреждении⁴. Стандарт ISTE рассматривают в тесной увязке с Существенными условиями, без выполнения которых требования к формированию у педагогов соответствующих ИКТ-компетенций невыполнимы. Будучи рассмотрены вместе, Стандарт и Существенные условия обеспечивают надежную основу успешного использования средств ИКТ для трансформации образовательного процесса и формирования у учащихся компетенций XXI в.

Рекомендации UNESCO IST CFT

Рекомендации ЮНЕСКО по ИКТ-компетенциям учителей (ICT CFT) направлены на совершенствование массовой педагогической практики по всему миру. Несмотря на название, навыки работы с компьютерами (технологическая компетентность) здесь фактически не рассматриваются. В центре внимания находятся новые педагогические подходы, методы и орга-

низация образовательного процесса. Они ориентируют учителей на формирование своей лидерской позиции при трансформации работы массовой школы, на использование ИКТ и цифровых образовательных ресурсов для совершенствования образовательного процесса и сотрудничества с коллегами.

Первая версия документа была разработана ЮНЕСКО в 2008 г. В 2011 г. была выпущена обновленная версия стандарта ICT CFT 2.0⁵. В результате ICT CFT превратился в инструмент для совершенствования массовой педагогической практики, повышения результативности работы общеобразовательной системы, что, в свою очередь, способствует лучшей подготовке будущих граждан и развитию кадрового потенциала, без которых невозможны ускоренное экономическое и социальное развитие. Сегодня ICT CFT признан во всем мире. Он дает возможность зафиксировать ИКТ-компетенции, необходимые каждому учителю как лидеру инновационных процессов в своей школе, и разработать программы для их формирования.

ICT CFT 2.0 позволили:

- задать основные требования к современной подготовке педагогов (достаточной для разработки доступных учебно-методических материалов) и обеспечить достижение этих требований каждым педагогом;
- подготовить квалификационные инструменты для оценки готовности педагогов интегрировать ИКТ в свою повседневную работу;
- совершенствовать систему непрерывного профессионального развития педагогов, которая помогает осваивать современные педагогические представления, продуктивно сотрудничать с коллегами, применять ИКТ для развертывания инновационных процессов в школе;
- согласовать понятийный аппарат и представления об использовании ИКТ для профессионального развития педагогов на международном уровне.

ICT CFT 2.0 создавался как прототип для разработки требований к ИКТ-компетенциям учителей в разных странах. Разработчики в каждой стране могут:

³ Аналогичный подход использован в Приложении № 1 к проекту профессионального стандарта педагога.

⁴ Подробнее см.: [14].

⁵ Обсуждение ICT CFT 2.0 см. в [15].

- согласиться с Рекомендациями ЮНЕСКО или ужесточить/ослабить их для педагогов своей страны;
- организовать соответствующую работу по повышению квалификации педагогов и использованию освоенного ими для решения актуальных проблем совершенствования работы школы.

Сходство стандартов ISTE и рекомендаций UNESCO

ISTE Standards*Т и UNESCO ICT CFT разрабатывались для достижения схожих целей, поэтому в них много общего. Они включают в себя две группы компетенций – компетенции, непосредственно связанные с освоением знаний, умений и навыков в области ИКТ, и компетенции, необходимые учителям для подготовки учащихся к жизни в информационном обществе (в условиях экономики, основанной на знаниях).

Оба документа разрабатывались с учетом их использования в качестве прототипа при создании национальных стандартов в системах образования разных стран. Каждый из документов можно сравнительно просто использовать с учетом специфических особенностей

различных групп педагогов. Например, разработчики национальных стандартов могут взять стандарты ISTE или рекомендации UNESCO за основу и адаптировать их с учетом специфических местных условий и потребностей. Оба документа достаточно тщательно проработаны и имеют шлейф вспомогательных материалов. Специалисты в области образовательной политики, разработчики стандартов и руководители образования могут рассматривать стандарты ISTE и рекомендации UNESCO как внутренне непротиворечивый материал, позволяющий разработать национальные требования к ИКТ-компетенциям учителей. Такие требования необходимы для трансформации национальной системы образования и подготовки учащихся к активной жизни в условиях экономики знаний.

Различия стандартов ISTE и рекомендаций UNESCO

Несмотря на то, что эксперты ISTE активно участвовали в разработке ICT CFT 2.0, структура описания ИКТ-компетенций в этих документах достаточно сильно различается (см. табл. 2 и 3).

Рамка ICT CFT выполнена в виде двумерной матрицы, которая учитывает возможное

Таблица 2

Структура групп компетенций в ISTE Standards*Т

№	Группы компетенций
1	Побуждение учащихся к учебе и творчеству
2	Учебная программа и оценивание
3	Педагогические основания
4	Организация и управление образовательным процессом
5	Профессиональное и личностное развитие педагога

Таблица 3

Структура модулей в UNESCO ICT CFT

№	Аспекты	Подходы		
		Применение ИКТ	Освоение знаний	Производство знаний
1	Понимание роли ИКТ в образовании	Знакомство с образовательной политикой	Понимание образовательной политики	Инициация инноваций
2	Учебная программа и оценивание	Базовые знания	Применение знаний	Умения жителя общества знаний
3	Педагогические практики	Использование ИКТ	Решение комплексных задач	Способность к самообразованию
4	Технические и программные средства ИКТ	Базовые инструменты	Сложные инструменты	Распространяющиеся технологии
5	Организация и управление образовательным процессом	Традиционные формы учебной работы	Группы сотрудничества	Обучающаяся организация
6	Профессиональное развитие педагогов	Компьютерная грамотность	Помощь и наставничество	Учитель как мастер учения

нарастание требований к ИКТ-компетенциям учителей по мере повышения требований к задачам, которые должна решать система образования. Напротив, рамка стандарта ISTE одномерна. Оба документа включают в себя весь спектр педагогических компетенций, которые обогащаются в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды. Однако рамка ICT CFT в явном виде включает в себя аспект образовательной политики («Понимание роли ИКТ в образовании»), который не выделен в рамке стандарта ISTE.

Разработчики ICT CFT ориентировались прежде всего на работников образования в странах-членах UNESCO, ответственных за разработку и проведение в жизнь национальной политики в области образования. Поэтому структура ICT CFT вписана в рамку задач развития страны, которые помогают перейти к формированию осознанной национальной политики в сфере образования, отталкиваясь от целей социально-экономического развития страны.

В противоположность этому, стандарт ISTE был разработан с ориентацией прежде всего на руководителей образования в школах, на разработчиков программ подготовки и профессионального развития учителей, администраторов и воспитателей на местах. Высокая гибкость стандарта ISTE позволяет с успехом использовать его при разработке внутришкольных требований к подготовке педагогов, а также региональных и национальных стандартов для различных категорий учителей. Но в стандарте ISTE компетенции не разделены по отдельным подходам, как это сделано в ICT CFT. Эту работу должны выполнить сами разработчики, которые применяют стандарт ISTE в своей разработке.

Рамка ICT CFT разрабатывалась для использования в условиях широкого разнообразия

требований к компетенциям педагогов. Она выделяет несколько подходов, которые можно соотнести с различными уровнями профессиональных компетенций работников образования. В результате рамка ICT CFT предлагает зафиксировать (задать) несколько ступеней расширения ИКТ-компетенций учителей (рис.).

При разработке требований к ИКТ-компетенциям учителей в странах, где система образования существенно неоднородна, это позволяет разбить профессиональные требования к педагогам на несколько ступеней.

Одна из особенностей стандартов ISTE состоит в том, что требования к ИКТ-компетенциям учителей определялись исходя из требуемых результатов обучения школьников. Стандарт ISTE Standards*Т разрабатывался так, чтобы обеспечить реализацию стандарта ISTE Standards*S. Знания, умения и опыт деятельности здесь определялись таким образом, чтобы побуждать учителей осваивать соответствующие ИКТ-компетенции, а не только оценивать их уровень у работающих учителей.

Формулировки ИКТ-компетенций, которые используются в стандартах ISTE и рекомендациях UNESCO, тоже различаются.

В рекомендациях UNESCO ИКТ-компетенции описываются преимущественно в терминах знаний (например, формулировки «Выяви и обсуди, как учатся студенты...», или «Опиши функции и цели...»). Встречаются и весьма общие описания (например, «Помогать студентам...») без конкретизации подлежащих оценке способностей. Здесь сравнительно редко описываются задания, которые отсылают к демонстрации соответствующей способности (типа «Разработай материалы для размещения в интернет...», «Разработай учебный модуль...»).

В стандартах ISTE, как правило, используют операционализованные формулировки. Такие описания, как «Продемонстрируй и поддержи...» или «Приспособь и персонализируй...», требуют предъявить явные доказательства наличия соответствующей способности. ИКТ-компетенции в стандартах ISTE специально формулировались так, чтобы ориентировать учителей при разработке планов проведения занятий и оценивания их результатов.



Рис. Ступени расширения ИКТ-компетенций учителей

*Совместное использование стандарта ISTE
и рекомендаций UNESCO*

Описания, используемые в стандарте ISTE и рекомендациях UNESCO, имеют немало общего и вместе с тем заметно различаются. Но они хорошо дополняют друг друга. Различия в структуре и используемых описаниях позволяют разработчикам национальных стандартов заметно обогатить собственную разработку.

Например, объединение структуры ICT CFT со структурой стандарта ISTE дает возможность выстроить «лесенку» последовательно расширяющихся требований к ИКТ-компетенциям учителей. В свою очередь, стандарт ISTE позволяет существенно расширить и углубить описания отдельных ИКТ-компетенций, операционализировать описания показателей, которые используются для оценивания уровня выполнения требуемых компетенций. ICT CFT помогает расширить перечень компетенций из стандарта ISTE применительно к более широкому набору целей социально-экономического развития.

Рамку ICT CFT удобнее использовать как инструмент управления трансформацией образования в централизованных системах управления, чтобы обеспечить сотрудничество и консолидацию усилий. В этом случае стандарты ISTE можно использовать как дополнительное средство, чтобы поддержать идущие снизу инициативы. Кроме того, при выборе ICT CFT в качестве основы стандарты ISTE могут выступать в качестве дополнительного источника примеров описания отдельных ИКТ-компетенций.

**О первых результатах разработки
квалификационных требований**

Специалисты Центра образовательных информационных технологий, ресурсов и сетей Федерального института развития образования пытались использовать сильные стороны ICT CFT и стандарта ISTE при описании требований к ИКТ-компетенциям российских учителей. Первая версия (проект) матрицы ИКТ-компетенций педагогов достаточно объемна. С ней можно ознакомиться на сайте ictlit.teacher.com.

В табл. 4 приведен фрагмент этой матрицы, который демонстрирует подходы к описанию компетенций, которые использовали разработчики. Фрагмент включает компетенции, от-

носящиеся к трудовой функции (ТФ) «1. Участие в управлении образовательной организацией» и к трудовому действию (ТД) «2.1. Планирование учебно-воспитательного процесса» в рамках ТФ «2. Организация и осуществление учебно-воспитательного процесса». Детализированные трудовые действия, относящиеся к ТД 1.1, соответствуют основным шагам планового процесса, а относящиеся к ТД 1.2, далее не дробятся.

Для каждого трудового действия в матрице приведены описания ИКТ-компетенций, которые необходимы педагогу соответствующего типа квалификации. Как видно на табл. 4, при описании ИКТ-компетенций широко использовались идеи из документов ICT CFT и стандарта ISTE. Это хорошо видно при сравнении компетенций, относящихся к ТД 1.1, с соответствующими компетенциями из ICT CFT, несмотря на то, что формулировки отдельных компетенций уточнены.

С повышением квалификационной категории учителя растут и требования к его ИКТ-компетентности. Например, для реализации детализированного трудового действия «разработка программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы» учитель 1-й категории способен «разработать рабочую программу по предмету на базе типовой программы с учетом использования программных продуктов, веб-ресурсов, цифровых учебных материалов и др. средств ИКТ». Учитель 2-й категории способен «самостоятельно разработать рабочую программу по предмету с учетом использования средств ИКТ, а также индивидуальных потребностей обучающихся». Учитель 3-й категории способен «формировать принципы и подходы к разработке типовых и рабочих программ по отдельным предметам с использованием программных продуктов, веб-ресурсов, цифровых учебных материалов и других средств ИКТ для построения индивидуальных траекторий развития учащихся, а также обеспечить координацию и оказание методической поддержки коллегам в процессе разработки ими рабочих программ с использованием средств ИКТ». Таким образом, ИКТ-компетенции отражают основную трудовую функцию каждой категории педагогов: реализацию образовательных программ

Таблица 4

Проект матрицы ИКТ-компетенции учителей (фрагмент)

		Квалификационные категории		
		1-я категория	2-я категория	3-я категория
Трудовая функция	Трудовые действия	Детализированные трудовые действия		
Участие в управлении образовательной организацией (ОО)	1.1. Участие в разработке и реализации Программы развития ОО	Анализ и определение (выявление) существующих проблем ОО, а также участников образовательного процесса. Анализ и определение интересов и потребностей и перспектив развития ОО, а также участников образовательного процесса. Внесение предложений в Программу развития ОО. Участие в реализации Программы развития ОО. Участие в оценке результатов развития ОО	Знает и принимает необходимость трансформации = информатизации образовательной практики в ОО в условиях реформы образования. Знает цели, ожидаемые результаты и мероприятия Программы развития ОО. Способен на профессиональном языке объяснить, как и почему реализуемые/планируемые им педагогические практики с использованием ИКТ соответствуют мероприятиям Программы развития ОО и ведут к достижению ее целей	Способен увидеть процессы трансформации = информатизации в ОО как составную часть идущих в регионе, в стране и во всем мире процессов преобразования общественного производства и жизни социума к требованиям информационного общества. Следит за развитием информационных технологий и трендами трансформации = информатизации образования, соотносит их с целями и задачами развития своей ОО. Способен формировать коллективное видение трансформации = информатизации ОО, согласовать стратегические и тактические цели с использованием цифровых ресурсов и инструментов. Способен представлять и отстаивать на местном, региональном и федеральном уровнях решения по использованию средств ИКТ, зафиксированные в Программе развития ОО

Продолжение таблицы 4

<p>1.2. Участие в создании и поддержке развивающейся информационной образовательной среды в ОО</p>	<p>Участие в создании и поддержке развивающейся информационной образовательной (в том числе цифровой) среды в ОО</p>	<p>Знает и использует широко распространенные средства ИКТ; базовые возможности текстового процессора, средств презентационной графики, электронных таблиц, основных графических редакторов, браузеров, поисковых систем и электронной почты; цифровые образовательные ресурсы, обучающие программы, тренажеры и инструменты в своей предметной области; Оценивает достоверность и полезность новых веб-ресурсов при проведении учебных проектов, общепотребительные социальные сети, средства сетевого общения и сотрудничества, инструменты онлайн-образования; автоматизированные информационные системы образовательной организации для учета посещаемости, хода и результатов образовательного процесса, автоматизированной подготовки справок отчетов. Умеет искать, систематизировать и использовать образовательные программные продукты и веб-ресурсы в своей предметной области, оценивать их качество и соответствие образовательным стандартам, соотносить с нуждами учащихся.</p> <p>Применяет средства ИКТ и цифровые учебные материалы для организации индивидуальной и групповой работы учащихся в условиях классной и внеклассной работы. Знает и соблюдает требования по использованию Интернет, технических и программных средств при проведении учебных мероприятий.</p> <p>Проводит учебные мероприятия в компьютерном классе, организывает индивидуальную, групповую и фронтальную работу учащихся с использованием средств ИКТ. Выбирает время, место и условия для наиболее результативного использования средств ИКТ.</p> <p>Знает и умеет использовать инструменты и регламенты информационной образовательной среды при выполнении своих профессиональных обязанностей</p>	<p>Знает и использует инструментальные программные средства (визуализация, анализ данных, ролевое моделирование, сетевые ресурсы) в своей предметной области. Использует авторские программные среды и цифровых инструментов для разработки цифровых материалов. Использует поисковые системы, базы данных, социальные сети и электронную почту для поиска партнеров и ресурсов при проведении учебных проектов. Использует сеть и доступные программное обеспечение для управления, мониторинга и оценивания хода и результатов различных учебных проектов. Осуществляет совместную работу с учащимися, коллегами, родителями и другими заинтересованными лицами через Интернет, чтобы повысить результативность учебной работы. Использует сеть как инструмент для совместной работы учащихся в школе и за ее пределами. Разрабатывает схемы размещения цифрового оборудования в помещениях ОО для интенсификации учебной работы школьников и улучшения их взаимодействия.</p> <p>Организует проектную работу учащихся в ИКТ-насыщенной образовательной среде. Ищет, отбирает и разрабатывает цифровые учебные материалы и ресурсы. Использует ИКТ для общения и сотрудничества, организации и мониторинга работы учащихся в учебных проектах, управления людскими материальными и временными ресурсами образовательной среды</p>	<p>Способен разрабатывать педагогические обоснованные требования к построению и развитию информационно-образовательной среды, к техническим и программным средствам для ее обустройства. Способен разрабатывать и совершенствовать регламенты работы учащихся, педагогов и администрации ОО в информационно-образовательной среде. Способен разрабатывать рекомендации и требования к информационной безопасности и работе с персональными данными в информационно-образовательной среде. Способен руководить разработкой, разрабатывать и совершенствовать цифровые образовательные ресурсы, материалы и онлайн-курсы в своей предметной области. Способен организовать поддержку самостоятельной работы учащихся в Интернет, разветвленные системы онлайн-обучения и использования дистанционных образовательных технологий</p>
--	--	---	---	---

<p>2. Организация и осуществление учебно-воспитательного процесса</p>	<p>2.1. Планирование учебно-воспитательного процесса</p>	<p>Постановка целей, способствующих развитию учащихся, независимо от их способности и характера. Разработка программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы. Разработка индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ развития и индивидуально-ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных особенностей учащихся</p>	<p>Знает цели, образовательные результаты и виды учебных занятий с использованием ИКТ для типовой рабочей программы по своему предмету. Способен разработать/адаптировать рабочую программу по своему предмету на базе типовой с учетом использования имеющихся программных продуктов, веб-ресурсов, цифровых учебных материалов и других средств ИКТ. Умеет применять средства ИКТ и цифровые учебные материалы для планирования организации индивидуальной и групповой работы учащихся в условиях классной и внеклассной работы. Умеет искать, анализировать и отбирать информацию по определению содержания, методов, средств и форм учебно-воспитательного процесса в научно-методических медиаресурсах, сетевых педагогических сообществах</p>	<p>Умеет ставить цели, определять ожидаемые образовательные результаты и виды учебных занятий с использованием ИКТ для разработки рабочей программы по предмету. Способен самостоятельно разработать рабочую программу по своему предмету с учетом использования программных продуктов, веб-ресурсов, цифровых учебных материалов и других средств ИКТ, а также с учетом индивидуальных потребностей учащихся. Способен на профессиональном языке показать, как и почему планируемые им педагогические практики с использованием ИКТ позволят достичь требуемых ФГОС образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных). Умеет определять необходимый и достаточный набор средств ИКТ и цифровых учебных материалов для планирования индивидуальной и групповой работы учащихся в условиях классной и внеклассной работы. Способен оказать методическую поддержку коллегам в процессе разработки и реализации рабочей программы по предмету. Является активным участником сетевого педагогического сообщества. Умеет разрабатывать новые приемы и методы использования средств ИКТ в рамках предметной области. Умеет формировать информационно-образовательную среду как индивидуальное пространство для планирования и организации образовательной деятельности (наполнение информационно-образовательной среды цифровыми учебно-методическими материалами)</p>	<p>Способен разрабатывать документы перспективного планирования в части использования программных продуктов, веб-ресурсов, цифровых учебных материалов и других средств ИКТ в соответствии с нормативно-правовыми требованиями. Умеет ставить цели, определять ожидаемые образовательные результаты и виды учебных занятий с использованием ИКТ для разработки программы формирования принципов и подходов к разработке типовых и рабочих программ по отдельным предметам с использованием программных продуктов, веб-ресурсов, цифровых учебных материалов и других средств ИКТ для построения индивидуальных траекторий развития учащихся. Способен обеспечить координацию и оказание методической поддержки коллегам в процессе разработки ими рабочих программ по предметам с использованием программных продуктов, веб-ресурсов, цифровых учебных материалов и других средств ИКТ. Способен обеспечить координацию и оказание методической поддержки коллегам в процессе разработки ими рабочих программ по предметам с использованием программных продуктов, веб-ресурсов, цифровых учебных материалов и других средств ИКТ. Способен быть организатором (модератором) сетевого педагогического сообщества. Умеет формулировать педагогические и эргономические требования к разработке и использованию электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе с учетом построения индивидуальных траекторий развития учащихся, а также разрабатывать собственные электронные образовательные ресурсы. Способен координировать разработку индивидуальных образовательных маршрутов</p>
---	--	---	---	---	---

(учитель), проектирование и реализацию образовательных программ (старший учитель), управление проектированием и реализацией образовательных программ (ведущий учитель).

Заключение

Итак, мы рассмотрели основания, которые использовались для разработки требований к ИКТ-компетенции учителей, а также кратко описали первые результаты, полученные в ходе этой работы.

Подготовка проекта описания требований к ИКТ-компетенциям педагогов – лишь первый шаг на пути к их претворению в жизнь. На следующем шаге требуется операционализовать требования к каждой составляющей, разработать шкалы и средства оценивания для всех квалификационных категорий работников. Но и это будет лишь начало. Главное – сделать так, чтобы разрабатываемые материалы были признаны педагогическим сообществом, а их содержание стало оказывать заметное влияние на повышение ИКТ-компетентности учителей и, в конечном итоге, на результативность образовательного процесса. Для этого нужно, чтобы используемые в этой разработке принципы, подходы, описания и инструменты встретили понимание и поддержку среди учителей школы, методистов, работников управления, специалистов в области подготовки и повышения квалификации педагогов. Добиться этого можно лишь при широком обсуждении хода и результатов разработки среди педагогов и всех, кому небезразлична судьба школы.

Специалисты Центра образовательных информационных технологий, ресурсов и сетей Федерального института развития образования приглашают вас к такому обсуждению, которое организовано на сайте ictlit.teacher.com.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Российская газета. 2013. № 6261 (285). – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 10.09.2016).
2. Приказ Минтруда России № 148н от 12 апреля 2013 г. «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/48> (дата обращения: 10.09.2016).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября 2009 г. № 373 [Электронный ресурс] // Федеральный портал «Российское образование». – Режим доступа: www.edu.ru/db/portal/obschee/ (дата обращения: 10.09.2016).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс] // Федеральный портал «Российское образование». – Режим доступа: www.edu.ru/db/portal/obschee/ (дата обращения: 10.09.2016).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс] // Федеральный портал «Российское образование». – Режим доступа: www.edu.ru/db/portal/obschee/ (дата обращения: 10.09.2016).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2013. – № 6241 (265). – Режим доступа: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 10.09.2016).
7. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс]. – Ре-

- жим доступа: <https://rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html> (дата обращения: 10.09.2016).
8. Общественное обсуждение проекта концепции и содержания профессионального стандарта учителя [Электронный ресурс] / Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации. Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/3071> (дата обращения: 10.09.2016).
 9. Каракозов, С. Д. Успешная информатизация = трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде [Электронный ресурс] / С. Д. Каракозов, А. Ю. Уваров // Проблемы современного образования. – 2016. – № 2. – С. 7–18. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru/images/Documents/ps016-2/7-19> (дата обращения: 10.09.2016).
 10. Цветкова, М. С. Информационная активность педагогов [Текст] / М. С. Цветкова. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2010.
 11. Kim, H.-S. An analysis of variables affecting the ICT literacy level of Korean elementary school students [Text] / H.-S. Kim, H.-J. Kil, A. Shin // Computers & Education. – 2014. – Vol. 77. – P. 29–38.
 12. National Educational Technology Standards for Teachers [Электронный ресурс]. – 2nd ed. – Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2008. – Режим доступа: <http://www.iste.org/standards/essential-conditions> (дата обращения: 10.09.2016).
 13. Структура ИКТ-компетентности учителей [Электронный ресурс]: рекомендации ЮНЕСКО. – Paris: UNESCO, 2011. – Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (дата обращения: 10.09.2016).
 14. Каракозов, С. Д. Условия успешной информатизации учебного процесса [Текст] / С. Д. Каракозов, А. Ю. Уваров // Информатика и образование. – 2016. – № 3. – С. 12–19.
 15. Уваров, А. Ю. Структура ИКТ-компетентности учителей и требования к их подготовке: рекомендации ЮНЕСКО, редакция 2.0 [Текст] / А. Ю. Уваров // Информатика и образование. – 2013. – № 1. – С. 26–40.
 1. Professionalnyy standart “Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost v sfere doshkolnogo, nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel, uchitel)”. *Rossiyskaya gazeta*. 2013, No. 6261 (285). Available at: <https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (accessed: 10.09.2016).
 2. Prikaz Mintruda Rossii No. 148n ot 12 Apr 2013 “Ob utverzhdenii urovney kvalifikatsii v tselyakh razrabotki proektov professionalnykh standartov”. Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/48> (accessed: 10.09.2016).
 3. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart nachalnogo obshchego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 06 Oct 2009 No. 373. Available at: www.edu.ru/db/portal/obschee/ (accessed: 10.09.2016).
 4. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 Dec 2010 No. 1897. Available at: www.edu.ru/db/portal/obschee/ (accessed: 10.09.2016).
 5. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 May 2012 No. 413. Available at: www.edu.ru/db/portal/obschee/ (accessed: 10.09.2016).
 6. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart doshkolnogo obshchego obrazovaniya. Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 17 Oct 2013 No. 1155. *Rossiyskaya gazeta*. 2013, No. 6241 (265). Available at: <https://rg.ru/2013/11/25/doshkstandart-dok.html> (accessed: 10.09.2016).
 7. Prikaz Ministerstva zdravookhraneniya i sotsialnogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii (Minzdravsotsrazvitiya Rossii) ot 26 Aug 2010 No. 761n g. Moscow “Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikatsionnogo spravochnika dolzhnostey rukovoditeley, spetsialistov i sluzhashchikh”, part “Kvalifikatsionnye kharakteristiki dolzhnostey rabotnikov obrazovaniya”. Available at: <https://rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html> (accessed: 10.09.2016).
 8. Obshchestvennoe obsuzhdenie proekta kontseptsii i soderzhaniya professionalnogo standarta uchitelya. Available at: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/3071> (accessed: 10.09.2016).

REFERENCES

1. Professionalnyy standart “Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost v sfere doshkolnogo, nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego,

9. Karakozov S. D., Uvarov A. Yu. Uspeshnaya informatizatsiya = transformatsiya uchebnogo protsessa v tsifrovoy obrazovatelnoy srede. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2016, No. 2, pp. 7–18. Available at: <http://www.pmedu.ru/images/Documents/psol6-2/7-19> (accessed: 10.09.2016).
10. Tsvetkova M. S. *Informatsionnaya aktivnost pedagogov*. Moscow: Binom. Laboratoriya znaniy, 2010.
11. Kim H.-S., Kil H.-J., Shin A. An analysis of variables affecting the ICT literacy level of Korean elementary school students. *Computers & Education*. 2014, Vol. 77, pp. 29–38.
12. National Educational Technology Standards for Teachers. 2nd ed. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2008. Available at: <http://www.iste.org/standards/essential-conditions> (accessed: 10.09.2016).
13. Struktura IKT kompetentnosti uchiteley: rekomendatsii YuNESKO. Paris: UNESCO, 2011. Available at: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf> (accessed: 10.09.2016).
14. Karakozov S. D., Uvarov A. Yu. Usloviya uspešnoy informatizatsii uchebnogo protsessa. *Informatika i obrazovanie*. 2016, No. 3, pp. 12–19.
15. Uvarov A. Yu. Struktura IKT-kompetentnosti uchiteley i trebovaniya k ikh podgotovke: rekomendatsii YuNESKO, redaktsiya 2.0. *Informatika i obrazovanie*. 2013, No. 1, pp. 26–40.

Авдеева Светлана Михайловна, кандидат технических наук, руководитель Центра образовательных информационных технологий, ресурсов и сетей Федерального института развития образования, руководитель Департамента развития ИКТ в образовании Национального фонда подготовки кадров
e-mail: avdeeva.s@firo.ru

Avdeeva Svetlana M., PhD in Engineering, Head of the Center of educational information technology, resources and networks, Federal Education Development Institute, Federal Institute of Education Development Network, Head, Department of Development of ICT in Education, National training Foundation
e-mail: avdeeva.s@firo.ru

Уваров Александр Юрьевич, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института образовательной информатики Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» Российской Академии наук
e-mail: a.uvarov@hotmail.com

Uvarov Alexander Yu., ScD in Education, Professor, Chief Researcher, Institute of Educational Informatics, Federal Research Center „Informatics and Management“, Russian Academy of Sciences
e-mail: a.uvarov@hotmail.com

УДК 378

ББК 74.58, 74.262.21

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ КУРСОВ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Е. И. Деза

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы, связанные с особенностями использования в образовательном процессе отечественной высшей школы учебных курсов, предназначенных для смешанного обучения. Дан исторический обзор становления системы смешанного обучения в России. Уточнено понятие смешанного обучения. Выделены условия использования курсов смешанного обучения в современном образовании. Рассмотрены варианты использования курсов смешанного обучения в ходе профессиональной подготовки студентов. Намечены перспективы развития такого использования. Выделены особенности курсов смешанного обучения, в том числе особенности, связанные со студентом, с преподавателем, с внешними и внутренними условиями. Рассмотрены функции учебников и учебных пособий, используемых при организации курсов смешанного обучения; выделены требования к таким учебникам и учебным пособиям. Дана характеристика нескольких курсов смешанного обучения, разработанных автором, проведен анализ практики их использования в учебном процессе. Намечены перспективы дальнейшей теоретической и практической работы в этом направлении.

Ключевые слова: информатизация образования, традиционное обучение, дистанционное обучение, смешанное обучение, модель смешанного обучения, система Moodle, электронный учебник.

FEATURES OF CONSTRUCTING MATHEMATICAL COURSES IN THE CONDITIONS OF BLENDED LEARNING

E. I. Deza

Abstract. The article considers the issues of the use of training courses in the educational process of the national higher education designed for blended learning and provides a historical overview of the development of the system of blended learning in Russia. The concept of the blended learning is specified. Conditions of use of courses of the blended learning in modern education are identified. Options of use of the courses of blended learning in the professional education are considered. The prospects of development of such use are planned. Features of courses of the blended learning (including the features connected to students, to professors, to external and internal conditions) are marked out. Functions of the textbooks used for the organization of courses of the blended learning are considered; requirements to such textbooks are selected. The characteristic of several courses of the blended learning developed by the author is considered, the analysis of practice of use of these courses in the educational process is carried out. The prospects of further theoretical and practical work of this direction are planned.

Keywords: informatization of education, traditional learning, distance learning, blended learning, model of blended learning, Moodle system, electronic textbook.

Отличительной чертой современного отечественного образования является инновационный характер его развития. Одним из основных направлений инновационных преобразований в педагогике является изменение и разработка новых методик обучения и воспитания [1].

Глобальный характер изменений всех сфер жизнедеятельности общества, привносимых

стремительным развитием и распространением информационных и коммуникационных технологий, обуславливает информатизацию образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), ориентированных на реализацию психолого-педагогических це-

лей обучения и воспитания [2]. В этой связи актуальным становится разработка новых педагогических технологий, основанных на использовании ИКТ. Вопросами использования ИКТ в обучении занимались такие авторы, как Н. Б. Бальцюк, М. М. Буняев, И. В. Дробышева, И. Г. Захарова, Е. О. Иванова [2], А. Ю. Кравцова, Л. П. Мартиросян, Е. Ю. Огурцова, И. В. Роберт [3], В. А. Трайнев, Е. В. Чернобай [4] и др. В работах Г. Д. Глейзер, Е. И. Гувженко, С. С. Кравцова, Н. Х. Розова, Л. Л. Якобсона и др. рассматривались проблемы использования ИКТ при обучении математике.

Одним из направлений модернизации образовательной системы Российской Федерации, существенно опирающимся на возможности ИКТ, является развитие смешанной формы обучения.

Смешанное обучение – форма образовательного процесса, при которой обучение проводится как в традиционной очной форме, так и с использованием технологий дистанционного обучения [5–7].

Дистанционное обучение – взаимодействие педагога и обучающихся на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, формы, средства обучения) [5].

История этой формы обучения включает в себя следующие вехи:

- «корреспондентское обучение», получившее широкое распространение с XVIII в.: обучающиеся, получая учебные материалы по почте и контактируя с педагогами по переписке, сдавали экзамены обычным образом – в ходе непосредственного общения с преподавателем; аналогом корреспондентского обучения является современная заочная форма организации образовательного процесса;

- возникновение радио и телевидения существенно изменило дистанционные методы обучения, обучающаяся аудитория многократно возросла, с середины XX в. появилось большое число обучающихся радио- и телепередач; однако внедрение этой формы обучения в практику работы отечественной школы оказалось затруднено в силу того, что она не предусматривала обратной связи с обучающимся;

- в 1969 г. в Великобритании было открыто первое в мире высшее учебное заведение дис-

танционного образования – Открытый Университет Великобритании;

- в конце 1980-х гг. появились первые компьютерные обучающие программы; был разработан и апробирован советско-американский проект «Школьная электронная почта»;

- с 1997 г. в Российской Федерации было официально позволено проводить эксперимент по внедрению дистанционного обучения в сферу образования (приказ № 1050 Минобрнауки России от 30.05.1997);

- в начале XXI в. стремительное развитие Интернета привело к возникновению и широкому распространению онлайн-обучения, сочетающему преимущества традиционного дистанционного обучения с возможностью осуществлять обратную связь с обучающимся независимо от его местонахождения;

- в 2005 г. были разработаны основные положения нормативной базы использования дистанционного обучения (приказ № 137 Министерства образования и науки РФ «Об использовании дистанционных образовательных технологий»).

Таким образом, в последнее время усиленный интерес к проблеме смешанного обучения объясняется активным использованием информационных технологий в учебном процессе, поскольку дистанционное обучение реализуется в наши дни прежде всего специфическими средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность. Другими словами, *смешанное обучение (blended learning)* понимается в наши дни как сочетание традиционной формы обучения «лицом к лицу» (*face-to-face instruction*) и *электронного обучения (e-learning)*, характеризующегося использованием информационных, электронных технологий, то есть существенно опирающегося на помощь компьютера (*computer-mediated instruction*). Важнейшей (но не единственной) формой электронного обучения является *интернет-обучение*, предполагающее доставку учебного контента посредством сети Интернет. В свою очередь, наибольшее распространение в интернет-обучении получило использование средств, предполагающих общение в онлайн-режиме, то есть *онлайн-обучение* [5].

Таким образом, *смешанное обучение (гибридное обучение, порционное обучение)* может

быть определено как образовательная технология, интегрирующая традиционное обучение с участием педагога и онлайн-обучение. Это позволяет использовать все преимущества электронного обучения, не теряя при этом сильных сторон обучения «живого». Следует заметить, что суть смешанного обучения состоит не в том, что часть образовательного процесса реализуется онлайн, а в том, что студент получает возможность выбора и контроля сроков, хода, темпа и места своего обучения, может самостоятельно решать, как, когда, где и с какой скоростью ему учиться [5].

Сегодня существует огромное число научных публикаций и практических разработок, касающихся тех или иных вопросов смешанного, дистанционного, электронного, интернет- и онлайн-обучения. Наше исследование связано лишь с одним, достаточно узким аспектом этой глобальной проблемы: использованием возможностей дистанционного обучения в рамках построения электронных курсов, соответствующих образовательным программам высшего образования. При этом подразумевается, что построение таких электронных курсов опирается на возможности системы Moodle, а их использование осуществляется в системе смешанного обучения с опорой на традиционную очную форму образовательного процесса.

Необходимость введения в учебный процесс электронных курсов такого рода обусловлена рядом **причин**, среди которых наиболее значимыми являются, по нашему мнению, следующие:

- «информатизация» всех сторон жизни современного общества и необходимость включения в этот процесс образовательной сферы; цифровые технологии стали значимым источником знаний, и современное обучение становится смешанным стихийным образом, «растворяясь» в окружающем мире;

- объективные ограничения обучающего потенциала преподавателя рамками классического обучения и возможность преодоления ограничений такого рода при переходе на смешанную форму обучения;

- объективные ограничения познавательного потенциала обучающегося рамками классического обучения и возможность преодоления ограничений такого рода при переходе на смешанную форму обучения;

- поляризация контингента обучающихся и возможность преодоления возникающих в этой связи дидактических трудностей при переходе на смешанную форму обучения;

- необходимость расширения контингента обучающихся и возможность эффективного решения этой проблемы при переходе на смешанную форму обучения.

Особенности смешанного обучения при построении и использовании электронных курсов, соответствующих дисциплинам образовательных программ высшего образования, можно разбить на несколько естественных групп.

Особенности, связанные с «дистанционностью»:

- гибкость и доступность – студенты могут получать образование в подходящее им время и в удобном месте;

- дальное действие – студенты не ограничены расстоянием и могут учиться вне зависимости от местонахождения;

- расширение круга обучающихся и обучаемых – обогащение возможностей заочного обучения и экстерната, привлечение иностранных студентов, возможность обучения инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья;

- свобода доступа к качественному образованию – возможность выбора обучающих курсов разных вузов, в том числе зарубежных, одновременного обучения в разных университетах по различным направлениям подготовки;

- экономичность – значительно сокращаются расходы на организацию образовательного процесса.

Особенности, связанные с «электронностью»:

- технологичность – обучение с использованием современных программных и технических средств делает электронное образование более эффективным, обеспечивает естественное освоение учащимися современных средств организации работы;

- продуктивность – использование современных средств обучения, новых инструментов и методов обучения, построения новых моделей обучения, позволяет более полно использовать потенциал обучающего контента;

- динамичность – новые технологии позволяют построить сам процесс образования с уче-

том активного взаимодействия студента с обучающей системой, использование мультимедиа-технологий стимулирует активное обучение;

- наглядность – современные формы представления учебного материала позволяют заглянуть внутрь изучаемых процессов посредством различных симуляций;

- подотчетность – при использовании электронного обучения происходит постоянное документирование учебного процесса, все этапы учебной деятельности студентов и оценка ее результатов отражены на электронных носителях;

- прозрачность – учебная документация доступна всем участникам образовательного процесса;

- упрощение организации образовательного процесса – преподаватель освобождается от рутинных процессов, переадресуя их системе дистанционного обучения;

- создание единой образовательной среды.

Особенности, связанные с обучающимся:

- индивидуализация образовательного процесса;

- усиление мотивации к обучению;

- развитие навыков самостоятельной работы, способности к самообразованию и саморазвитию;

- формирование самодисциплины и сознательности;

- уменьшение психологических нагрузок, снятие субъективного фактора оценки результатов образовательного процесса;

- возможность участия в оптимизации качества учебного контента на основе интерактивности учебного процесса.

Особенности, связанные с обучающим:

- возрастание роли преподавателя в образовательном процессе;

- необходимость повышения информационно-дизайнерской компетентности педагога;

- возможность оптимального планирования преподавателем своего рабочего времени.

Особенности «со знаком минус»:

- необходимость наличия персонального компьютера, системы Интернет, серьезного технического оснащения учебного процесса;

- высокая трудоемкость разработки электронных курсов;

- недостаточная компетентность разработчиков и пользователей;

- недостаток соответствующих методических материалов;

- отсутствие полноценной нормативной базы, единых стандартов качества.

На основе анализа научно-методической литературы и с опорой на многолетний опыт практической работы в вузе мы выделяем три **варианта организации смешанного обучения** при постановке учебных курсов, входящих в образовательные программы высшего образования:

- обучение проводится в форме традиционного очного обучения, а самостоятельная работа обучающихся поддерживается возможностями дистанционно обучения (сегодня чаще всего встречается при организации учебного процесса в вузе по дисциплинам, предполагающим использование вычислительной техники);

- обучение проводится в дистанционной форме, а прием экзаменов в традиционной очной форме (сегодня чаще всего встречается при организации учебного процесса в вузе в рамках экстерната);

- обучение основано на интеграции традиционного очного обучения и дистанционного обучения на уровне отдельной дисциплины, что значительно увеличивает эффективность организуемого смешанного обучения (сегодня встречается редко ввиду методических, технических и других сложностей организации соответствующего образовательного процесса, отсутствия необходимого для его реализации педагогического опыта).

Такой подход в целом соответствует традиционной классификации моделей смешанного обучения. Именно *ротационная модель (Rotation model)*, предполагающая чередование обучения в аудитории и электронного обучения, соответствует третьему из предложенных вариантов организации учебного процесса. *Гибкая модель (Flex model)*, в которой большая часть процесса обучения проходит в интерактивной среде, отражает суть второго варианта. Полностью индивидуализированная *модель «учебного меню» (Self-blend model)*, в рамках которой студенты выбирают для себя онлайн-курсы из имеющегося набора вариантов, не вошла в сферу нашего анализа в силу того, что этот формат смешанного обучения не ориентирован на изучение отдельной дисциплины; он представляет собой форму организации учебного про-

цесса в целом. С другой стороны, в списке традиционных моделей не приведен первый из предложенных нами вариантов, поскольку он представляет собой зачаточную, усеченную форму смешанного обучения. Тем не менее именно эта форма наиболее широко представлена в практике работы современной отечественной высшей школы, и анализируемые ниже примеры построения электронных курсов рассчитаны на организацию учебного процесса с использованием элементов дистанционного обучения (первый вариант организации смешанного обучения) с постепенным переходом к интеграции традиционного очного и дистанционного обучения (третий вариант организации смешанного обучения).

Независимо от выбора того или иного варианта организации обучения, наиболее близка вектору нашего исследования образовательная модель «*перевернутая аудитория*»: одним из основных преимуществ использования электронной составляющей учебного контента является возможность предварительной подготовки обучающегося к занятиям, самостоятельного знакомства студента с новым материалом в индивидуальном темпе и объеме.

При разработке электронного курса, предназначенного для использования в рамках смешанной формы обучения, особую роль играет оптимальный выбор дидактических средств обучения, под которыми мы понимаем объекты, созданные человеком, и предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструментов деятельности, воздействующие на органы чувств обучающихся и облегчающие им познание мира. В контексте данного исследования нас интересуют по меньшей мере две группы средств обучения. Первую группу составляют информационно-коммуникационные средства обучения; ко второй относятся учебники и учебные пособия.

Для создания анализируемых ниже электронных курсов мы использовали среду дистанционного обучения Moodle (*Модульная Объектно-Ориентированная Дистанционная Учебная Среда*), обладающую международной известностью, охватывающую широкую аудиторию и отличающуюся гибкостью, надежностью

и, что немаловажно для начинающих разработчиков, простотой использования.

Среди многочисленных характеристик системы Moodle наиболее значимыми для нас являются следующие:

- возможность создавать и хранить электронные учебные материалы и задавать последовательность их изучения;
- возможность использовать в качестве информационного ресурса не только текст, но и интерактивные источники разных форматов, систематизируя их с помощью ярлыков, тегов и гипертекстовых ссылок;
- ориентированность на совместную работу и коммуникацию участников учебного процесса на основе таких инструментов, как «Вики», «Глоссарий», «Блог», «Форум», «Практикум»;
- широкие возможности обмена файлами различных форматов;
- автоматическое создание портфолио каждого учащегося и непрерывный контроль учебной активности студентов.

В рамках использования системы Moodle студенты получают возможность варьировать время, место и темп своей учебной деятельности, углубленно изучать избранные разделы курса, осуществлять самоконтроль продвижения по учебному материалу. Преподаватели могут без труда следить за актуальностью содержания дисциплины, менять структуру расположения материала в зависимости от аудитории, поддерживать постоянную обратную связь с обучающимися.

Основным средством смешанного обучения остаются учебники и учебные пособия, которые представлены как в классическом «бумажном» варианте, так и в электронной форме. Они, как всегда, выполняют *обучающую, воспитывающую и развивающую* функции. В условиях смешанного обучения указанный список следует детализировать, выделив следующие **функции** учебников и учебных пособий [8]:

- мотивационно-стимулирующая – побуждение к учебно-познавательной деятельности);
- рефлексивно-оценочная – обеспечение адекватной самооценки;
- информационная – передача информации;
- иллюстративно-демонстрационная – наглядная поддержка содержания;

- систематизирующая – структуризация содержания;
- интеграционная – построение содержательно-смыслового каркаса предметных знаний;
- диверсификационная – обеспечение многовариантности и индивидуализации обучения;
- ориентационно-коррекционная – возможность выбора и изменения образовательного маршрута;
- оптимизационная – достижение лучших результатов с наименьшей затратой ресурсов;
- управленческая – поддержка руководства процессом обучения;
- контролирующая – содержательная основа мониторинга результатов обучения; навигационная – обеспечение быстрого поиска информации на основе мгновенного перехода к требующемуся ресурсу.

В контексте реалий сегодняшнего дня к учебникам и учебным пособиям, содержащим мультимедийный и интерактивный образовательный контент, предъявляются дополнительные **требования** [9]:

- наличие инвариантной и вариативной частей, разделенных в тексте учебника;
- конструктивное выделение в тексте вариативных модулей, соответствующих различным направлениям и профилям подготовки;
- наличие структурной единицы, акцентирующей внимание на фундаментальном ядре (обязательном минимуме) содержания: глоссария, системы задач для усвоения обязательного минимума содержания и т. д.;
- снабжение текста пособия перекрестными ссылками, которые реализуют «внутренние» связи содержания, выполняют роль интегративного остова, обеспечивающего системность конструкции;
- наличие гиперссылок на другие учебники и учебные пособия, научно-популярную литературу, интернет-сайты и другие источники информации, что обеспечивает «внешние» связи, реализующие включение изучаемого материала в более широкое предметное поле, позволяет максимально расширить возможности вариативного подхода к формированию содержания;
- многоуровневость предлагаемых задач;
- наличие заданий для (само)проверки и (само)контроля;

- компьютерная визуализация информации;
- возможность мгновенной навигации по тексту на базе имеющихся гиперссылок;
- возможность редактирования текста (смена ориентации верстки, заметки на полях, выделение участков текста цветом; создание кратких выдержек и опросников, масштабирование фотографий и иллюстраций и т. д.);
- возможность установления обратной связи с преподавателем.

Дисциплина «Численные методы» (3-й курс направления подготовки «Педагогическое образование», профили «Математика», «Информатика»), целью изучения которой является: формирование у студента представлений о численных методах решения задач математического анализа, алгебры и математической физики на ЭВМ; овладение основными понятиями, фактами и методами вычислительной математики; формирование и развитие практических умений и навыков в области прикладной математики, – тесно связана с компьютерными технологиями, ее освоение невозможно без использования вычислительной техники. Поэтому попытка построения электронного курса, посвященного численным методам, и организация на его основе учебного процесса с использованием элементов дистанционного обучения (с постепенным переходом к интеграции традиционного очного и дистанционного обучения) совершенно естественна.

Основой разработанного нами на базе системы *Moodle* учебно-методического комплекса является электронный учебник, состоящий из нескольких структурно независимых друг от друга разделов: «Основы теории погрешностей», «Численные методы решения скалярных уравнений», «Численные методы решения систем линейных и нелинейных уравнений», «Среднеквадратичные приближения», «Интерполирование функций», «Численное дифференцирование», «Численное интегрирование», «Численные методы решения обыкновенных дифференциальных уравнений», «Численные методы решения уравнений в частных производных», «Понятие о приближенном решении интегральных уравнений». Каждый раздел включает, помимо необходимого и дополнительного теоретического материала, обязательные задания для самостоятельной работы [10].

Существенным элементом освоения курса является выполнение лабораторных работ по темам «Численные методы решения скалярных уравнений», «Численные методы решения систем линейных алгебраических уравнений», «Численное решение систем нелинейных уравнений», «Дискретный вариант среднеквадратичных приближений», «Вычисление интеграла по различным квадратурным формулам», «Численное решение задачи Коши для обыкновенных дифференциальных уравнений».

Если электронный учебник является прежде всего вспомогательным информационным средством при стандартной лекционной форме обучения, то выполнение лабораторных работ полностью «автоматизировано», а соответствующий отчет существенно опирается на технологию дистанционного обучения. Использование дистанционных методов возможно и при выполнении двух контрольных работ курса. Для повышения эффективности самостоятельной работы предназначены приложения, включающие в себя образцы решения задач, банк электронных пособий, базу данных и глоссарий; существенный вклад в расширение этих разделов вносят сами студенты [11].

Учебное пособие «Теоретико-числовые основы защиты информации» [12] является содержательной базой электронных курсов «Методы и средства защиты информации» и «Основы криптографии». В нем содержится теоретический материал и задачи различного уровня сложности из области криптографии и прикладных вопросов теории чисел.

Пособие составлено в соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профили подготовки: Информатика, Информатика и Математика, Информатика и Экономика. Оно состоит из девяти разделов: «Из истории криптографии», «Некоторые простые криптосистемы», «Шифрующие матрицы», «Система RSA и дискретный логарифм», «Вычислительные алгоритмы и их трудоемкость», «Простые и псевдопростые числа», «Теоретико-числовые алгоритмы в криптографии», «Многочлены над конечным полем», «Псевдослучайные последовательности над конечным полем».

В каждом разделе представлены основные теоретические утверждения с поясняющими их

примерами, задачи для проведения семинарских занятий, задания для творческих и учебно-исследовательских лабораторных работ.

Теоретический материал представлен в разработанном нами электронном курсе соответствующими фрагментами текста пособия, в то время как выполнение лабораторно-исследовательских работ предусматривает обязательное использование соответствующей компьютерной программы.

Учебное пособие «Сборник задач по теории чисел» [13] составлено в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профили подготовки: Математика, Информатика. Оно охватывает все вопросы, рассматриваемые в курсе теории чисел, предлагая студентам системы упражнений и задач по следующим темам: теорема о делении с остатком, отношение делимости, простые и составные числа, НОД и НОК, алгоритм Евклида, взаимно-простые числа, арифметические функции, мультипликативные функции, число и сумма делителей, функция Эйлера, функция Мебиуса, отношение сравнимости, классы вычетов, полная и приведенная системы вычетов, малая теорема Ферма и теорема Эйлера, решение сравнений: линейные сравнения и системы сравнений, решение сравнений: сравнения и системы сравнений по простому модулю, решение сравнений: сравнения по степени простого и по составному модулю, квадратичные вычеты и символ Лежандра, показатели и первообразные корни, индексы, цепные дроби, применения цепных дробей, разные теоретико-числовые задачи.

Раздел «Задачи для организации промежуточного и итогового контроля» содержит цикл заданий для проведения контрольных работ, лабораторные работы «Цепные дроби» и «Сравнения по составному модулю», задачи к зачету, наконец, типовые задания для проверки усвоения обязательного минимума содержания дисциплины.

Электронный курс, разработанный на базе данного пособия, имеет аналогичную структуру: теоретический материал представлен соответствующими фрагментами текста, в то время как решение задач в рамках промежуточного и итогового контроля полностью автоматизировано.

В предметной области «Дискретная математика» до последнего времени не было учебного пособия, которое можно было бы использовать как основу для изучения этой дисциплины студентами математических факультетов педвузов. Разработанное нами учебное пособие «Основы дискретной математики» полностью соответствует требованиям госстандартов, отражает «педагогический» взгляд на дискретную тематику и удовлетворяет перечисленным выше требованиям к учебным пособиям.

Оно создано на основе апробированного в МПГУ авторского курса, предназначенного для бакалавров педагогического образования. Поскольку существующие программы по дискретной математике крайне неоднородны, то отбор основных понятий и методов, включаемых в тот или иной курс дискретной математики, в значительной мере зависит от того, кому этот курс предназначен. В нашем курсе, в первую очередь адресованном будущим учителям математики, значительное внимание уделено основополагающим дискретным понятиям и решению связанных с этими понятиями задач, в том числе олимпиадного типа, истории вопроса, темам, связанным со школьным курсом математики (графы, рекуррентные соотношения, комбинаторика, конечные суммы и др.).

Учебное пособие «Основы дискретной математики» [14] полностью соответствуя содержанию разработанного курса, состоит из трех глав: «Графы и их применения», «Комбинаторика и рекуррентные соотношения», «Задачи». Оно адаптировано для бакалавров педагогического образования, однако может быть использовано и при подготовке студентов других направлений и профилей, а также для обучения дискретной математике старшеклассников.

Отличительной особенностью пособия является, с одной стороны, компактность изложения основного материала, соответствующего обязательному минимуму содержания, и, с другой стороны, наличие информации «второго уровня», не обязательной для освоения инвариантной части (фундаментального ядра) курса, но формирующей вариативную часть содержания. Обязательное для изучения фундаментальное ядро выполняет интегративную функцию, позволяя обучающимся, независи-

мо от их специализации, получить целостное представление о дискретной математике как составной части науки и культуры. При этом студенты могут ознакомиться с содержанием вариативной составляющей, получив более глубокие знания и возможность самостоятельных исследований в той или иной области дискретного анализа, как правило, тесно связанной с профилем их подготовки. Такой подход потребовал разработки обширного списка задач, основанного, как и в случае теоретического материала, на «уровневом» принципе. Прежде всего, это задачи-упражнения, направленные на отработку основных умений и навыков, необходимых для освоения базовой информации. Второй уровень – задачи для самостоятельной работы студентов, доступные, но требующие определенного времени на проведение формальных выкладок по предлагаемому образцу. Наконец, третий уровень образуют задачи-проблемы, решение которых активизирует исследовательскую работу студента. Как правило, формулировки этих задач содержат, в неявном виде, теоретический материал, не вошедший в основной курс, но полезный для изучения; такой подход позволяет значительно расширить объем вариативной составляющей пособия, не перегружая при этом его инвариантную часть.

Преимущества модульного подхода при построении пособия можно проиллюстрировать на примере темы «Комбинаторика». Опыт работы показывает, что предварительные комбинаторные знания студентов фрагментарны и не могут служить надежной базой для изучения курса дискретной математики. Поскольку времени для изучения комбинаторики в рамках этого курса нет, то возникают проблемы, решение которых возможно в следующей форме. Мы включили в главу «Задачи» обширный фактический материал, полностью соответствующий классическому курсу комбинаторики: большой список задач по каждой теме с соответствующими теоретическими комментариями. Частично мы рассматриваем эти вопросы на семинарах, однако основную нагрузку несет лабораторная работа, выполняемая студентами. Имея в качестве справочного средства текст пособия, студенты получают возможность ознакомиться с основными приемами и

методами комбинаторики самостоятельно, при необходимости получая полноценную помощь преподавателя. Конечно, материал данной части учебного пособия можно использовать и при проведении отдельного курса «Комбинаторика» [15].

При разработке соответствующего электронного курса авторам удалось использовать возможности компьютерных технологий как для сохранения перечисленных выше особенностей пособия, так и для усиления их дидактических возможностей.

В ходе практического использования разработанных электронных материалов доказана возможность применения элементов дистанционного обучения в рамках традиционной очной формы образовательного процесса и эффективность соответствующей методики смешанного обучения. Представленный на портале электронного обучения МПГУ курс «Численные методы» востребован как студентами, так и преподавателями математического факультета и в настоящее время активно используется в учебном процессе кафедры теоретической информатики и дискретной математики МПГУ. С электронными курсами «Теория чисел» и «Дискретная математика» студенты работают прежде всего в формате информационной поддержки при освоении соответствующих традиционных дисциплин, в то время как возможности курса смешанного обучения «Криптография» реализуются при организации лабораторных работ студентов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Академия, 2000. – 512 с.
2. Иванова, Е. О. Теория обучения в информационном обществе [Текст] / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011. – 190 с.
3. Роберт, И. В. Теоретические основы развития информатизации образования в современных условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации [Текст] / И. В. Роберт // Информатика и образование. – 2008. – № 5–6. – С. 3–15.
4. Чернобай, Е. В. Проектирование учебного процесса учителем в современной информационной образовательной среде [Текст] / Е. В. Чернобай. – М.: УЦ Перспектива, 2011. – 112 с.
5. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения [Текст] / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2006.
6. Шорохова, А. М. Смешанное обучение: шаги к успеху [Текст] / А. М. Шорохова // Молодой ученый. – 2015. – № 1. – С. 500–502.
7. Карпачева, К. В. Использование смешанного обучения в процессе обучения профессиональному иностранному языку студентов инженерного профиля [Текст] / К. В. Карпачева, Н. В. Демьяненко // Молодой ученый. – 2015. – № 13. – С. 644–646.
8. Деза, Е. И. Подготовка учителя математики в системе вариативного образования [Текст]: моногр. / Е. И. Деза. – М.: МПГУ. – 2012. – 212 с.
9. Деза, Е. И. Индивидуальные траектории предметной подготовки учителя математики в системе вариативного образования [Текст] / Е. И. Деза. – М.: Прометей, 2011. – 239 с.
10. Деза, Е. И. Численные методы [Текст] / Е. И. Деза, Ю. Н. Шахов. – М.: URSS, 2012. – 248 с.
11. Деза, Е. И. Методика реализации курса «Численные методы» в условиях смешанного обучения студентов [Текст] / Е. И. Деза // Проблемы современного образования. – 2016. – № 2. – С. 158–162.
12. Деза, Е. И. Теоретико-числовые основы защиты информации [Текст] / Е. И. Деза, Л. В. Котова. – М.: URSS, 2015. – 352 с.
13. Деза, Е. И. Сборник задач по теории чисел [Текст] / Е. И. Деза. – М.: URSS, 2011. – 224 с.
14. Деза, Е. И. Основы дискретной математики [Текст] / Е. И. Деза, Д. Л. Модель. – М.: URSS, 2010. – 214 с.
15. Деза, Е. И. Особенности построения учебных пособий в условиях интегративно-модульного подхода к обучению дискретной математике [Текст] / Е. И. Деза, Д. Л. Модель // Вестник МГПУ. Журнал Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. – 2015. – № 4 (34). – С. 84–89.

REFERENCE

1. Slastenin V. A., Isaev I. F., Mishchenko A. I., Shiyanov E. N. *Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy*. Moscow: Akademiya, 2000. 512 p.
2. Ivanova E. O., Osmolovskaya I. M. *Teoriya obucheniya v informatsionnom obshchestve*. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 190 p.
3. Robert I. V. Teoreticheskie osnovy razvitiya informatizatsii obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh informatsionnogo obshchestva massovoy globalnoy kommunikatsii. *Informatika i obrazovanie*. 2008, No. 5–6, pp. 3–15.
4. Chernobay E. V. *Proektirovanie uchebnogo protsessa uchitelem v sovremennoy informatsionnoy obrazovatelnoy srede*. Moscow: UTs Perspektiva, 2011. 112 p.
5. Polat E. S., Moiseeva M. V., Petrov A. E. *Pedagogicheskie tekhnologii distantsionnogo obucheniya*. Moscow: Akademiya, 2006.
6. Shorokhova A. M. Smeshannoe obuchenie: shagi k uspekhу. *Molodoy uchenyy*. 2015, No. 1, pp. 500–502.
7. Karpacheva K. V., Demyanenko N. V. Ispolzovanie smeshannogo obucheniya v protsesse obucheniya professionalnomu inostrannomu yazyku studentov inzhenernogo profilya. *Molodoy uchenyy*. 2015, No. 13, pp. 644–646.
8. Deza E. I. *Podgotovka uchitelya matematiki v sisteme variativnogo obrazovaniya: monogr.* Moscow: MPGU. 2012. 212 p.
9. Deza E. I. *Individualnye traektorii predmetnoy podgotovki uchitelya matematiki v sisteme variativnogo obrazovaniya*. Moscow: Prometey, 2011. 239 p.
10. Deza E. I., Shakhov Yu. N. *Chislennyye metody*. Moscow: URSS, 2012. 248 p.
11. Deza E. I. Metodika realizatsii kursa “Chislennyye metody” v usloviyakh smeshannogo obucheniya studentov. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2016, No. 2, pp. 158–162.
12. Deza E. I., Kotova L. V. *Teoretiko-chislovye osnovy zashchity informatsii*. Moscow: URSS, 2015. 352 p.
13. Deza E. I. *Sbornik zadach po teorii chisel*. Moscow: URSS, 2011. 224 p.
14. Deza E. I., Model D. L. *Osnovy diskretnoy matematiki*. Moscow: URSS, 2010. 214 p.
15. Deza E. I., Model D. L. Osobennosti postroeniya uchebnykh posobiy v usloviyakh integrativno-modulnogo podkhoda k obucheniyu diskretnoy matematike. *Vestnik MGPU. Zhurnal Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya Pedagogika i psikhologiya*. 2015, No. 4 (34), pp. 84–89.

Де́за Елена Ивановна, кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретической информатики и дискретной математики математического факультета Московского педагогического государственного университета

e-mail: Elena.Deza@gmail.com

Deza Elena I., PhD in Physics and Mathematics, ScD in Education, Theoretical Informatics and Discrete Mathematics Department, Mathematics Faculty, Moscow State University of Education

e-mail: Elena.Deza@gmail.com

УДК 372.874

ББК 85.1

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ (ПЛЕНЭРУ) В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. С. Филиппова

Аннотация. Данная статья освещает вопросы проведения и подготовки к художественно-творческой практике (пленэру) в рамках дополнительного образования детей. В статье отражены результаты диссертационного исследования «Развитие специальных навыков и умений обучающихся в процессе художественно-творческой практики (пленэра)». Автор выделяет ключевые отличия пленэра от студийной подготовки художника, подчеркивает значимость художественно-творческой практики в процессе подготовки художника. В статье приведена специфика основ изобразительной грамоты в отношении пленэра, освещены ключевые моменты, отражающие суть подготовки обучающегося к художественно-творческой практике.

Ключевые слова: пленэр, пленэрная практика, художественно-творческая практика, изобразительная грамота, композиция, рисунок, живопись, художественный образ, композиционный центр, воздушная перспектива, светотень, колорит.

SPECIAL TRAINING OF LEARNERS IN ARTISTIC AND CREATIVE PRACTICE (PLEIN AIR) IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

L. S. Filippova

Abstract. The article elaborates on the issues of preparation for the artistic and creative practice (plein air) within the framework of additional education of children. The article presents the results of the research work „Development of special skills and abilities of students in the process of artistic and creative practice (plein air).” The author highlights the key differences of the plein air from the studio training, emphasizes the importance of artistic and creative practice in the preparation of the artist. The article describes the specifics of the foundations of graphic literacy with respect to the plein air, touches upon the key points that reflect the essence of the training the student to the artistic and creative practice.

Keywords: plein air, plein air practice, creative practice, visual literacy, composition, drawing, painting, artistic image, compositional focus, aerial perspective, chiaroscuro, coloring.

Система дополнительного образования открывает множество возможностей в подходе к обучению рисованию. В-первых, это возможность работы по самостоятельно разработанной программе и в рамках выбранного направления, например: академический рисунок и живопись; декоративно-прикладное искусство; так называемые «нетрадиционные» методики преподавания рисования, основанные на обучении конкретным приемам, техникам в рисунке и живописи, где целью является лишь поверхностное художественное развитие и воспитание, развлечение. Во-вторых, на занятия в системе дополнительного

образования приходят обучающиеся, в большинстве случаев мотивированные к занятиям творчеством, что облегчает задачу учителя с одной стороны и делает занятия более интересными – с другой.

Наш опыт работы с детьми показывает, что интерес к пленэру (занятиям рисованием с натуры на свежем воздухе) достаточно высок. Для детей свойственно подражание взрослым. Поэтому черты профессиональной деятельности в увлечении рисованием для них очень привлекательны. Таким образом, уровень мотивации, усидчивости, старания значительно повышается. Это касается таких вещей, как рисова-

ние не за партами, а за мольбертами, использование профессиональных материалов (бумаги хорошего качества, холстов, качественных красок, а не кислотных наборов красок для малышей – все это является для детей проникновением во взрослую профессию), а также выхода рисовать «на пленэр».

Л. С. Выготский говорил о воображении человека как об образах, возникающих лишь из реального опыта жизнедеятельности человека. Детское воображение, согласно вышесказанному, развито меньше. Но по причине недостатка опыта дети объясняют незнакомые им явления нетипичным, причудливым образом, что и может показаться развитым воображением. Соответственно, творческое мышление, на развитие которого в конечном итоге и направлены занятия изобразительным искусством с детьми, следует развивать постепенно, путем наблюдения и анализа окружающих ребенка предметов и явлений. Занятия пленэром как нельзя лучше подходят для развития творческого мышления у ребенка, но мы считаем, что к этому необходимо подводить учащихся постепенно, подготовить неопытный детский глаз и руку.

Рисование с натуры в условиях живой, постоянно меняющейся окружающей атмосферы дает возможность художнику изучать, наблюдать, сравнивать объекты и чувствовать малейшие изменения в состоянии природы. В процессе этого восприятия задействованы все органы его чувств: зрение, слух, обоняние, вкус, тактильные ощущения. При рисовании с натуры художник изучает, анализирует наблюдаемый объект, сопоставляет теоретические знания с тем, что видит «в натуре». Этот процесс позволяет рисующему понимать конструкцию изображаемых предметов, развивать глазомер, сопоставляя пропорции объектов и среды, наблюдать и передавать пластику растительных и животных форм. Красоту и замысловатость окружающей нас природы невозможно выдумать человеку, невозможно вообразить ее достоверно настолько, насколько это можно сделать, рисуя с натуры, изучая природу в разных ее настроениях, явлениях. Ключевым моментом в работе художника на пленэре является самостоятельность в выборе мотива, материала и техники выполнения работы и т. п.

Занятия пленэром практически всегда включены в профессиональную подготовку художника. Но при обучении рисованию детей пленэр используется довольно редко, в основном в образовательных программах художественных школ. В системе общего образования, безусловно, достаточно сложно включить в расписание уроков занятия изобразительным искусством на свежем воздухе. Но для дополнительного образования детей мы видим это реальным. Пленэр необходим для обучения рисованию, так как это единственный способ увидеть, почувствовать, осмыслить природу и окружение в реальных условиях нашей жизни, как меняется освещение, направление ветра, состояние природы, даже запах. Только в условиях пленэра возможно полноценное осмысление законов линейной и в особенности воздушной перспективы.

Особенно важными занятия рисованием на свежем воздухе мы видим именно для детей, для начинающих художников. Причиной этого является то, что в детском возрасте формируются представления об окружающем мире, а также стереотипы, порой недостоверные, мешающие в дальнейшем профессиональному развитию художника, художественному восприятию. Например, часто дети думают, что небо белое, а облака голубые... А о таких стереотипах, как «трава – зеленая», «вода – голубая», «снег – белый» известно всем. Без внимательного наблюдения за природой, наблюдения с наставником-учителем, невозможно доказать ребенку, что снег следует писать не одной лишь белой краской, что в нем множество оттенков всего цветового спектра, в зависимости от освещения, времени года, погоды и т. д.

Наши исследования показали, что нет методик специальной подготовки к художественно-творческой практике, есть определенные рекомендации, «как проводить пленэр», как работать, но нет подготовительного, вводного этапа – зачастую этот процесс опускается. Вопросы художественно-творческой практики занимались многие современные художники и педагоги: А. А. Унковский, Г. Б. Смирнов, Э. Н. Беда, А. П. Яшухин, С. П. Ломов, Н. Я. Маслов, С. П. Роцин, В. М. Соколинский, М. А. Семёнова, Н. В. Зинченко, М. Д. Базанова и другие. Подготовка к пленэру подразумевается в рам-

ках аудиторных занятий рисованием, как сама собой разумеющаяся, и отдельно не рассматривается. Студийная художественная подготовка обучающихся не затрагивает вопросы специальной подготовки к пленэру, что включает в себя особенное отношение к композиции, перспективе, построению теней и отражений и др.

Специфику в подходе к обучению изобразительной грамоте в рамках художественно-творческой практики мы разделяем на три блока: композиция пейзажа, графика на пленэре и живопись на пленэре.

В отношении вопросов композиции на пленэре мы выделили следующие аспекты:

1. Поиск художественно-образных решений и постановка художественно-образных задач при поиске мотива на пленэре. Цель – поиск пластического художественно-образного решения композиции, передача состояния в пейзаже, эмоционального отклика художника. Для этого предлагается использовать такие подручные средства, как рамка-видеоискатель, применение камеры мобильного устройства с возможностью монохромного режима, кадрирование посредством ИКТ; выбор правильного положения линии горизонта в компоновке пейзажа на открытом воздухе.

2. Определение композиционного центра картины. Данный аспект имеет специфические отличия при работе на пленэре, так как в этюде композиционный центр далеко не всегда явно выражен. Композиционный центр заключает в себе основную идею художественного произведения, обычно он легко узнаваем в станковой картине как место сосредоточения взглядов, движений, основного действия. Но в композиции пейзажа, особенно этюда, где главным героем выступает сама природа, освещение, композиционный центр будет находиться там, куда стремится взгляд зрителя, охватывая все произведение и возвращаясь к этому месту снова. Композиционный центр часто выражен ненавязчиво, но мы угадываем его в светотеневых контрастах, противопоставлении пропорций, теплохолодности.

3. Поиск пространственного решения при компоновке этюда. Одной из важных задач работы художника на пленэре является передать в своем произведении «воздушность», пространство. Данный аспект предполагает обуче-

ние построению планов в композиции пейзажа. Типичной ошибкой начинающего художника является «возведение стены» между зрителем и линией горизонта в картине. Взгляд всегда должен стремиться «заглянуть дальше», как бы обволакивая изображаемые объекты. Необходимо добиться ощущения пространственности, дали, воздушности между планами в композиции этюда.

4. Специфика изображения архитектуры или ее элементов в этюде, стаффажа (фигуры людей, животных, дополняющие и оживляющие композицию). В данном случае речь идет о художественном восприятии архитектуры и прочих деталей пейзажа как дополняющих окружающую природу, выбранный мотив. Единство природы и архитектуры, гармония и красота в сочетании первозданной природы и творений человека.

Рисунок и графика на пленэре условно подразделяются на кратковременные наброски (почеркушки) и зарисовки, а также длительные зарисовки. Целями наброска или быстрой зарисовки являются:

- отбор наиболее выразительного и «живого» для зарисовки из многочисленных окружающих художника объектов;
- композиционные поиски мотивов для будущего этюда или длительной зарисовки;
- фиксирование отдельных наиболее интересных деталей (фрагменты природы);
- использование различных графических материалов, поиск их соответствия художественно-образным графическим задачам.

Длительная зарисовка, представляя собой не фрагмент, а самостоятельное художественное произведение, имеет перед собой уже другие цели: целостность композиции, подчинение всех деталей рисунка единому композиционному центру. Известный советский художник-педагог Е. А. Кибрик говорил о целостности композиции: «...цельность, неделимость композиции, где господствует воля художника, создающая центр внимания и полную подчиненность этому центру всего второстепенного, можно, я думаю, считать главным законом композиции<...>. В композиции художник создает живой конструктивный принцип, способный служить основой будущего произведения, объединять в одно целое все его детали. <...> Целостно воспринима-

ются произведения, возникшие только подобным образом. Когда же картина как бы "склеена" из кусочков и не имеет в основе своей широко задуманной конструктивной идеи, мы можем запомнить лишь отдельные выразительные фигуры из нее. Целого нет» [1].

Изображение пейзажа имеет специфику в построении перспективы, планов изображения, теней и отражений. При создании этюда или зарисовки на пленэре художник преследует скорее цель художественно-образной выразительности произведения, нежели сухого достоверного построения перспективы, хотя, безусловно, не должен ею пренебрегать. Здесь уместно еще одно высказывание Е. А. Кибрика: «...мысль моя состоит в том, что и перспектива в композиции должна быть не догмой, а средством идейного, образного решения задачи, требующего не только знаний, но и творческой изобретательности» [1].

Живопись в условиях пленэра также имеет свою специфику и свои цели. Можно выделить два вида живописи на пленэре: быстрый этюд («нашлепок») и длительный этюд.

Быстрый этюд («нашлепок») – специальный вид живописи на пленэре. Цель – взятие основных цветотональных отношений, он очень быстр, главное – поймать и передать состояние. Такой вид этюда предпочтительнее выполнять маслом, где главную роль будет иметь сложность и «попадание в состояние» замешиваемых колеров, их «нашлепывание» крупными быстрыми, часто фактурными мазками. Но помимо масла, такой вид этюда («этиюд-впечатление») может быть выполнен и другими живописными материалами. Наиболее распространена для работы на пленэре акварель. Для быстрого этюда хорошо подходит техника «А ля прима», где акварелью пишут по заранее промоченному листу, вливая один оттенок в другой.

Длительный этюд имеет своей целью также передачу «состояния» мотива, но также, как и длительная зарисовка, представляет собой цельное, законченное произведение. Здесь характерны и композиционные закономерности, и перспективные построения, плановость, общая тональность и колорит этюда.

Важнейшей задачей в живописном этюде уловить и передать общий колорит, отражающий природное состояние природы. Для того

чтобы уйти от рисунка и почувствовать общее состояние мотива, художник смотрит на природу через ресницы, изображение теряет свои четкие очертания, что позволяет ему увидеть общее цветотональное состояние.

Сложнейшей задачей в живописном этюде можно считать передачу глубины пространства, воздуха, обволакивающего все вокруг, вибрирующего, находящегося между художником и линией горизонта, и даже уходящего за нее. Для передачи воздушной перспективы в живописи существуют свои приемы, такие как холодность дальнего плана по отношению к ближнему, «затуманивание», нечеткость форм и очертаний вдали путем сближения цветовых и тональных отношений.

В нашем исследовании мы подчеркиваем значение пленэра на всех ступенях художественного образования, поэтому видим задачи художественно-творческой практики в системе дополнительного образования детей адаптированными следующим образом:

- умение выделить интересный мотив в окружающем пространстве, выделить главное и второстепенное;
- умение достоверно изображать наблюдаемое с природы, согласно законам изобразительной грамоты;
- умение делать наброски, зарисовки и краткосрочные этюды с целью передачи изменчивого состояния природы, освещения;
- умение выполнять наброски, зарисовки и этюды в разных жанрах: пейзаж, натюрморт, анималистика и портрет в рамках работы на пленэре;
- умение использовать разнообразные графические и живописные материалы.

Доктор философских наук Ю. А. Огородников много пишет о влиянии человека на искусство и искусства на человека. Он говорит о том, что искусство приносит в жизнь человека смысл, связывает его с природой, космосом посредством гармонии – свойства подлинного искусства. Занятия искусством, приобщение к нему (будь то музыка, литература, театр или художественное творчество) необходимо с самого раннего возраста. Многие психологи говорят даже о внутриутробном приобщении человека к искусству посредством прослушивания матерью классической музыки, чтения стихот-

ворений. Психологи и философы видят неразрывную связь человека с искусством. Известно время, в которое не существовало искусства, – оно как будто появилось вместе с человеком в виде первых наскальных изображений, шаманских обрядов. Искусство призвано соединить обыденную жизнь человека и окружающих его вещей и явлений с космосом, всеобщей идеей, гармонией.

Приобщая детей к изобразительному творчеству, как и к другим видам искусства, мы развиваем и обогащаем их духовно, указываем на высокие идеалы, к которым должен стремиться человек, не желающий ограничиваться удовлетворением своих животных потребностей, что приводит жизнь к тупику. Это доказано исследованиями ученых о том, что занятия искусством снижают процент суицидальных стремлений подрастающего поколения, по сравнению с группами, в которых на пьедестал возводятся лишь материальные блага и удовлетворение животных потребностей. Давно известно, что человека делает венцом природы и отличает от остальных существ на Земле именно духовность, которая не может развиваться без соприкосновения с прекрасным, без творчества.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кибрик, Е. А. Объективные законы композиции в изобразительном искусстве [Текст] / Е. А. Кибрик [// Вопросы философии. – 1967. – № 106]. – Режим доступа: <http://rutlib.com/book/3307> (дата обращения: 20.09.2016).
2. Зинченко, Н. В. Развитие творческой самостоятельности студентов на пленэрной практике (в работе над пейзажем) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Зинченко. – М., 2008.
3. Огородников, Ю. А. Специфика социального воздействия искусства на индивида [Текст] /

Ю. А. Огородников // Вестн. МГОУ. Сер.: Философские науки. – 2013. – Вып. 2. – С. 45–51.

4. Рошин, С. П. Живопись. Основы теории и практики [Текст] / С. П. Рошин. – М.: Центр Медиа Проектов «АБФ», 2008. – 216 с.
5. Рошин, С. П. Художественно-творческая практика (пленэр) [Текст] / С. П. Рошин, Л. С. Филиппова. – М.: МГПУ, 2014.
6. Семенова, М. А. Развитие художественно-творческих способностей студентов художественных факультетов педагогических вузов в процессе занятий акварельной живописью на пленэре [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.02) / М. А. Семенова. – Омск, 2006.

REFERENCES

1. Kibrik E. A. Obyektivnye zakony kompozitsii v izobrazitel'nom iskusstve. [Voprosy filosofii. 1967, No. 106.] Available at: <http://rutlib.com/book/3307> (accessed: 20.09.2016).
2. Zinchenko N. V. Razvitie tvorcheskoy samostoyatel'nosti studentov na plenernoy praktike (v rabote nad peyzazhem). Extended abstract of PhD dissertation (Education). Moscow, 2008.
3. Ogorodnikov Yu. A. Spetsifika sotsial'nogo vozdeystviya iskusstva na individa. Vestn. MGOU. Ser.: Filosofskie nauki. 2013, Iss. 2, pp. 45–51.
4. Roshchin S. P. Zhivopis. Osnovy teorii i praktiki. Moscow: Tsentr Media Proektov "ABF", 2008. 216 p.
5. Roshchin S. P., Filippova L. S. Khudozhestvenno-tvorcheskaya praktika (plener). Moscow: MGPU, 2014.
6. Semenova M. A. Razvitie khudozhestvenno-tvorcheskikh sposobnostey studentov khudozhestvennykh fakultetov pedagogicheskikh vuzov v protsesse zanyatiy akvarel'noy zhivopisy na plenere. Extended abstract of PhD dissertation (Education). Omsk, 2006.

Филиппова Людмила Сергеевна, старший преподаватель кафедры рисунка и графики Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета

e-mail: lyudmila_filippova@list.ru

Filippova Ludmila S., Senior Lecturer, Graphics and Drawing Department, Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University

e-mail: lyudmila_filippova@list.ru

УДК 372.874
ББК 74.268.5

РОЛЬ ПЛЕНЭРА В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К. М. Зубрилин, И. Ю. Руднев

Аннотация. *Статья посвящена одному из самых важных вопросов обучения живописи, от решения которых зависит успех формирования будущих педагогов-художников – это практическая работа на природе – пленэр. Никакая другая учебная деятельность не в состоянии дать той полноты восприятия ощущений и впечатлений от окружающего мира, как работа на пленэре. Только живописная практика учит художника тонко подмечать и передавать цветовые особенности определенного состояния природы, влияния световоздушной среды и значительного пространства. Только находясь в полном и непосредственном контакте с живой природой, человек воспринимает и познает основы мироздания, постигая сущность реального мира, гармонию и закономерность его развития. На пленэре, как нигде, формируется мировоззрение художника, его понимание взаимоотношений природы и человека. Статья предназначена для студентов педвузов, педагогов-художников и читателей, интересующихся вопросами воспитания и обучения подрастающего поколения.*

Ключевые слова: *живопись, пленэр, рисование с натуры, восприятие, мироздание, мировоззрение, световоздушная среда, гармония.*

THE ROLE OF THE PLEIN AIR IN THE SYSTEM OF ART EDUCATION

K. M. Zubrilin, I. Yu. Rudnev

Abstract. *The article deals with the plein air, of the most important issues in teaching painting, which determines the success of the formation of the future art teachers. No other training activities are able to give that fullness of sensations and impressions from the outside world, as the work in the open air. Only practice teaches the artist to acutely observe and transmit the color features of a particular state of nature, the influence of light and air and significant space. Just being in the full and direct contact with the nature, a person perceives and learns the fundamentals of the universe, comprehending the essence of the real world, harmony and pattern development. And only in the open air the worldview of artist, understanding the relationship of man and nature is formed. The article is intended for students of pedagogical institutes, teachers, artists and readers interested in the education and training of the younger generation.*

Keywords: *painting, plein air, painting from life, perception, world creation, outlook, light and air environment, harmony.*

Лето для студентов художественно-графического факультета МПГУ – самая горячая пора, это время сдачи зачетов и экзаменов, время контрольных просмотров творческих работ, но это и желанная пора – время творческих поездок и возможность трудиться на пленэре – открытом воздухе. Наступают долгожданные каникулы, световой день становится длиннее, природа находится в самом зените своего расцвета. Для художника рисовать с натуры – увлекательная задача, да разве это задача – это всегда радость. Радость

открытия, в первую очередь, себя, своих ощущений, эмоций и впечатлений от встречи с прекрасным творением – природой.

«Природа, окружающая действительность являются неиссякаемыми источниками вдохновения как для зрелого мастера, так и для начинающего живописца. Чем глубже студенты познают объективные законы природы, жизни, тем больше у них накапливается знаний и навыков для проявления индивидуальности. Постоянная практическая работа с натурой развивает творческие возможности,

формирует реалистическое мировосприятие» [1, с. 3].

Систематические наблюдения состояний природы, изучение ее во всей ее красоте и многообразии напрямую связано с ростом профессионального живописного мастерства и является основополагающим фактором в процессе формирования будущего художника.

Многочисленные упражнения на открытом воздухе позволяют выработать у будущих художников профессиональную остроту зрения: линейного и плоскостного, пространственного, светового, колористического.

«Только путем постоянной практики развивается чувствительность глаза к многообразию светлотных и цветовых градаций, что позволяет художнику превращать цвет, заключенный в краске, в выразительное средство живописи. В процессе работы в памяти накапливается существенный запас впечатлений от природы, который затем проявляется в творческой практике, как опыт зрительного восприятия» [2, с. 13]. И при создании творческих композиций художник исходит именно из этого накопленного опыта, из суммы впечатлений, ощущений и образов, которые ему дали наблюдения и практическая работа на пленэре.

Практическая работа на природе имеет еще один важный аспект. «Чувство прекрасно пробуждается у человека только при общении с природой. Наше зрительное восприятие отражает не просто образ объекта. Восприятие, охватывая общий облик предмета или явления и давая представление о воспринимаемом объекте, одновременно способствует его эмоциональному воздействию. Только художник, имеющий постоянный контакт с природой и тщательно изучающий природу, сумеет выразить свой эмоциональный восторг и духовный настрой формой, цветом и живописной гармонией» [2, с. 14].

Никакая другая учебная деятельность не в состоянии дать той полноты восприятия ощущений и впечатлений от окружающего мира и «пищи» для его ума, как работа на пленэре. Только находясь в полном и непосредственном контакте с живой природой, человек воспринимает и познает основы мироздания, постигая сущность реального мира, гармонию и закономерность его развития.

Таким образом, только на пленэре формируется мировоззрение художника, его понимание взаимоотношений природы и человека. Только на пленэре у студентов осуществляется связь теоретических научных знаний, полученных ими в процессе обучения, с практикой и появляется реальная возможность применить полученные знания на практике, проверить их, опираясь на научные основы изобразительного искусства.

Поэтому в образовательной программе для студентов Института искусств художественно-графического направления МПГУ пленэры – обязательный и постоянный элемент процесса воспитания, обучения и развития творческих способностей с целью дальнейшего применения их в изобразительной и педагогической деятельности. Если в течение учебного года тематика работ, техника и жанры на организованных учебных пленэрах все-таки несколько ограничивается рамками программы, то летние свободные пленэры на природе дают возможность студентам руководствоваться личными интересами, предпочтениями, эстетическим и техническим вкусом в поисках тем, средств и способов для самовыражения как художника в своих работах.

«Только окунувшись в гущу жизни, будущий художник-педагог находит свои темы, сюжеты, изобразительные и выразительные средства для их раскрытия. При этом все поиски художника определяются законами жизненной правды. Вот почему так важно, чтобы студенты в процессе обучения живописи больше общались с природой, учились видеть окружающую жизнь глубоко и всесторонне, открывали в ней источник поэтического вдохновения» [1, с. 3]. Природа бесконечно разнообразна и прекрасна. Солнечный свет и окружающая среда создают неисчерпаемую гармонию красок. Именно воздействие природы на человека, вызывающее глубокие переживания и мысли, породили прекрасный жанр в изобразительном искусстве – пейзаж. И как писал К. Д. Ушинский, прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное значение для развития молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога.

Непосредственное соприкосновение с природой укрепляет дух человека, обогащает его

внутренний мир. Правдиво передавая красоту окружающего мира, выражая при этом в своих работах свое эмоциональное состояние, пейзаж для художника становится и важным средством воспитания чувства любви к своей Родине. Поэтому живопись пейзажа, обучение пейзажному этюду на природе – одна из главных задач подготовки педагога-художника и важный раздел программы курса живописи МПГУ.

Обилие света, множество разнообразных рефлексов, большая удаленность объектов пейзажа от наблюдателя, смена освещенности и световоздушной среды и необозримое пространство – все это совершенно необычные и новые условия и возможности при работе художника с натуры. Наблюдение состояний природы, зарисовки и этюды всегда были обязательной частью профессиональной подготовки выдающихся мастеров пейзажной живописи. Так, на основе сильных впечатлений от окружающей природы, ее красоты и многообразия были написаны лучшие пейзажи А. К. Саврасова, Ф. А. Васильева, И. И. Шишкина, И. И. Левитана, А. И. Куинджи, В. Д. Поленова и многих других.

«Творчески активная профессиональная подготовка, основанная на знании изображаемой природы, ее структуры в соединении с умением передавать в живописи свое эмоциональное отношение к увиденному – такова задача, которую ставил известный живописец А. К. Саврасов перед своими учениками. Мало срисовать мотив, описать его глазами ботаника – важно уловить жизнь, настроение природы, которая вызывает в человеке созвучное состояние, задевает неуловимые душевные струны» [3, с. 20].

Только пленэрная живопись позволяет понять, насколько тесно и прочно связан мир природы и мир человека. И чтобы почувствовать и увидеть эту связь и гармонию отношений природы и человека, нужна постоянная практика и глубокие теоретические знания.

Лето – лучшая пора для практической работы и наработки материала, когда студенты разъезжаются на каникулы и пишут этюды. И лето 2016 г. не стало исключением. Руководство МПГУ предоставило студентам и магистрантам художественно-графического факультета с 12 по 25 июля прекрасную возможность

в рамках учебной летней пленэрной практики, организованной стараниями заведующего кафедрой живописи МПГУ, академика РАО и РАХ, профессора Ломова Станислава Петровича, побывать в Крыму, в Ялте.

Расположенная на юге Крымского полуострова, на берегу Черного моря, на трех холмах в живописной долине двух горных речек и окруженная с суши полукольцом Крымских гор, она явилась перед нами во всей своей сказочной красе.

По древней легенде Ялта была основана древнегреческими мореплавателями, когда заблудившиеся в тумане Черного моря греки, уже отчаявшись спастись, после долгих скитаний вдруг с рассветом наступающего дня увидели желанный берег – «Ялос». Так возникло небольшое рыбацкое поселение, которое уже к концу XIX в. превратилось в достаточно известный курорт, созданный как место отдыха русского дворянства, и с того времени Ялта начинает активно застраиваться красивейшими дворцами, имениями и особняками, а один из пригородов Ялты – Ливадия становится резиденцией царской семьи императора Александра III (1845–1894), отца последнего российского императора Николая II. Закладываются сады, виноградники, великолепные парки, которые и сегодня достойно украшают Южное побережье: Массандровский, Ливадийский, Алушкинский и другие. Также по указанию императора разрабатываются проекты на строительство мощного каменного мола и набережной Ялты, которые сегодня, модернизированные и преобразованные, являются прекрасными архитектурными сооружениями и основными достопримечательностями города.

Музеи, храмы, дворцы, парки, сады, набережная и простые ялтинские дворы и улочки органично вписываются в великолепный горный ландшафт, окаймленный бесконечным морем. Как писал А. С. Пушкин: «Волшебный край, очей отрада!»

Сказочная природа, мягкий климат, теплое море притягивали сюда не только знать, здесь любили бывать поэты, писатели, художники, которые воспевали этот благословенный край. Всемирно известный художник-маринист И. К. Айвазовский (1817–1900), великолепные русские художники-пейзажисты А. И. Куинджи

(1841–1910), В. Д. Поленов (1844–1927) и многие другие очень много работали в Крыму и в Ялте. «Живопись на пленэре была необходимой ступенью в совершенствовании мастерства русской художественной школы, стремившейся к полноценному отражению реального окружающего мира и утверждавшей духовно-нравственные идеалы времени» [3, с. 35]. Поэтому и в МПГУ, который следует лучшим традициям школы русского реализма, живопись на пленэре стоит в одном ряду с изучением основных дисциплин художественного воспитания и эстетического образования будущих педагогов-художников.

«Главным признаком качества учебно-творческих работ студентов является сознательный, глубоко обоснованный реализм. На холсте должна создаваться такая живописная среда, в которой изображаемый предмет смотрится не изолированно, а как бы вписывался в окружающую предметную, пространственную и цветовую среду. Умение написать “предмет в среде” – есть важная задача реалистической школы живописи» [1, с. 4].

Поэтому ведущим методом учебной и творческой практики в деле подготовки будущих педагогов-художников в МПГУ является пленэр.

И вот, находясь в лоне такого удивительно сочетания первозданной природы и творений рук человеческих, мы были потрясены обилием образов, хотелось работать и работать. У природы есть одна интересная особенность: стоит оказаться художнику на природе, находится масса предметов, которые прямо так и просятся на холст: море, горные хребты, причудливые деревья, увитые лианами, виноградные беседки, цветы и травы, камни и ветви деревьев, замшелые пни, невзрачные домики и великолепные особняки, кривые улочки и прямолинейные проспекты, овощи и фрукты, грибы в корзинке, прохожие, играющие дети и многое-многое другое. «Каждый день, обвешанные холстами, мы отправлялись писать этюды. Трудились, не зная усталости. Работа на природе рождала радостное восприятие жизни, была полна необъяснимым ощущением свободы» [3, с. 20].

Поэтому и программа пленэра получилась очень разнообразной и очень насыщенной,

студентам хотелось сделать как можно больше различных зарисовок, набросков, этюдов в технике акварельной и масляной живописи: это построение городской среды по законам наблюдательной, линейной и световоздушной перспективы; изображение малых архитектурных форм Ливадийского дворца; изображение крымского пейзажа «марина» в выбранной технике; изображение горного пейзажа – гор Ай-Петри и Аю-Даг, замка Ласточкино гнездо; пейзажные наброски Никитского ботанического сада, Массандры. Итогом программы был контрольный просмотр.

Вдохновленные морем, солнцем, прекрасной природой и радушным приемом, все друг другу признавались, что влюбились в Ялту, в этот прекрасный Крымский полуостров, и поэтому работа спорилась и была в радость. Мы делали одно общее дело, хотя каждый из нас был со своим восприятием и пониманием мира, с различными стилями, приемами и методами работы, с различным пониманием искусства, но здесь, во время пленэра, мы объединились в одну команду, работая на одном дыхании.

Пленэры полезны и необходимы для художников, особенно для начинающих. Как считают многие мастера изобразительного искусства, пленэр – высшая школа живописи. Только начиная с XIX в. художники, впервые распахнув двери своих мастерских, стали работать на открытом воздухе, тем самым они произвели настоящий переворот в древнем искусстве живописи и подняли ее на совершенно новую ступень развития.

Именно на пленэре в полную силу на художнике сказывается световоздушная среда, ее перспектива, то есть изменение цвета предмета в зависимости от их удаленности. Преобладающее значение в условиях пленэра имеют и рефлексы, игра светотеней, контрастов. «В обучении живописи надо всесторонне и творчески использовать контрастный метод: писать природу в различных переходных состояниях освещения, погоды, времени дня, в интенсивных процессах ее внутренней жизни, чередовать различные формы этюдной и композиционной работы, писать этюды по памяти, представлению и воображению, в различных живописных техниках» [1, с. 4].

Пленэры особенно важны для студентов – начинающих художников: есть уникальная возможность «вживую» наблюдать царственную природу, прочувствовать ее, прочувствовать свое состояние, ощутить в себе ее дыхание и пытаться запечатлеть свои наблюдения, впечатления, ощущения и эмоции на холсте. Поэтому и Крым – это поистине уникальное место для воспитания, обучения и развития, а следовательно, целостного формирования молодых педагогов-художников, которым предстоит идти по жизни, уча других, это настоящий островок настоящей жизни, где свободно думается и дышится, всеми чувствами воспринимается первозданный Дух Русской жизни.

Разнообразный и многочисленный этюдный материал, который всем удалось поработать за время пленэра и представить на контрольном просмотре в последние дни пребывания в Крыму, показал отличные результаты и огромную пользу живописной практики. Студенты открыли для себя много нового за эти две недели, отдохнули, набрались впечатлений, зарядились творческой энергией, приобрели идеи, замыслили и наметили себе темы для дальнейших творческих композиций. Многие реально расширили границы своего познания, на себе прочувствовав огромные географические расстояния нашей Родины, встретились с доброжелательными простыми людьми, своими сверстниками, местными художниками. В Ялте есть своя аллея художников, которая тянется от набережной вдоль по улице имени А. С. Пушкина. Здесь можно с пользой отлично прогуляться, посмотреть работы, пообщаться с художниками.

Ялта открыла студентам большой простор для дальнейшей творческой работы над историческими темами и пейзажами, над портретами и натюрмортами, буквально у всех появилось желание создать нечто необыкновенное, замечательное.

Побывав в Ялте, многие испытали потребность и в дальнейшем шире и глубже изучать Крым, разнообразие его богатейшей природы, его гостеприимного населения и прекрасных живописных городов – Алушты, Бахчисарая, Белогорска, Джанкоя, Евпатории, Керчи, Севастополя, Симферополя, Судака, Феодосии и, конечно, красавицы Ялты. По всей видимости, это не

последняя наша встреча с Крымом, его морями – Черным и Азовским, с его природой и людьми.

Большую помощь в проведении этого замечательного и нужного мероприятия и поддержку группе наших студентов оказали гостеприимные хозяева Гуманитарно-педагогической академии в Ялте, филиала Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского. Мы благодарны за прием заведующей кафедрой изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна Анне Евгеньевне Максименко, преподавателям Екатерине Викторовне Гадзине, Ирине Владимировне Заргарян и, конечно же, ректору Гуманитарно-педагогической академии Александру Владимировичу Глузману. Добрые взаимоотношения между Москвой и Крымом и нашими университетами становятся доброй традицией и залогом развития доброжелательных отношений в деле подготовки молодых специалистов художественного профиля.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ломов, С. П.* Живопись / С. П. Ломов. – М.: Агар, 2008. 232 с.
2. *Беда Г. В.* Живопись: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Г. В. Беда. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
3. *Маслов, Н. Я.* Пленэр: практика по изобразительному искусству: учеб. пособие для студентов ХГФ пед. ин-тов / Н. Я. Маслов. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с.
4. *Игнатъев, С. Е.* Закономерности изобразительной деятельности детей / С. Е. Игнатъев. – М.: Академ. проект; Фонд «Мир», 2009. – 208 с.
5. *Кузин, В. С.* Рисунок. Наброски и зарисовки / В. С. Кузин. – М.: Академия, 2004. – 232 с.
6. *Маслов, Н. Я.* Пленэр как процесс обучения и воспитания художника-педагога: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Орел, 1989. – 190 с.
7. *Ростовцев, Н. Н.* Рисунок. Живопись. Композиция: хрестоматия / Н. Н. Ростовцев, С. Е. Игнатъев, Е. В. Шорохов. – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.

REFERENCES

1. Lomov S. P. *Zhivopis*. M.: Agar, 2008. 232 p.
2. Beda G. V. *Zhivopis: ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov*. Moscow: Prosveshchenie, 1986. 192 p.

3. Maslov N. Ya. *Plener: praktika po izobrazitel'nomu iskusstvu: ucheb. posobie dlya studentov KhGF ped. in-tov.* Moscow: Prosveshchenie, 1984. 112 p.
4. Ignatyev S. E. *Zakonomernosti izobrazitel'noy deyatel'nosti detey.* Moscow: Akadem. projekt; Fond „Mir“, 2009. 208 p.
5. Kuzin V. S. *Risunok. Nabroski i zarisovki.* M.: Akademiya, 2004. 232 p.
6. Maslov N. Ya. *Plener kak protsess obucheniya i vospitaniya khudozhnika-pedagoga. PhD dissertation.* Orel, 1989. 190 p.
7. Rostovtsev N. N., Ignatyev S. E., Shorokhov E. V. *Risunok. Zhivopis. Kompozitsiya: khrestomatiya.* Moscow: Prosveshchenie, 1989. 207 p.

Зубрилин Константин Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры живописи художественно-графического факультета Московского педагогического государственного университета
e-mail: kzubrilin@mail.ru

Zubrilin Konstantin M., PhD in Education, Associate Professor, Painting Department, Art and Graphic Faculty, Moscow State University of Education
e-mail: kzubrilin@mail.ru

Руднев Иван Юрьевич, аспирант и ассистент кафедры живописи художественно-графического факультета Московского педагогического государственного университета
e-mail: rudnev-ivan@yandex.ru

Rudnev Ivan Yu., post-graduate student, assistant, Painting Department, Art and Graphic Faculty, Moscow State University of Education
e-mail: rudnev-ivan@yandex.ru

УДК 372.878
ББК 74.268.53

СИСТЕМНОСТЬ КАК ВЕДУЩИЙ ПРИНЦИП ОСВОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ФОРТЕПИАНО

О. П. Радынова, Г. Л. Князева, А. Б. Печерская

Аннотация. Статья посвящена проблеме освоения художественных стилей студентами-музыкантами на занятиях фортепиано. Проанализированы основные подходы к категории стиля. Выявлена роль принципа системности в процессе овладения музыкальным стилем. Стиль трактуется как обобщающее, стержневое понятие, структурирующее слушательский и исполнительский опыт студентов и позволяющее объединить различные виды их деятельности (восприятие, анализ, атрибуцию, осмысление, исполнение, интерпретацию музыкальных произведений). Показано, что системность в сочетании с творческим подходом в процессе изучения музыкальных стилей обеспечивает научность, осмысленность и прочность знаний и умений, способствует гармоничному развитию личности студента, воспитанию его эстетического вкуса, приобретению эрудиции, формированию художественной и исполнительской культуры.

Ключевые слова: принцип системности, профессиональная подготовка музыканта, инструментальное исполнительство, художественная культура, музыкальный стиль.

CONSISTENCY AS A LEADING PRINCIPLE OF MASTERING MUSICAL STYLES IN PRACTICAL PIANO CLASSES

O. P. Radynova, G. L. Knyazeva, A. B. Pecherskaya

Abstract. The article considers the mastering of the artistic styles of the students – musicians in piano classes. It analyzes the main approaches to the style category. The role of systematic principle in the process of mastering musical style is revealed. Style is interpreted as a generalization, the pivotal concept, structuring and performing the listening experience and allowing students to combine different types of activities (perception, analysis, attribution, interpretation, execution, interpretation of musical works). It is shown that consistency combined with a creative approach in the study of musical styles provides the scientificity, intelligence and strength of knowledge and skills, contributes to the harmonious development of student personality, upbringing of his aesthetic taste, gaining of knowledge, formation of creative and performing culture.

Keywords: principle of consistency, professional training of a musician, instrumental performance, art culture, music style.

В настоящее время в методологии научно-го познания нашел широкое применение принцип системности, согласно которому объект исследования следует рассматривать как самостоятельную систему во всей полноте ее внутренних и внешних взаимосвязей. Соблюдение системности в образовательном процессе предполагает вычленение в изучаемом материале ведущих содержательных понятий, ключевых знаний, установление их связей с другими понятиями и раскрытие наи-

более общих закономерностей их развития. Данный подход способствует глубине осмысления, скорости и прочности усвоения материала, поэтому его применение перспективно в разных областях образования, в том числе и в педагогике искусства.

Музыкальный стиль – это исторически сложившееся явление в истории музыкальной культуры, которое обладает качеством системности, объединяет разные направления на основе общности средств выражения содержа-

ния, приемов письма. Категория «стиль» включает в себя оригинальные «подсистемы» на основе смены «интонационного словаря эпохи» (Б. В. Асафьев). Ученый употреблял это понятие в разных вариантах: «бытующий словарь интонаций», «устный словарь интонаций», «звукосмысловые накопления», «звукословарь», «интонационный словарь своего времени» [1, с. 201]. Этот словарь исторически обусловлен характерными особенностями бытовавших в каждую эпоху «эстетических норм» (вкусы, традиции, средства музыкального языка).

Ознакомление студентов с разными музыкальными стилями, в том числе и современными, важно для их музыкально-культурного развития. Но в педагогической практике явно преобладает репертуар, ограниченный традиционными стилевыми направлениями. Так, по мнению А. И. Щербаковой, «мы вынуждены констатировать, что существующие в современной педагогике музыкального образования рамки стали тормозом для становления личности, стремящейся к постижению музыкального художественного пространства как целостной системы, включающей в себя множество оригинальных художественных миров» [2, с. 14].

В педагогических исследованиях подчеркивается, что «музыкальная культура человека формируется при познании (“и присвоении”) ценностного культурного опыта, где культурные ценности являются ядром структуры личности, определяющие уровень ее социальной направленности.

Накопление этого опыта (включающего ценностный тезаурус музыкальных впечатлений, разнообразие исполняемого репертуара, исторические и методические знания, творческие умения работы над произведениями разных стилей и др.) напрямую связано с проявлениями эмоционально-оценочного отношения в процессе восприятия, исполнения музыкальных произведений (яркой мотивацией, эстетическими чувствами, интересами, вкусами, творческой волей). В процессе накопления этого опыта развиваются музыкальные и творческие способности, креативность личности» [3, с. 226].

Категория «стиль», являясь одной из ключевых в процессе подготовки музыканта-педагога и исполнителя, присутствует в современ-

ных образовательных стандартах высшего образования среди компетенций, необходимых для развития профессиональной культуры студентов музыкальных вузов на занятиях фортепиано.

Выпускник бакалавриата по направлению подготовки «Музыкально-инструментальное искусство» должен обладать «способностью и готовностью совершенствовать культуру исполнительского интонирования, мастерство в использовании комплекса художественных средств исполнения в соответствии со стилем музыкального произведения (ПК-7)» [3, с. 228].

Системность знаний – необходимое для каждого музыканта качество, создающее на основе всего запаса знаний представление о музыке как о целостной системе, включенной в систему художественной культуры. Это качество базируется на синтезе логического и эмоционально-образного восприятия искусства и интегрирует представления о многогранности и многообразии художественных явлений, способствуя пониманию культуры как целостности и осознанию исторических закономерностей ее развития. Профессиональная подготовка студентов-музыкантов, нацеленная на гармоничное развитие личности и раскрытие ее творческого потенциала, должна включать в себя формирование системы знаний о музыке в синтезе с практическими инструментально-исполнительскими навыками, что подразумевает взаимосвязь исторических, культурологических, специальных музыкально-теоретических знаний и творческой интерпретаторской деятельности, стимулируемой образным содержанием изучаемых произведений.

В музыкальном обучении принцип системности выводит педагога и студента на уровень постижения духовной сути культуры, нравственного смысла музыки, освоения богатого спектра художественно-творческой деятельности, обусловленной гуманистическими целями воспитания. Необходимо учитывать, что знания частного характера, получаемые на уроках вне какой-либо системы, не могут создать целостного представления об искусстве. Если же знания о музыке, практические умения и навыки студентов объединить и организовать в систему, выстроенную в соответствии с существенными закономерностями развития искусства,

это даст представление о генезисе и жизненных связях музыкально-культурных явлений, обогатит духовный мир студентов и позволит им свободно ориентироваться во всем разнообразии произведений искусства.

Каково же проявление системности в процессе освоения музыкальных стилей на практических занятиях фортепиано?

Ответ на этот вопрос следует искать на стыке проблем педагогики, инструментального исполнительства, теории музыки и истории искусства. Как отмечают исследователи, «одной из самых важных задач педагога-пианиста является формирование у учащегося системы понятий, воспроизводящей развитие изучаемой области музыкального искусства, т. е. усвоение закономерностей исполнения произведений различных фортепианных стилей» [4, с. 97]. Практическое овладение музыкальным стилем в процессе работы в исполнительском классе должно происходить вместе с изучением исторической эпохи и обязательно с выяснением роли и места данного этапа в развитии истории искусства. Каждое исполняемое студентом произведение вписывается в определенный историко-художественный контекст, выстраиваются разветвленные связи различных явлений в рамках одной эпохи. Общехудожественные знания усваиваются на основе обобщений, интегрирующих связи элементов и служащих системообразующим фактором. Категория стиля выступает такого рода обобщающим, стержневым, базовым понятием, позволяющим структурировать слушательский и исполнительский опыт студентов и связать воедино разные виды их деятельности (восприятие, анализ, атрибуцию, осмысление, исполнение, интерпретацию музыкальных произведений). Дидактическими предпосылками подобного подхода служат теория обобщения в обучении (В. В. Давыдов), теория межпредметных связей (Ю. К. Бабанский, И. Д. Зверев, В. Н. Максимова, М. Н. Скаткин, Г. Ф. Федоренко) и теория интеграции в педагогике (М. Н. Берулава, А. Я. Данилюк).

Начало теоретическому осмыслению стиля положено еще античной эстетикой, но понятие это продолжает развиваться в науке и поныне, приобретая все большую глубину и многоаспектность. Важным достижением оте-

чественного искусствознания стало понимание стиля как системы (Б. В. Асафьев). На сегодняшний день эта идея значительно обогатилась; существует множество дефиниций, отражающих все многообразие подходов к данной сложнейшей категории. Однако можно считать уже устоявшимся взгляд на стиль как иерархически организованную многоуровневую систему (М. К. Михайлов), определяющую все средства музыкального языка, представляющую собой синтез материального и духовного и существующую в неразрывном единстве формы и содержания (В. Н. Холопова).

Явление стиля содержит в себе как дифференцирующие, так и интегрирующие черты. Объединяя некоторое множество художественных явлений, он, в то же время, противопоставляет их другим. Стиль трактуется как то, благодаря чему «можно отличить сочинения одного композитора от другого или произведения одного исторического периода... от другого» (Б. В. Асафьев) [5, с. 43] и вместе с тем как «высший вид художественного единства» (С. С. Скребков) [6, с. 10]. Понимание музыкального стиля как иерархически организованной системы позволяет рассматривать категорию стиля на разных уровнях: исторический стиль, стиль направления, стиль индивидуальный. Отметим, что при всем своеобразии индивидуальный композиторский стиль всегда является частным проявлением стиля эпохи [7, с. 56].

В 1950–1980-х гг. проводилась активная разработка понимания стиля на уровне музыкального мышления в фортепианном исполнительстве. Это отражено в трудах корифеев отечественного пианизма Л. А. Баренбойма, А. Д. Алексеева, Я. И. Мильштейна, Г. М. Когана, А. Б. Гольденвейзера, С. Е. Фейнберга и др. Осознавая неоднократно подчеркнутую исследователями «необходимость в поиске дополнительных форм и методов работы, направленных на систематизацию знаний студентов» [4, с. 99], можем предложить некоторые практические решения. Постигание стиля в процессе занятий в исполнительском классе требует, прежде всего, овладения методикой стилистического анализа (М. К. Михайлов, А. И. Николаева). Согласно теории М. К. Михайлова, данный вид анализа базируется на выявлении стилистических признаков – общих закономерностей, лежащих

в основе музыкального мышления, таких как система логической организации музыкально-звукового материала, склад, принципы развития, закономерности формообразования, мелодико-тематическое начало, метроритм, динамика, артикуляция, тембр [5, с. 120].

Практическими шагами в области освоения стилевого анализа, в первую очередь, следует считать:

- определение метроритмических, ладово-гармонических, фактурных и прочих особенностей музыкального языка конкретного произведения;
- изучение целого ряда сочинений автора, как фортепианных, так и созданных для других инструментов и составов; выявление в них характерных черт;
- знакомство с проявлениями художественного стиля в духовной культуре породившей его эпохи, постижение его идейно-концептуальных оснований.

Преподавателю предстоит направить учебную работу студента в русло интеллектуального, слухового и эмоционального постижения музыкального произведения или же целого ряда произведений, на основе чего делаются обобщающие выводы о специфике данного стиля и выбираются соответствующие исполнительские приемы, позволяющие достичь стилевой адекватности.

Не подлежит сомнению, что применение указанных приемов и методов «должно находиться в зависимости от уровня индивидуальных возможностей студентов, их базисных знаний, исполнительского опыта и особенностей изучаемого репертуара» [8, с. 100]. Тем не менее только целенаправленная, систематическая работа, стимулирующая самостоятельные художественные и технические поиски студента [8, с. 101], может привести к овладению музыкальным стилем на занятиях фортепиано.

Репрезентантом или фреймом музыкального стиля является конкретное музыкальное произведение. Творческое воображение учащегося развивается в ходе накопления им знаний и выработки в процессе музыкальных занятий «стилевого фрейма» – целостно-художественного объекта, содержащего достаточный набор необходимой информации о данном стиле [9, с. 52].

Выбор фрейма для введения ученика в «стилевое поле» – важная и ответственная задача для педагога. Как предстанет перед студентом новый для него стиль, часто зависит его последующее исполнительское отношение и познавательный интерес к нему. Поэтому педагогу следует осознанно и целенаправленно отнестись к выбору репертуара, дабы он был ярким, высокохудожественным, нравился учащемуся, являлся характерным воплощением стиля данного композитора или музыкального направления. Важным способом практической реализации этого, по мнению Г. М. Цыпина, может стать приобщение учащегося-исполнителя к пристальному, неотрывному «вслушиванию» в свою игру. Музыкант, стилистически-осознанно слушающий себя и контролирующей тем самым свою игру, не останется пассивным, индифферентным, эмоционально и интеллектуально бездеятельным. Преподаватель должен всю работу в классе направить на активизацию потенциала учащегося, сформировать познавательную мотивацию к изучаемому предмету, научить его слушать себя, переживать совершающиеся в музыке процессы. Таким образом, углубляя и дифференцируя способность учащегося-исполнителя вслушиваться в собственную игру, переживать и осмысливать разнообразие звуковые модификации, находить штриховые и звуковые краски, педагог получает возможность формировать у студента самостоятельное, творческое, инициативное мышление.

В соответствии с предложенной схемой понимание стиля будет расширяться от стиля индивидуального произведения – к стилю композитора, затем – к стилю музыкального направления и, наконец – к художественному стилю эпохи. Закономерным итогом подобного подхода должно стать восприятие, изучение и исполнение студентом музыкальных произведений в контексте всей художественной культуры [10, с. 49]. Таким образом, системность в сочетании с творческим подходом обеспечит в процессе изучения музыкальных стилей научность, осмысленность и прочность знаний и умений, будет способствовать гармоничному развитию личности студента, воспитанию его эстетического вкуса, приобретению им эрудиции, формированию художественной и исполнительской культуры.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс [Текст] / Б. В. Асафьев. – Кн. 2. – Л., 1971.
2. Щербакова, А. И. Философия музыкального искусства [Текст]: учеб. пособие / А. И. Щербакова. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: РГСУ, 2013. – 574 с.
3. Радынова, О. П., Развитие профессиональной культуры студентов музыкальных вузов на занятиях фортепиано: компетентностный подход [Текст] / О. П. Радынова, П. А. Хазанов, А. Б. Печерская // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 2. – С. 224–231.
4. Антонова, М. А. К вопросу развития самостоятельности студентов на уроках фортепиано [Текст] / М. А. Антонова, А. Б. Печерская // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 4-4. – С. 96–99.
5. Михайлов, М. К. Стиль в музыке: исследование [Текст] / М. К. Михайлов. – Л.: Музыка, 1981. – 264 с.
6. Скребков, С. С. Художественные принципы музыкальных стилей [Текст] / С. С. Скребков. – М.: Музыка, 1973. – 448 с.
7. Князева, Г. Л. Освоение художественных стилей на занятиях фортепиано в системе дополнительного образования [Текст] / Г. Л. Князева // Искусствознание: теория, история, практика. – 2016. – № 1 (15) Март. – Челябинск, 2016. – С. 55–59.
8. Радынова, О. П. Воспитание самостоятельного творческого мышления у студентов в классе фортепиано [Текст] / О. П. Радынова, А. Б. Печерская, Г. Л. Князева // Новая наука: опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 3-2 (71). – С. 98–102.
9. Печерская, А. Б. Полифункциональная подготовка будущих учителей музыки (на материале работы в концертмейстерском классе) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / А. Б. Печерская. – М., 2009. – 167 с.
10. Князева, Г. Л. Категория художественного стиля как системообразующий фактор знаний будущих педагогов-музыкантов [Текст] / Г. Л. Князева, И. А. Белоконов // Среднее профессиональное образование. – 2016. – № 6. – С. 48–51.

REFERENCES

1. Asafiev B. V. *Muzykalnaya forma kak protsess*. Kn. 2. Leningrad, 1971.
2. Shcherbakova A. I. *Filosofiya muzykalnogo iskusstva: ucheb. posobie*. Moscow: RGSU, 2013. 574 p.
3. Radynova O. P., Khazanov P. A., Pecherskaya A. B. *Razvitie professionalnoy kultury studentov muzykalnykh vuzov na zanyatiyakh fortepiانو: kompetentnostnyy podkhod. Prepodavatel XXI vek*. 2016, No. 2, pp. 224–231.
4. Antonova M. A., Pecherskaya A. B. *K voprosu razvitiya samostoyatel'nosti studentov na urokakh fortepiانو. Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2015, No. 4-4, pp. 96–99.
5. Mikhaylov M. K. *Stil v muzyke: issledovanie*. Leningrad: Muzyka, 1981. 264 p.
6. Skrebkov S. S. *Khudozhestvennyye printsipy muzykalnykh stiley*. Moscow: Muzyka, 1973. 448 p.
7. Knyazeva G. L. *Osvoenie khudozhestvennykh stiley na zanyatiyakh fortepiانو v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniya. Iskusstvovoznaniye: teoriya, istoriya, praktika*. 2016, No. 1 (15) Mart. Chelyabinsk, 2016. Pp. 55–59.
8. Radynova O. P., Pecherskaya A. B., Knyazeva G. L. *Vospitanie samostoyatel'nogo tvorcheskogo myshleniya u studentov v klasse fortepiانو. Novaya nauka: opyt, traditsii, innovatsii*. 2016, No. 3-2 (71), pp. 98–102.
9. Pecherskaya A. B. *Polifunktsionalnaya podgotovka budushchikh uchiteley muzyki (na materiale raboty v kontsertmeysterskom klasse). PhD dissertation (Education)*. Moscow, 2009. 167 p.
10. Knyazeva G. L., Belokon I. A. *Kategoriya khudozhestvennogo stilya kak sistemoobrazuyushchiy faktor znaniy budushchikh pedagogov-muzykantov. Srednee professionalnoe obrazovanie*. 2016, No. 6, pp. 48–51.

Радынова Ольга Петровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой эстетического воспитания детей дошкольного возраста Московского педагогического государственного университета
e-mail: olgaradynova@mail.ru

Radynova Olga P., ScD in Education, Professor, Chairperson, Aesthetic Education of Preschool Children Department, Moscow State University of Education
e-mail: olgaradynova@mail.ru

Князева Галина Львовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования, музыковедения и инструментального исполнительства Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета
e-mail: tsourkis@bk.ru

Kniazeva Galina L., PhD in Education, Associate Professor, Musical Education, Musicology and Instrumental Performing Department, Institute of Culture and Arts, Moscow City Teacher Training University
e-mail: tsourkis@bk.ru

Печерская Александра Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры фортепиано Московского государственного института музыки имени А. Г. Шнитке
e-mail: surok1208@rambler.ru

Pecherskaya Aleksandra B., PhD in Education, Associate Professor, Piano Department, A. Schnittke Moscow State Music Institute
e-mail: surok1208@rambler.ru

УДК 372.874
ББК 74.268.51

РАЗВИТИЕ ЦЕЛОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ЦЕЛОСТНОГО ИЗОБРАЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ХГФ НА ЗАНЯТИЯХ ЖИВОПИСЬЮ

М. Л. Макарова, Е. В. Воронина, Г. И. Ермаков,
Н. А. Кирсанов

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты решения чувства целостности на занятиях изобразительным искусством студентами художественно-графического факультета. Целостное восприятие и целостное изображение природы позволяет правильно установить перспективные и цветовые отношения, добиться живописного единства изображения, избавиться от дробности и пестроты. Методика развития чувства целостности заключается в углубленном изучении законов целостного видения и целостного изображения природы. Статья – для студентов педвузов, художников-педагогов и читателей, интересующихся вопросом целостного восприятия и целостного изображения в живописи.

Ключевые слова: живопись, педагогика, развитие, чувства, целостность.

ELABORATION OF STUDENTS' HOLISTIC PERCEPTION AND HOLISTIC IMAGING DURING THE PAINTING CLASSES AT THE ARTS FACULTY

M. L. Makarova, E. V. Voronina, G. I. Ermakov,
N. A. Kirsanov

Abstract. The article considers the theoretical and practical aspects of dealing with a sense of integrity in the fine arts classes by the students of arts and graphics faculty. Holistic perception and holistic imaging of nature allows to establish proper correlation between perspective and color, to reach artistic unity of an image, and to escape fragmentation and variegation. The article is intended for students of pedagogical institutes, teachers, artists and readers who are interested in the holistic and coherent perception of the image in the painting.

Keywords: painting, education, development, sense, integrity.

Целостное видение и целостное изображение – основа основ живописи. Качество художественного произведения напрямую зависит от умения художника целостно увидеть и целостно запечатлеть увиденное в картине. Проблема развития чувства целостности остается слабой стороной подготовки специалистов изобразительного искусства.

Для того чтобы студенты могли целостно писать, необходимо в первую очередь научить их «правильно видеть». Это довольно трудно. Целостному видению (умению видеть изображаемые явления все сразу, целиком) художники-педагоги придавали и придают большое значение. Без установки на целостное видение трудно добиться целостности изображения. Чтобы на-

учить студентов смотреть на природу целиком, художники-педагоги выработали различные способы, такие как смотреть на природу «широко», «распустить» или прищурить глаза, использовать видоискатель и ряд других приемов.

Видеть целостно – это высшее мастерство. К нему приходят не сразу. Интересный способ научить целостному восприятию природы предлагал своим ученикам Р. Р. Фольк. Он советовал изображаемый натюрморт представлять в виде цветowych пятен, лежащих на плоскости, или в виде «оркестра», где музыка исполняется разными инструментами (каждому инструменту соответствует свой цвет).

Для того чтобы проще было понять суть целостного восприятия, Фольк рекомендовал

пользоваться видеоскальпелем размером примерно 2 x 2 см. Фокусировать зрение, глядя через него, надо было не на предметах, а ближе к рамке. Рамка усиливала звучание цветов, заключенных в ней, создавала ощущение целостности картины.

Целостное видение и целостное изображение – это прежде всего работа *большими отношениями*. Основу работы отношениями составляет сравнительный анализ природы. Сравнительный принцип работы тесным образом связан с понятием работы «от общего к частному». Такой метод работы выработан многолетней практикой художников реалистической школы живописи. Умение студентов сохранять и соподчинять на протяжении всей работы над постановкой большие цветовые отношения является залогом целостности их работ. Если общие цветовые отношения решены неправильно, никакая дальнейшая проработка рефлексов, различных влияний световоздушной среды не приведут к грамотному изображению.

Важным представляется педагогический опыт Д. Кардовского, который учил своих учеников «держат большой цвет и большой свет», идти в каждой задаче от общего к частному. Иногда малоопытный живописец может не уловить верные отношения больших масс цвета (скажем, предмета к фону). В таком случае понимание основ цветоведения может помочь, подсказать, на что нужно обратить внимание. Благодаря тому, что художник идет от целостного, он получает возможность сравнивать одно с другим, чего лишен художник, идущий от детали. Именно умение целостно видеть и работать большими отношениями отличает профессионального живописца от дилетанта.

Ошибочно утверждение студентов, что секрет живописи заключается в том, чтобы как можно точнее подобрать цвет, похожий на изолированно видимый в природе. При изображении цветом студенту следует прежде всего научиться определять в природе и находить на холсте цвето-тоновые отношения между большими объемами. Именно на верности больших отношений между большими объектами держится все дальнейшее живописное построение деталей. Непонимание сущности больших цветовых отношений мешает студентам правильно изображать природу. Необходимо приучать студен-

тов работать большими отношениями при написании как этюда, так и длительной постановки.

Чистяков считал, что целостным можно назвать только такое произведение, в котором уловлен общий тон и верно найдены отношения между отдельными частями картины. Художник-педагог М. П. Крымов также особенно большое значение придавал передаче именно общего тона картины. Он считал, что самым главным при создании картины является нахождение не тона отдельных предметов, а передача *общего тона*. Общим тоном называется та степень темноты, та светосила цветов, которой подчинена вся картина в целом. Общий тон серого дня один, а общий тон солнечного – другой. В комнате общий тон, опять-таки, другой, и он тоже меняется в зависимости от освещения на улице. Отсюда и получается многообразие гаммы в картинах больших художников. В 1930-х годах М. П. Крымовым была создана теория общего тона, способствующая правдивой и целостной передаче природы.

Чтобы точно определить общее *световое состояние* природы, М. П. Крымов упорно искал световой ориентир, не меняющий своей светосилы в любое время, и понял, что пламя свечи или спички может быть именно тем камертоном в живописи, так как ни солнечный свет, ни другой источник света не могут изменить тон огня. В целях лучшего усвоения студентами характера общего освещения он создал наглядное пособие, состоящее из десяти этюдов одного и того же мотива в разных условиях освещения.

Методически правильным является положение Н. Крымова о том, что учащихся необходимо знакомить с особенностями изменений предметного цвета под влиянием источника света. Крымов стремился привить учащимся аконстантное видение природы. С этой целью он предлагал ряд простейших наглядных пособий. В числе таких была «гармошка». Она состояла из четного количества фанерных граней и раскрашивалась таким образом, что один цвет можно было видеть и на свету, и в тени. При освещении одной из сторон модели искусственным, а другой естественным светом (варианты могут быть разными) педагог мог наглядно показывать изменение локального цвета в условиях различного освещения.

Другое наглядное пособие Н. Крымова, способствовавшее воспитанию аконстантного видения, состояло из большого белого куба, одна из граней которого была окрашена черной краской. Освещая черную грань, Крымов демонстрировал ученикам световые отношения: эта грань на свету казалась светлее белых в тени.

Г. В. Беда, А. А. Унковский, П. П. Ревякин и другие художники-педагоги считают, что верная передача на плоскости состояния освещенности природы влияют на передачу целостности живописного изображения. Исходя из такого положения, А. А. Унковский рекомендует выполнять одну и ту же постановку, расположенную в разных условиях освещения. Единство цветов и их согласованность (без которых, как известно, невозможно создать целостное изображение) достигается при их соответствии определенному состоянию освещенности. Н. Волков справедливо утверждал, что если учащийся отдает предпочтение только предметному цвету, то он жертвует пространством, освещением, средой.

Д. И. Хмельницкий в научно-методическом пособии по живописи «Методика рисования красками с натуры» предлагает знакомить начинающего художника с гармонией цветов методом сочетания выкрашенных геометрических тел. При изучении влияния источника света на предметный цвет природы советует ставить постановки из геометрических тел в различных условиях освещения. Прежде чем предложить учащимся писать красками, считает нужным указать на то, как видит себя тот или иной цвет в различных условиях освещения.

В. Серов, так же как И. Репин и П. Чистяков, считал, что локальный цвет в природе изменяется главным образом в зависимости от характера цвета освещения.

Проблема целостности включает в себя и аконстантность восприятия. Для целостности изображения необходимо работе придать тоновое и цветовое единство, в создании которого принимают участие как лучи основного источника освещения, так и отраженного от окружающих предметов (рефлексы). *Рефлексы* оказывают гармонизирующее влияние на изображение, создают цветовое единство между предметами, вовлекают их в общую световоздушную среду.

Особенно активно цветовое воздействие рефлексов на пленэре. Если в мастерской поверхности постановки испытывают рефлектирующее воздействие в основном лишь от расположенных рядом сравнительно небольших предметов и плоскостей (вследствие сравнительно слабого освещения), то в условиях пленэра интенсивность этого воздействия резко повышается из-за сильных рефлексов от больших цветных плоскостей (неба, земли, деревьев). На белом – особенно наглядно видно влияние света и окружающих предметов. Поэтому в первоначальные постановки целесообразно вводить предметы, драпировки, одежды белого цвета.

В создании целостного живописного изображения принимают участие и *контрасты*. Правдивое изображение природы невозможно без чередования теплых и холодных оттенков. С целью наглядного изучения влияния освещения на теплостудность цвета можно использовать простейшее приспособление. Берется лист бумаги (с соотношением вертикали к горизонтали 1 : 2) и равномерно окрашивается в какой-либо цвет. Перпендикулярно плоскости листа устанавливается перегородка (из картона), которая разделяет прямоугольник на два квадрата. Этот блок устанавливается таким образом, чтобы один образовавшийся квадрат освещался падающим из окна светом, другой же, отделенный от окна перегородкой, оставался в тени. Затем этот квадрат освещается софитом с электрической лампой. Мощность лампы и расстояние, с которого она освещает квадрат, подбирается таким образом, чтобы светлота обоих квадратов была как можно более близка. Естественно, свет лампы не попадает на тот квадрат, который освещен естественным источником.

Заготовив несколько листов с прямоугольниками разных цветов, можно наглядно продемонстрировать студентам роль и характер освещения в восприятии теплостудного контраста. Во всех случаях квадраты воспринимаются не одинаково. Тот, что освещен естественным светом, кажется холоднее, освещенного электрической лампой. Выключив лампу и убрав перегородку, можно продемонстрировать студентам абсолютную однородность квадратов, являющихся не чем иным, как двумя половинками одного прямоугольника.

Эффект усилится, если заменить естественный источник освещения софитом с голубым светофильтром, а свет электрической лампы – софитом с красным светофильтром. В этом случае эффективность зависимости теплохолодного контраста от условий освещения повысится.

Применение цветowych светофильтров – достаточно эффективный метод, однако при одном условии: злоупотреблять им не стоит. Источники освещения с такого рода хроматическими характеристиками малотипичны для живописной практики. Поэтому в обучении его стоит использовать лишь в качестве дополнительного метода, применяя в основном первый вариант.

Для целостного живописного изображения очень важно уметь выражать *общее тоновое и цветное состояние* натуры, которое зависит от освещения. В процессе работы студенты ошибочно используют всю силу тоновых и цветowych возможностей палитры, не учитывая, что не всегда самое светлое и яркое пятно в натуре приходится изображать самой светлой и интенсивной краской, имеющейся на палитре. Чтобы студенты могли правильно передавать тоновое и цветное состояние, их необходимо учить определять тональный и цветовой диапазон красок, в котором будет вестись работа.

Цветовой оттенок, насыщенность всей постановки и отдельных ее объектов легче найти, если ориентироваться на «камертон». В качестве «камертона» помещается среди объектов постановки предмет самого насыщенного цвета и предмет серого цвета.

Живописное изображение при выдержанности общего тонового и цветowego состояния не будет правдивым и целостным, если не учесть *единство и гармонию всех красок натуры*. Если цвет не подчинен общей тональности, он выглядит чуждым, случайным и разрушает цветовую целостность. А без этой целостности картина распадается на отдельные цветовые куски. Сгармонизированность и согласованность между ярко выраженными цветами, например красным и синим, заметить и сделать труднее, чем между нейтральными или между белым и черным.

Для освоения родства и единства цветов студентам можно предложить выполнить этюд ограниченной палитрой. Чем больше число

красок применяет художник, тем труднее их привести к цветовому единству. В. Серов, чтобы научить своих учеников изображать в этюде цветное единство, рекомендовал писать только тремя красками: белилами, жженой костью и охрой светлой. На таких постановках ученики убеждались в том, что важнее всего в изображении не сила и цветность, а единство красок.

Для более успешного выполнения живописной работы рекомендуется использовать цветовой грунт, соответствующий общему колористическому строю натуры. Цвет тонированного картона или холста дает общий тон всему изображению и в значительной степени помогает учащимся правильно определить живописную характеристику всего этюда. Удачно подобранный тонированный картон или холст сразу определяет колорит.

Проблема согласованности всех красок картины художники решали и с помощью условного колористического объединения. Достигалось это посредством цветowego подмалевка. Вся картина выполнялась сначала в одном каком-нибудь цвете, например в коричневом, затем поверх этого подмалевка лессировочно клали другие цвета. Цвет подмалевка проступал из-под слоя лессировочных красок и придавал всей картине единый обобщающий оттенок. Обязательное покрытие картины лаком производилось старыми мастерами тоже с целью объединения красочных тонов. Слой лака со временем приобретал тепловатый оттенок, передавал его всем другим цветам картины и таким образом объединял их.

Колорит, или гармоничный цветовой строй живописного произведения, также является одним из основных средств целостности изображения. Подчинение всех локальных цветов влиянию освещения, среды и пространства является основой колористического единства.

Целостность и единство изображения – это и умение подчинить все детали *главному*, выделить композиционно-смысловой центр. Чтобы найти главное и определить меру второстепенного, нужно обладать целостным видением. В картине не все одинаково важно. Композиционный центр привлекает внимание зрителя прежде всего. Второстепенные части, детали подчинены ему. Главное обычно располагается возле оптического центра картины. При его выделе-

нии художник сознательно ослабляет силу тона и цвета объектов, удаленных от композиционного центра, тем самым подчиняя главному тоновые и цветовые отношения. Если изображение состоит из равнозначных тоновых и цветовых пятен, оно становится неубедительным. Человек ясно видит только то в пространстве или на плоскости, на что направлен фокус зрения. Если предположить возможность одинаковой степени фокусирования на близких и дальних объектах с их многочисленными и разнообразными деталями, человеку было бы очень трудно разобраться в этой сумятице близкого и далекого, малого и большого. Подобные затруднения может испытать зритель, обзирающий картину с разобщенными частями, одинаково выделенными и подчеркнутыми.

Сделать законченный, завершённый этюд или длительную работу с тщательной проработкой формы и сохранить целостность изображения – задача чрезвычайно сложная. Как правило, на работах студентов детали предметов, их цветовые и тональные пятна, расположенные на различных пространственных планах, изображаются с одинаковым акцентом. Предметы или объекты первого, второго или третьего плана одновременно бросаются в глаза, дробят изображение. Все это происходит из-за неумения видеть натуру цельно, обобщать ее, выделять главное.

Развитие умения «видеть» и изображать *пространственные связи и перспективные изменения* составляет основной компонент эффективного обучения целостному видению и целостному изображению. Распространенной ошибкой студентов является неумение правильно изображать форму в пространстве, осмысливать ее перспективные изменения, связывать объекты с пространственной средой, передавать в живописной работе световоздушную среду. Решение этого вопроса непосредственно связано с развитием у студентов «живописного видения» натуры, пространственного восприятия ими цвета, что в свою очередь требует от них последовательного накопления теоретических знаний.

Для сознательного формирования у студентов способности пространственного восприятия изображения натуры рекомендуется использовать следующее наглядное пособие. Пособие

представляет собой таблицы с комбинациями хроматических и ахроматических пятен разных размеров. Все таблицы демонстрируются с расстояния 3 м. На этом расстоянии сочетание больших пятен не теряет силы воздействия, тогда как сочетание мелких пятен претерпевает следующие изменения: чередующиеся пятна белого и черного сливаются в равномерную серую плоскость. Ее тон равен результату механического смешения равных пропорций белого и черного. Цветовые пятна воспринимаются слившимися в слабонасыщенную плоскость, близкую к ахроматической. С дальнейшим увеличением дистанций снижение насыщенности и потеря хроматических качеств продолжается, вследствие чего плоскость воспринимается практически бесцветной. Результат практически равен механическому смешению данных красок.

Неделимость композиции – главная черта закона целостности. Нельзя воспринимать композицию как сумму нескольких самостоятельных частей. Когда картина сложена из кусочков, мы запоминаем отдельные выразительные в ней моменты. Целого как такого нет. Для целостности композиции необходима связь, взаимосогласованность всех элементов, всех ее объектов. Ощущение композиционного равновесия в картине зависит от размещения объектов в формате холста. Очень важно также правильно выбрать формат, масштабность изображения.

Следует сказать о важности выполнения эскиза студентами для развития у них чувства целостности. Эскизные поиски служат прежде всего целостному решению изображения, в них закладывается основа живописного решения длительной работы. Важно, чтобы студенты серьезно подошли к этой предварительной работе. Работа с эскизом заставляет студента не копировать натуру, а решать ее в установленном ключе. Имея это в виду, педагог следит, чтобы эскиз был всегда перед глазами, как первичный материал, держащий студента в четких колористических и композиционных установленных рамках.

Большое значение для развития чувства целостности придается и упражнениям. Мастерство в любом виде искусства достигается путем многочисленных и систематических упражнений.

Для воспитания целостного видения и целостного изображения необходимо давать студентам задания:

- на решение общих цветотонных отношений;
- на передачу общего тонового и цветового состояния;
- на нахождение общего (основного) тона постановки;
- на передачу освещения;
- на передачу цветовой теплохолодности;
- на передачу ярко выраженных планов в постановке;
- на выделение главного в постановке;
- на цветовую взаимосвязь, передачу рефлексов;
- на передачу композиционной целостности изображения.

В передаче целостности изображения первостепенное значение отдается умению работать большими отношениями и выделению главного.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Артемова, Г. И.* Методический аспект проблемы целостности [Текст] / Г. И. Артемова. – М.: Наука, 1977. – 184 с.
2. *Якобсон, П. М.* Психология художественного восприятия [Текст] / П. М. Якобсон. – М.: Искусство, 1964. – 85 с.
3. *Макарова, М. Л.* Развитие чувства целостности у студентов 4–5 курсов ХГФ на занятиях живописью [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / М. Л. Макарова. – М., 2009. – 217 с.

REFERENCES

1. Artemova G. I. *Metodicheskiy aspekt problemy tselostnosti*. Moscow: Nauka, 1977. 184 p.
2. Yakobson P. M. *Psikhologiya khudozhestvennogo vospriyatiya*. Moscow: Iskusstvo, 1964. 85 p.
3. Makarova M. L. *Razvitie chuvstva tselostnosti u studentov 4–5 kursov KhGF na zanyatiyakh zhivopisyu. PhD dissertation (Education)*. Moscow, 2009. 217 p.

Макарова Мария Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры живописи художественно-графического факультета института искусств Московского педагогического государственного университета
e-mail: 4350966@mail.ru

Makarova Maria L., PhD in Education, Associate Professor, Painting Department, Arts and Graphics Faculty, Institute of Arts, Moscow State University of Education
e-mail: 4350966@mail.ru

Воронина Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры живописи художественно-графического факультета, института искусств Московского педагогического государственного университета
e-mail: voronina_e74@list.ru

Voronina Elena V., PhD in Education, Associate professor, Painting Department, Arts and Graphics Faculty, Institute of Arts, Moscow State University of Education
e-mail: voronina_e74@list.ru

Ермаков Геннадий Иванович, доцент кафедры живописи художественно-графического факультета, института искусств Московского педагогического государственного университета
e-mail: ermakov.g@mail.ru

Ermakov Gennady I., Associate Professor, Painting Department, Arts and Graphics Faculty, Institute of Arts, Moscow State University of Education
e-mail: ermakov.g@mail.ru

Кирсанов Николай Алексеевич, доцент кафедры живописи художественно-графического факультета, института искусств Московского педагогического государственного университета
e-mail: na.kirsanov@mpgu.edu

Kirsanov Nikolay A., Associate Professor, Painting Department, Arts and Graphics Faculty, Institute of Arts, Moscow State University of Education
e-mail: na.kirsanov@mpgu.edu

УДК 372.8
ББК 74.26

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЗАДАЧА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ЦЕННОСТНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

А. А. Мельникова, Е. А. Нуттунен

Аннотация. В статье обосновывается актуальность формирования патриотической культуры как основы консолидации российского общества на фоне происходящей в современном российском социуме трансформации ценностных оснований. Поскольку базовая составляющая процесса самоидентификации личности приходится на период школьного обучения, то в связи с этим именно данный период становится значимым для формирования патриотической культуры, представляющей собой высший, системный уровень развития патриотических качеств личности. В статье также приводятся основные направления патриотического воспитания, составляющие вместе его систему. Кроме того, авторами обосновывается историческое сознание как основа развития патриотической культуры.

Ключевые слова: культура патриотизма, патриотизм, структура патриотической культуры, трансформация ценностей, задачи образования.

FORMATION OF PATRIOTIC CULTURE OF STUDENTS AS A RELEVANT EDUCATIONAL GOAL WITHIN THE CURRENT TRANSFORMATION OF VALUES

A. A. Melnikova, E. A. Nuttunen

Abstract. The article substantiates the relevance of formation of Patriotic culture as the basis for consolidation of Russian society against the background of transformation of values occurring in the modern Russian society. As a basic component of the process of self-identification of the individual falls within the period of schooling, it is precisely this period that becomes significant for the formation of patriotic culture, representing the highest system level of development of patriotic qualities. The article also presents the main directions of Patriotic education, constituting its system, and also substantiates the historical consciousness as the basis of the development of patriotic culture.

Keywords: culture of patriotism, the patriotism, the structure of Patriotic culture, transformation of values, goals of education.

Распад СССР вызвал мощные трансформационные процессы во всех сферах социокультурной жизни страны [1]. Происходящие в настоящий момент модернизационные процессы в России формируют новые об-

щественные отношения, в связи с чем особую актуальность приобретает исследование трансформаций базовых ценностей, происходящих как в социуме, так и в российской культуре [2–6]. Нарастающее социальное расслоение,

деформация духовно-созидательных начал, регионализация сознания обостряют процесс самоидентификации человека в обществе, на практике это носит крайне противоречивый характер [7]. Можно констатировать существование двух полярных тенденций: с одной стороны, маргинализации – отчуждения человека от корневых основ культуры, с другой – национализма, при котором на фоне мнимого патриотизма происходит обособление какой-либо нации, при выраженном дисбалансе ценностно-нормативных моделей национально-культурной самоидентификации.

Другими словами, российское общество находится в состоянии ценностной переакцентировки, в результате которой выросло новое поколение молодых людей с совершенно иными ценностными ориентациями и мировоззренческими установками. Хотя при определении этих новых установок среди исследователей отсутствует единство экспертных оценок (одни говорят об отсутствии потребности в высоких культурных и духовных ценностях, падении интереса к знаниям о культуре, равнодушном отношении к истории, национальным традициям [8], в то время как другие утверждают, что это не так и моральный уровень современной молодежи высок [9]), но в самом наличии изменений в ценностной сфере сомнений у исследователей нет [10].

Однако не только распад СССР и последующие за этим социальные преобразования способствуют трансформации ценностей. При возросшем влиянии телевидения, Интернета, рекламы и других коммуникационных каналов можно констатировать: поступающая по этим каналам информация нередко несет иные ценностно-смысловые послы, чем те, которые характерны для традиций нашей культуры [11]. Осознавая данную ситуацию [12], педагоги стараются ей противостоять [13; 14], но без систематизации усилий по такому противостоянию эффект будет далек от желаемого. Поступающая по коммуникационным каналам разнородная информация приводит как к размыванию базовых ценностей, так и изменению поведенческих стереотипов, регулирующих различные аспекты социокультурной жизни – гендерных [15], деятельностных [16], образовательных [4; 5].

В связи с этим возникает потребность в формировании тех ценностей, которые могли бы сыграть консолидирующую роль, объединяя различные поколения, выступив основой для возрождения присущих нашей культуре ценностей. Такую аксиологическую силу имеет патриотизм, являющийся особой ценностью, способной стать основой духовного единения, гармонизации общества, сохранения его самобытности и своеобразия в многоликом человеческом сообществе, обеспечивая целостность российского народа [17, с. 233–234].

Однако совершенствованию педагогических практик препятствует тенденция ориентироваться на западные нормы и стандарты поведения, отворачиваясь от собственного накопленного педагогического опыта, его принципов и подходов к организации педагогического процесса, на основе ценностей патриотизма и гражданственности. К сказанному выше можно добавить противоречивое отношение средств массовой информации к истории, культуре, традициям российского народа, что также сыграло негативную роль в формировании у молодежи ценностного отношения к таким понятиям, как «любовь к Родине» «гражданственность», «патриотизм». Можно констатировать: указанные социальные изменения значительно повлияли на чувство патриотизма, приведя постепенно к утрате традиционного российского патриотического сознания. В связи с этим актуализируется потребность в формировании патриотической культуры молодежи, в развитии целостной научной теории формирования патриотизма, что предполагает научный анализ факторов, влияющих на формирование и развитие патриотизма как социокультурного феномена.

Актуальность темы подтверждают государственные программы, направленные на воспитание патриотизма, такие, как Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы»; Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы»; Государственная Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы»; «Национальная Стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы», Государственная

Программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», а также принятые комплексные программы федерального, регионального и местных уровней.

Подводя итог развития страны на рубеже XX – XXI вв., Правительство Российской Федерации в своем постановлении отмечало, что «экономическая дезинтеграция, социальная дифференциация общества, девальвация духовных ценностей оказали негативное влияние на общественное сознание большинства социальных и возрастных групп населения страны, резко снизили воспитательное воздействие российской культуры, искусства и образования как важнейших факторов формирования патриотизма. Стала все более заметной постепенная утрата нашим обществом традиционно российского патриотического сознания... Получили широкое распространение равнодушные, эгоистичные, индивидуалистические, циничные, немотивированная агрессивность, неуважительное отношение к государству и социальным институтам... В этих условиях очевидна неотложность решения на государственном уровне острых проблем системы воспитания патриотизма как основы консолидации общества и укрепления государства» [18].

Итак, для новой российской государственности, с одной стороны, характерно осознание недостаточной эффективности предпринимаемых мер в сфере патриотического воспитания, с другой – сформировалось представление о патриотизме как факторе национальной самоидентификации, интегрирующей основе, стабилизирующей общество.

Таким образом, современная постановка вопроса о патриотизме как значимой социокультурной ценности определяется, во-первых, разрушением традиционной идеологии российского общества, в которой одной из составных частей была стратегия воспитания патриотизма; во-вторых, инновационными процессами в современной России, в связи с чем прежние формы и методы патриотического воспитания молодежи отчасти являются устаревшими. В то же время нельзя полностью игнорировать традиционные для нашей культуры подходы к этому вопросу, помня о том, что воспитание занимало ведущее место в на-

следии классиков отечественной науки и культуры – М. В. Ломоносова, И. И. Бецкого, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Д. С. Лихачева и других, труды которых значимы для нас и сегодня. В-третьих, постановка вопроса о научном поиске эффективных путей воспитания патриотизма молодежи обусловлена тем, что формирование патриотизма в настоящий момент является отчасти стихийным процессом. По этой причине возникает необходимость выявить проблемные вопросы, аспекты проблемы, требующие решения или препятствующие формированию современной российской идентичности молодежи и патриотизма как ее социокультурного воплощения. Решение этой проблемы предполагает создание системы корректирующих воздействий на этот процесс. Соответственно, актуальной задачей становится проведение научных исследований в названной области.

Задаче воспитания патриотизма посвящали свои труды М. В. Ломоносов, А. Н. Радищев, В. Г. Белинский, М. Е. Салтыков-Щедрин, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, А. В. Луначарский, Н. С. Крупская и другие классики отечественной культуры и педагогики. Что касается более поздних исследований, то педагогическую основу гражданско-патриотического воспитания личности мы находим в работах Ш. А. Амонашвили, В. В. Дьяченко, Б. Т. Лихачева, Л. И. Мищенко, Л. В. Кокуевой, Г. Х. Полевой, Г. Н. Филонова, Д. Т. Жовтун, Б. В. Дубина; рассмотрению различных аспектов гражданского и патриотического воспитания посвящены работы И. И. Болдырева, О. Г. Володина, В. А. Кобылянского, В. И. Лутвинова, Н. Д. Никандрова, Е. Е. Вяземского, И. В. Следзевского и др. Не обошли своим вниманием исследователи и изучение того, как процессы глобализации и осознание мультикультурности мира влияют на формирование патриотизма у школьников, – об этом работы З. Т. Гасанова, Ш. И. Исмаилова, А. Н. Каньшина, А. М. Ковалева, Н. П. Косолапова, В. А. Никонова, Л. С. Рубан, В. И. Слободчикова, Ф. Ф. Харисова, И. Ф. Харламова, О. Ю. Стреловой и др.

В то же время надо иметь в виду, что патриотизм в отдельности не образует особой формы общественного сознания. Для того чтобы патриотическое чувство стало основой социальной

интеграции, необходимо сформировать именно патриотическую культуру, где культура рассматривается как высший уровень развития чего-либо, в данном случае патриотических качеств личности. Являясь частью культуры социального действия, патриотическая культура в этом смысле не просто ценностное отношение к Родине, но способ взаимодействия людей, направленный на ее защиту.

В целом патриотическая культура определяется как структура стабильных компонентов патриотического сознания, в которые входят как образы, представления, убеждения, так и поведенческий компонент – стереотипы действия, поведенческие сценарии. Значимой характеристикой этой структуры является направленность субъекта на участие в непосредственной патриотической деятельности. В качестве основных черт патриотической культуры выделяют такие, как: «многомерность; ориентация на взаимодействие социальных инноваций и исторической памяти; преемственность поколений; общественная субъективность; органическая целостность высшего типа» [19].

Патриотически ориентированные знания, ценности, нормы составляют ядро патриотической культуры, стабильную часть, которая определяет поведенческие проявления и деятельностные сценарии личности. Поскольку формирование этого ядра как основы для создания культуры происходит в детстве, то, соответственно, задача формирования основы патриотической культуры является целью, которая должна охватить весь образовательный процесс, пронизывая все структуры, интегрируя учебные занятия и внеурочную жизнь обучающихся, разнообразные виды деятельности. Ее достижение становится возможным через решение следующих задач:

- осознание школьниками нравственной ценности причастности к судьбе отечества, его прошлому, настоящему и будущему;
- сохранение национальной самобытности, национального самосознания в сочетании с пониманием места и роли своего народа и страны в развитии мировой культуры;
- ощущение ответственности за сохранение духовного, промышленного, научного и культурного потенциала России.

Перечислим основные направления формирования патриотической культуры.

Духовно-нравственное направление включает устойчивость и органичность ценностей патриотизма в структуре духовного мира личности, осознание школьниками высших ценностей, идеалов и ориентиров, умение критически осмысливать получаемую информацию, видеть правильную значимость тех или иных событий в истории, в деятельности исторических личностей, уметь выделять аксиологическую составляющую социально значимых процессов и явлений реальной жизни, – причем с позиции наших базовых национальных ценностей [18; 20].

Историко-краеведческое направление основывается на системе мероприятий, направленных на познание историко-культурных корней, формирует интерес к изучению исторического прошлого на основе мировоззренческих ориентаций школьника, развивает ценностное осмысление исторических событий [21; 22]. Убеждение в продолжении национального прошлого и идентификация с ним, увековечение национальных героев, событий национальной истории – революций, военных побед, мирного созидательного труда – все это должно входить в задачи патриотического воспитания. Чтобы у учащихся родилось чувство гордости за свою причастность к свершениям предшествующих поколений, на уроках необходимо «больше рассказывать о вкладе россиян в мировую культуру, науку; раскрывать всю сложность процесса формирования российского государства, ставшего общей ценностью для прошлых поколений и поколения нынешнего; осмысливать причины кризисов российской государственности в прошлом и пути их преодоления, давать с позиций патриотизма оценку действиям политиков не только прошлого, но и настоящего» [17, с. 276–277]. Такая направленность создает уверенность у школьника в целостности, преемственности содержания исторического процесса в России, заложит чувство гордости за величие Родины.

Гражданско-правовое направление – это структура, элементами которой выступают направленные на развитие правовой культуры и законопослушности мероприятия, развиваю-

щие также способности человека отстаивать свою гражданскую позицию, национальную идею. Они предполагают освоение политической информации, заинтересованность в изучении сегодняшней ситуации, воспитание готовности выполнить конституционный долг, служа своему народу и Родине [23].

Социально-патриотическое направление предполагает активизацию основ нравственности, духовного развития личности, формирует мир чувств, эмоций, воображения, мировосприятия, связанных с деятельностной жизненной позицией школьника, при которой проявление чувств благородства и сострадания выражается в проявлении заботы о людях пожилого возраста, о нуждающихся в помощи.

Культурно-патриотическое направление предполагает понимание культурного многообразия через развитие творческих способностей учащихся путем приобщения через правильное отношение к литературе, музыкальному фольклору, устному народному творчеству, через знакомство с обычаями и традициями русского народа [24].

Военно-патриотическое направление ориентировано на формирование у школьника патриотического сознания на принципах поликультурности, сочетающие идеи служению Отечеству, формирование интереса к изучению русской военной истории, воинских традиций. В этом контексте у нас имеются существенные педагогические наработки, которые в настоящий момент активно включаются в систему патриотического воспитания школьников [25].

Таким образом, формирование патриотической культуры молодежи – сложный социокультурно обусловленный системный процесс. Содержанием этого процесса является формирование гражданской позиции личности, воспитание уважения к культуре и традициям своей страны, формирование патриотических представлений, нравственных чувств и качеств личности школьников.

Патриотическая культура предполагает сформированность соответствующих историко-культурных и гражданско-патриотических знаний, умений, ценностных ориентиров, навыков поведения в обществе. Для эффективности воспитания патриотической культуры молодежи значимо осмысление традиционных

основ российского общества в разных историко-культурных контекстах, формирование представлений о тесной взаимосвязи истории отечества и истории своей семьи, истории родного края, о преемственности между культурой прошлого и культурой современности. Названные факторы способствуют тому, чтобы школьники осознали связь изучаемого материала со своей реальной жизнью, что позволит сформировать ценностное отношение к прошлому и настоящему своей Родины – России, к своей малой родине, своей семье в контексте истории страны.

Эти компоненты в своей совокупности являются основой для формирования исторического сознания школьников, которое рассматривается нами как значимый фактор оптимизации и эффективной реализации процесса формирования их патриотической культуры, выступая ее системным основанием.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ахиезер, А. С.* Модернизация в России и конфликт ценностей [Текст] / А. С. Ахиезер, Н. Н. Козлова, С. Я. Матвеева. – М.: ИФ РАН, 1994. 250 с.
2. *Мельникова, А. А.* Политика глобализации и глубинные основания культур [Текст] / А. А. Мельникова // Политика и общество. – 2013. – № 11. – С. 1340–1345.
3. *Рыжова, Н. И.* Ценности и смыслы в эпоху глобализации [Текст] / Н. И. Рыжова, О. И. Ставцева // Вопросы культурологии. – 2013. – № 12. – С. 6–12.
4. *Башмакова, Н. И.* Актуальность аксиологизации профессиональной подготовки современных специалистов в условиях трансформации ценностей [Текст] / Н. И. Башмакова, О. Н. Громова, Н. И. Рыжова // Наука и школа. – 2016. – № 1. – С. 37–46.
5. *Громова, О. Н.* Ценностные ориентиры как основа духовной составляющей профессиональной деятельности специалиста в условиях трансформации современного социума [Текст] / О. Н. Громова, Н. И. Рыжова, В. Н. Чайка // Преподаватель XXI век. – 2014. – № 4. – С. 20–31.
6. *Мельникова, А. А.* Архетипы лидера и глубинные основания культуры: лингво-культурологическое исследование [Текст] / А. А. Мель-

- никова, Л. Я. Круглянская // Общество. Среда. Развитие. – 2013. – № 1 (26). – С. 194–197.
7. Мерзлякова, В. Альтернативные модели успешности в современной культуре: дауншифтинг [Текст] / В. Мерзлякова // Вестник общественного мнения: Данные. Анализ. Дискуссии. – 2008. – Т. 96, № 4. – С. 33–42.
 8. Зоркая, Н. Современная молодежь: к проблеме «дефектной» социализации [Текст] / Н. Зоркая // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. – 2008. – Т. 96, № 4. – С. 8–22.
 9. Горшков, М. К. Современная молодежь: тенденции социализации [Текст] / М. К. Горшков, Ф. Э. Шереги // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2009. – № 6. – С. 6–14.
 10. Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты [Текст] / под ред. М. К. Горшкова. – М.: ИНАБ № 4, ИС РАН, 2007.
 11. Мельникова, А. А. Универсалии цивилизации vs. глубинных оснований русской культуры: причины противостояния [Текст] / А. А. Мельникова // Общество. Среда. Развитие. – 2012. – № 4 (25). – С. 294–296.
 12. Курцева, З. И. Культурное ядро: трансформация в сфере современной коммуникации [Текст] / З. И. Курцева // Преподаватель XXI век. – 2015. – № 1. – С. 171–178.
 13. Иванова, С. М. Оценка достоверности информации, найденной в сети Интернет [Текст] / С. М. Иванова // Преподаватель XXI век. – 2015. – № 4. – С. 54–61.
 14. Никитенко, З. Н. Подготовка учителя иностранного языка к духовно-нравственному воспитанию младших школьников [Текст] / З. Н. Никитенко // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 1. – С. 112–121.
 15. Мельникова, А. А. Взаимосвязь оснований русской культуры и гендерных архетипов в контексте цивилизационной динамики [Текст] / А. А. Мельникова, Л. Я. Круглянская // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 2-2 (40). – С. 131–133.
 16. Мельникова, А. А. Представления о деятельности в русской ментальности: аспект языкового анализа [Текст] / А. А. Мельникова // Вопросы культурологии. – 2009. – № 11. – С. 70–73.
 17. Иванова, С. Ю. Патриотизм в системе социокультурных ценностей современной России [Текст] / С. Ю. Иванова. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2003. – 300 с.
 18. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы». Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации 16 февраля 2001 г. № 122 [Текст]. – М., 2001.
 19. Ружа, В. А. Патриотическая культура и ее измерения [Электронный ресурс] / В. А. Ружа // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – № 6. – Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/6/ruzha.pdf> (дата обращения: 17.10.2016).
 20. Мельникова, А. А. Онтология национальной ментальности и синтаксис языка [Текст] / А. А. Мельникова // Человек. – 2009. – № 2. – С. 137–142.
 21. Ключкова, Н. В. Формирование базовых национальных ценностей обучающихся в рамках модернизации педагогического образования [Текст] / Н. В. Ключкова, Н. А. Чепурнова, М. Ю. Шляхов // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 2. – С. 133–143.
 22. Чеканцева, З. А. Коллективная память и история [Текст] / З. А. Чеканцева // Преподаватель XXI век. – 2015. – № 4. – С. 229–240.
 23. Кьюид, М. Ценностный ряд как актуальный базис правовой составляющей профессиональной культуры педагога [Текст] / М. Кьюид, О. Н. Громова, В. Н. Чайка, Н. И. Рыжова, З. А. Залялютдинова // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт: материалы межд. научно-практической конференции, г. Барнаул, 13–15 окт. 2014 г. / под ред. М. П. Тыриной. – Барнаул, АлтГПА, 2014. – С. 127–130.
 24. Рыжова, Н. И. Творческое наследие академика Д. С. Лихачева как основа духовно-нравственного развития современных школьников [Текст] / Н. И. Рыжова, Е. П. Ефимова, Н. А. Зинкевич // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/111-10379> (дата обращения: 17.10.2016).

25. Богданов, И. В. Условия взаимодействий организаций физической культуры в освоении Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) на примере Мурманской области [Текст] / И. В. Богданов, В. П. Манухин // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 1. – С. 209–229.
26. Мельникова, А. А. Непрерывное образование от «Силиконовой долины»: выявление культурно-смысловых идей при анализе видеоряда [Текст] / А. А. Мельникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – № 2 (10). – С. 80–102.

REFERENCES

1. Akhiezer, A. S., Kozlova N. N., Matveeva S. Ya. *Modernizatsiya v Rossii i konflikt tsennostey*. Moscow: IF RAN, 1994. 250 p.
2. Melnikova A. A. Politika globalizatsii i glubinye osnovaniya kultur. *Politika i obshchestvo*. – 2013, No. 11, pp. 1340–1345.
3. Ryzhova N. I., Stavtseva O. I. Tsennosti i smysly v epokhu globalizatsii. *Voprosy kulturologii*. 2013, No. 12, pp. 6–12.
4. Bashmakova, N. I., Gromova O. N., Ryzhova N. I. Aktualnost aksilogizatsii professionalnoy podgotovki sovremennykh spetsialistov v usloviyakh transformatsii tsennostey. *Nauka i shkola*. 2016, No. 1, pp. 37–46.
5. Gromova O. N., Ryzhova N. I., Chayka V. N. Tsennostnye orientiry kak osnova dukhovnoy sostavlyayushchey professionalnoy deyatel'nosti spetsialista v usloviyakh transformatsii sovremennogo sotsiuma. *Prepodavatel XXI vek*. 2014, No. 4, pp. 20–31.
6. Melnikova A. A., Kruglyanskaya L. Ya. Arkhetipy lidera i glubinye osnovaniya kultury: lingvo-kulturologicheskoe issledovanie. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie*. 2013, No. 1 (26), pp. 194–197.
7. Merzlyakova V. Alternativnye modeli uspeshnosti v sovremennoy kulture: daunshifting. *Vestnik obshchestvennogo mneniya: Dannye. Analiz. Diskussii*. 2008, Vol. 96, No. 4, pp. 33–42.
8. Zorkaya N. Sovremennaya molodezh: k probleme “defektnoy” sotsializatsii. *Vestnik obshchestvennogo mneniya. Dannye. Analiz. Diskussii*. 2008, Vol. 96, No. 4, pp. 8–22.
9. Gorshkov M. K., Sheregi F. E. Sovremennaya molodezh: tendentsii sotsializatsii. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsialnye peremeny*. 2009, No. 6, pp. 6–14.
10. Molodezh novoy Rossii: obraz zhizni i tsennostnye priority. Moscow: INAB No. 4, IS RAN, 2007.
11. Melnikova A. A. Universalii tsivilizatsii vs. glubinykh osnovaniy russkoy kultury: prichiny protivostoyaniya. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie*. 2012, No. 4 (25), pp. 294–296.
12. Kurtseva Z. I. Kulturnoe yadro: transformatsiya v sfere sovremennoy kommunikatsii. *Prepodavatel XXI vek*. 2015, No. 1, pp. 171–178.
13. Ivanova S. M. Otsenka dostovernosti informatsii, naydennoy v seti Internet. *Prepodavatel XXI vek*. 2015, No. 4, pp. 54–61.
14. Nikitenko Z. N. Podgotovka uchitelya inostrannogo yazyka k dukhovno-nravstvennomu vospitaniyu mladshikh shkolnikov. *Prepodavatel XXI vek*. 2016, No. 1, pp. 112–121.
15. Melnikova A. A., Kruglyanskaya L. Ya. Vzaimosvyaz osnovaniy russkoy kultury i gendernykh arkhetipov v kontekste tsivilizatsionnoy dinamiki. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 2014, No. 2-2 (40), pp. 131–133.
16. Melnikova A. A. Predstavleniya o deyatel'nosti v russkoy mentalnosti: aspekt yazykovogo analiza. *Voprosy kulturologii*. 2009, No. 11, pp. 70–73.
17. Ivanova S. Yu. *Patriotizm v sisteme sotsiokulturnykh tsennostey sovremennoy Rossii*. Stavropol.: Izd-vo SGU, 2003. 300 p.
18. Gosudarstvennaya programma “Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiyskoy Federatsii na 2001–2005 gody”. Utverzhdena postanovleniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii 16 Feb 2001, No. 122. Moscow, 2001.
19. Ruzha V. A. Patrioticheskaya kultura i ee izmeneniya. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)*. 2012, No. 6. Available at: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/6/ruzha.pdf> (accessed: 17.10.2016).
20. Melnikova A. A. Ontologiya natsionalnoy mentalnosti i sintaksis yazyka. *Chelovek*. 2009, No. 2, pp. 137–142.
21. Klochkova N. V., Chepurnova N. A., Shlyakhov M. Yu. Formirovanie bazovykh natsionalnykh tsennostey obuchayushchikhsya v ramkakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya. *Prepodavatel XXI vek*. 2016, No. 2, pp. 133–143.

22. Chekantseva Z. A. Kollektivnaya pamyat i istoriya. *Prepodavatel XXI vek.* 2015, No. 4, pp. 229–240.
23. Kyuid M., Gromova O. N., Chayka V. N., Ryzhova N. I., Zalyalyutdinova Z. A. Tsennostnyy ryad kak aktualnyy bazis pravovoy sostavlyayushchey professionalnoy kultury pedagoga. In: *Modernizatsiya professionalno-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendentsii, strategiya, zarubezhnyy opyt: materialy mezhd. nauchno-prakticheskoy konferentsii, g. Barnaul, 13–15 Oct 2014.* Barnaul, AltGPA, 2014. Pp. 127–130.
24. Ryzhova N. I., Efimova E. P., Zinkevich N. A. Tvorcheskoe nasledie akademika D. S. Likhacheva kak osnova dukhovno-nravstvennogo razvitiya sovremennykh shkolnikov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* 2013, No. 5. Available at: <http://www.science-education.ru/111-10379> (accessed: 17.10.2016).
25. Bogdanov I. V., Manukhin V. P. Usloviya vzaimodeystviy organizatsiy fizicheskoy kultury v osvoenii Vserossiyskogo fizkulturno-sportivnogo kompleksa “Gotov k trudu i oborone” (GTO) na primere Murmanskoy oblasti. *Prepodavatel XXI vek.* 2016, No. 1, pp. 209–229.
26. Melnikova A. A. Nepreryvnoe obrazovanie ot “Silikonovoy doliny”: vyyavlenie kulturno-smyslovyykh idey pri analize videoryada. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek.* 2015, No. 2 (10), pp. 80–102.

Мельникова Алла Александровна, доктор культурологии, профессор кафедры социальной психологии Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов

e-mail: 88alla88@mail.ru

Melnikova Alla A., ScD in Culturology, Professor, Social Psychology Department, Saint-Petersburg humanitarian University of trade unions

e-mail: 88alla88@mail.ru

Нуттунен Елена Александровна, преподаватель литературы, СПб ГБ ПОУ г. Санкт-Петербург Колледж «Звездный»

e-mail: elena@nuttunen.com

Nuttunen Elena A., teacher of literature, St. Petersburg, College „Zvezdny”

e-mail: elena@nuttunen.com

УДК 372.874
ББК 74.268.51

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5–7 КЛАССОВ

Т. Г. Петунина

Аннотация. В данной статье анализируются научно-теоретические основы развития творческой активности школьников 5–7-х классов. Главный акцент делается на рассмотрении следующей проблемы: как вывести обучающихся из пассивного состояния, активизировать их творческие способности, повысить уровень творческой активности на занятиях по графике.

Ключевые слова: творчество, активность, творческая активность, творческий процесс, творческий потенциал, творческие способности, поисковые способы деятельности.

PECULIARITIES OF MANIFESTATION OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS OF 5–7 GRADES IN THE FINE ARTS

T. G. Petunina

Abstract. The article analyzes the scientific and theoretical bases of development of creative activity of pupils of 5-7 grades. The article considers the following issues: how to withdraw students from a passive state, activate their creative abilities, enhance the level of creative activity in graphic arts classes.

Keywords: creativity, enthusiasm, creative activity, creativity proses, creativity potential, creative skills, search methods of activity.

Творчество – норма развития ребенка.

Л. С. Выготский

Направленность современного образования на развитие личности ребенка требует выявления, определения тех ее свойств, воздействие на которые способствует развитию личности в целом. В качестве одного из них рассматривается *творческая активность*, являющаяся одним из важнейших системообразующих свойств личности, определяющая характеристику ее движения к самосовершенствованию, условия реализации себя как личности. Развитие творческой активности личности, готовой к социально преобразовательной деятельности, является одной из существенных задач современного общества и данного исследования.

Исследования проблемы творчества и творческой активности проводились в общепсихологическом аспекте А. Н. Авериним, Н. А. Бердяевым, А. А. Беляевым, Г. М. Гакком. Сущность твор-

ческого процесса и возможности развития творческой активности в различных видах деятельности рассматривались в исследованиях М. С. Бернштейна, Д. Б. Богоявленской, А. Н. Лука, А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарева, О. К. Тихомирова. Также различные аспекты развития творческой активности ребенка были проанализированы в работах И. П. Волкова, С. В. Диденко, Н. В. Максименко, Л. Н. Петровой. Рассматривая проблему проявления творческой активности в области изобразительного искусства, мы опирались на труды И. М. Сеченова, И. П. Павлова, К. Н. Корнилова, Б. М. Теплова, Е. И. Игнатьева, И. П. Волкова, Б. Ф. Ломова, А. Л. Ябруса, Л. В. Занкова, В. П. Зинченко и др.

Наиболее плодотворными научными исследователями «в области методики преподавания искусства являются те, которые сочетают теорию с практикой, с обобщением лучшего

педагогического опыта, а также с изучением передового опыта художественных школ прошлого и настоящего» [1].

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по психологии и методике преподавания изобразительного искусства позволяет сделать заключение о том, что многие ученые проводили исследования в области развития творческой активности личности, но специальные исследования по развитию творческой активности детей на уроках изобразительного искусства раскрыты не в полной мере.

Рассмотрим определение понятия «творчество». Один из самых важных вопросов детской психологии и педагогики – это вопрос о творчестве детей. Творчество – явление сложное, комплексное, обусловленное многими социально-педагогическими и психофизическими предпосылками. «Творчество» – это когнитивная деятельность, которая ведет к новому и необычному видению проблемы. Психолог Уоллес еще в 1920-х гг. разложил на составляющие творческий процесс (что, в сущности, является тем же самым, что и творчество). Итак, творческий процесс, или творчество, состоит из нескольких фаз: подготовка, инкубация, просветление и проверка. Человек, занятый творчеством, постепенно проходит через все эти фазы – от формулировки задачи до реализации решения. Понятие «творческая активность личности» определяется как способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями.

Уроки изобразительного искусства составляют основу эстетического воспитания, формируют нравственный идеал учеников, служат источником познания жизни. Именно на этих занятиях развивается эстетический вкус ребенка, художественно-образное мышление, творческая активность. В педагогической науке принцип активности и сознательности рассматривается как один из главных. Поэтому в деле обучения изобразительному искусству этот принцип рассматриваем как один из основных.

Между понятиями «сознательность», «активность», «самостоятельность» «есть известное различие, но одно без другого не существует. Сознательное овладение знаниями требует обязательной активности и самостоятельности уче-

ников, без чего невозможно эффективное усвоение знаний, овладение умениями и навыками, а сознательно овладевающий знаниями, как правило, более активен и самостоятелен» [1].

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что, с одной стороны, существует объективная необходимость развития «творческой активности» детей на уроках изобразительного искусства, а с другой – недостаточная разработанность проблемы в педагогической теории и практике.

Современному обществу необходима личность, способная к самосовершенствованию и саморазвитию, эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. Поэтому очень важно воспитывать духовно богатую личность, уделяя особое внимание развитию творческой активности школьников. Поэтому для педагогов разных областей образования, в частности в области изобразительного искусства, актуальна и насущна эта педагогическая проблема. Проблему развития творческой личности мы рассматриваем в контексте развития реальных способностей растущего человека, которые формируются и воплощаются в различных видах познавательной и созидательной деятельности. Результат этой деятельности не всегда обладает очевидной общественной ценностью, но участие в ее процессе имеет первоначально большое значение для детей. В ходе данного процесса проявляется самостоятельность, инициатива, раскрывается творческий потенциал личности. Современное образование направлено на всецелое развитие личности ребенка. Основа всестороннего развития – творческая активность, поэтому формирование творческой активности учащихся является одной из актуальных проблем подрастающего поколения. Значение формирования творческой активности мы видим прежде всего в том, что в процессе творческой деятельности учащиеся овладевают эвристическими приемами приобретения знаний, воспитывают в себе любовь к серьезному, вдумчивому труду, постоянное стремление к самообразованию, настойчивость в достижении поставленной цели, самостоятельность. Результаты процесса обучения (знания, умения, практический опыт творчества) «направлены на преобразование и улучшение социальной среды учащегося, так как

формирование творческой личности возможно лишь в процессе творческой деятельности» [2, с. 245]. Без проявления творческой активности не могут успешно развиваться познавательные способности ученика в овладении знаниями по тому или иному предмету. Так и в изобразительном искусстве, сначала учащийся овладевает основными графическими, навыками штриховки (или закрашивания), постановкой руки и т. д., затем выполняет более сложные упражнения, учится делать копии. Одно из первых упражнений на развитие творческой активности появляется, когда учитель разрешает ученику добавить в работу свой элемент. К 5–7-му классу, когда основные графические навыки уже должны быть сформированы, ученику дается задача, которую он может решить без помощи учителя, с неожиданной стороны, используя накопленный опыт ранее полученных знаний. Справится ли он с ней и насколько легко? Сущность исследуемого понятия «творческая активность школьника» состоит в умении самостоятельно применить знания, умения, навыки с новой, нестандартной стороны. Тем, насколько легко и быстро справится ученик с этой задачей, определяется его уровень творческой активности. В формировании волевой, целенаправленной, всесторонне развитой личности творческая активность учащегося занимает центральное место. Для эффективного развития творческой активности детей в школе важно определить существенные стороны понятия «творческая активность», раскрыть пути развития рассматриваемого качества личности в процессе обучения школьников изобразительному искусству.

История исследований проблемы творческой активности учащихся показывает нам ее неразрывную связь с проблемой активности личности вообще. Активность – это не просто деятельность, не ее вид и состояние. Ученые рассматривают активность как характеристику личности, ее самостоятельность, стимулами которой выступают содержание и характер самой деятельности. Именно самостоятельность имеет творческий потенциал, поскольку продиктована не одной лишь внешней необходимостью, а инициативой изнутри. Активность – многоаспектное понятие. Поэтому не случайно, что проблемы, связанные с его исследованием,

рассматриваются философией, педагогикой, психологией. Большое внимание изучению проблемы проявления творческой активности уделено в философской литературе. Уже в исследованиях Платона и Аристотеля есть попытки найти механизмы активности личности, приводящие к творчеству. Активность, по мнению Н. А. Бердяева, как философская категория отражает «способность объектов неживой и живой природы и субъектов социальной жизни к стихийному, интенсивно направленному и сознательному взаимодействию» со средой, изменению и преобразованию ее и себя, а также «интенсивность этого процесса, его меру». М. В. Бодунов считает, что психологическая активность, рассматриваемая как интегральный параметр личности, имеет качественную и количественную стороны. Качественная, содержательная сторона активности определяется комплексом действующих мотивов, установок, интересов и побуждений, обуславливающих совершение тех или иных действий. Количественная сторона характеризуется интенсивностью, распределением во времени. А. В. Петровский и В. А. Петровский считали, что всеобщей характеристикой жизни является активность – деятельное состояние живых организмов как условие их существования в мире. По мнению И. П. Волкова, творчество школьника состоит в создании им оригинального продукта, изделия, рисунка, картины, в решении задачи, написании сочинения. В процессе работы ученик самостоятельно применяет усвоенные знания, умения, навыки (ЗУН), в том числе осуществляя их перенос, комбинирование известных способов деятельности или поиск нового подхода к решению задачи.

В многочисленных исследованиях детского творчества отмечается, что высокие достижения учеников в данной области связаны с такими факторами, как уровень воображения в игровой деятельности (Дж. Моран, Дж. Соьерс), а также с различными социальными способностями, например общением, принятием роли (Дж. Коннели, А. Дойл, 1984), использованием языка и стремлением к лидерству (В. Фу, Х. Кеннеди, 1982), возможностью самовыражения, интересами и уровнем образования родителей (Т. Ковач, 1982). По мнению П. Смита (1983), для развития детского творчества

необходимо предоставить детям материалы для занятий и возможность работать с ними, поощрять творческие интересы ребенка; следует также добиваться его внутренней раскованности и свободы.

Вопросы развития творческой активности личности нашли свое отражение в работах психологов А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. В исследованиях Ю. Н. Кулютина, Я. А. Пономарева раскрыта сущность единства творческого процесса детей и взрослых, установлены возможности развития творческой активности во всех видах деятельности. Творческая активность – это целостность, для которой характерно множество ее проявлений: единство внутренней и внешней творческой активности, взаимная обусловленность мотивационного и операционного компонентов, воображение и продуктивное мышление, как основа единого исполнительного механизма психической творческой активности (Л. С. Выготский), включенность поисковой активности вследствие того, что результат творчества не задан изначально. Отражает целостность творческой активности и перенос способов и особенностей творческой деятельности из структуры одного направления творчества в структуру другого, проявляющийся, в частности, в «универсальных творческих способностях» (Б. М. Теплов). С. Л. Рубинштейн в определении творческой активности подчеркивает значимость взаимовлияний субъективного и объективного, внешнего и внутреннего, делает акцент на неповторимость, индивидуальность созданной конкретным человеком картины мира, причем создание «картины» и есть акт «творческой самодеятельности». А. М. Матюшкин связывает между собой понятия «способность» и «творческая активность». Он считал, что «...всеобщей формой проявления и развития способностей, их сердцевиной... является представление о способностях как творческой активности». Большинство авторов-психологов, Д. Б. Богоявленская, М. И. Бойцов, В. И. Лозовая, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др., считают высшей формой активности в любом виде деятельности ребенка, например изобразительной деятельности, игре, учении, труде, познании, – «творческую активность». Причем творческая актив-

ность, представляя высший уровень активности, базируясь на различных ее типах, включает их в свою структуру. А. В. Петровский и Т. И. Шамова, давая оценку понятия «творческая активность» в контексте деятельности, определяют ее как установку на преобразующие и поисковые способы деятельности, как количественную или качественную характеристику деятельности, проявляющуюся в интенсивности, напряженности деятельности, своеобразии используемых мыслительных операций, результативности, эстетической ценности усвоенных знаний. Они акцентируют внимание на том, что активность проявляется в деятельности, проходящей как во внешнем (моторном), так и во внутреннем (умственном) планах, в деятельности напряженной, достигающей поставленных целей.

Творческая активность выражает стремление и готовность личности сознательно и добровольно, по внутреннему убеждению, совершенствовать инициативные новаторские действия в самых различных областях человеческой деятельности, в том числе в изобразительной области, изобразительном искусстве. Это качество одновременно присуще и самой личности, и ее деятельности. Творческая активность предполагает теоретическое осмысление знаний, самостоятельный поиск решения проблем. Развитие творческой активности личности требует от учителя создания такой атмосферы, когда возникает любознательность и интерес, потребность отстаивать свои творческие позиции, чувство увлеченности, стремление к творческим достижениям, создается ситуация успеха в творческой деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что творческая активность учащихся в процессе обучения связана со всеми сторонами формирующейся личности учащегося: потребностями, интересами, склонностями, способностями, волевыми проявлениями, эмоциональным отношением к изобразительной деятельности в целом, интеллектуальным уровнем развития. При применении разработанного ряда упражнений по графике на уроках изобразительного искусства в 5–7-м классах ожидается повышение уровня творческой активности обучающихся.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ростовцев, Н. Н.* Методика преподавания изобразительного искусства в школе [Текст]: учебник для студентов худ.-граф. фак. пед. ин-тов / Н. Н. Ростовцев. – 3-е изд., доп. и пер. – М.: АГАР, 2000. – 256 с.
2. *Буровкина, Л. А.* Воспитание духовно-нравственных качеств личности в процессе художественно-творческой деятельности [Текст] / Л. А. Буровкина // Художественное образование и эстетическое воспитание в евразийском образовательном пространстве: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. – Астана, 2013. – С. 243–248.
3. *Богоявленская, Д. Б.* Психология творческих способностей [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002.
4. *Буровкина, Л. А.* Теоретико-методологические условия художественного образования учащихся в учреждениях дополнительного образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Л. А. Буровкина. – М., 2010. – 368 с.

REFERENCES

1. Rostovtsev N. N. *Metodika prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva v shkole: uchebnyk dlya studentov khud.-graf. fak. ped. in-tov.* Moscow: AGAR, 2000. 256 p.
2. Burovkina L. A. *Vospitanie dukhovno-nravstvennykh kachestv lichnosti v protsesse khudozhestvenno-tvorcheskoy deyatel'nosti. Khudozhestvennoe obrazovanie i esteticheskoe vospitanie v evraziyskom obrazovatel'nom prostranstve. Proceedings of 2nd scientific-practical International Conference.* Astana, 2013. Pp. 243–248.
3. Bogoyavlenskaya D. B. *Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy.* Moscow: Akademiya, 2002.
4. Burovkina L. A. *Teoretiko-metodologicheskie usloviya khudozhestvennogo obrazovaniya uchashchikhsya v uchrezhdeniyakh dopolnitelnogo obrazovaniya. ScD dissertation (Education).* Moscow, 2010. 368 p.

Петунина Татьяна Геннадьевна, аспирантка кафедры живописи и композиции Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета

e-mail: russian-april@yandex.ru

Petunina Tatyana G., Post-graduate student, Painting and Composition Department, Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University

e-mail: russian-april@yandex.ru

УДК 373.291

ББК 74.100.5

ИНТЕГРАЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А. П. Аникина

Аннотация. *Статья посвящена вопросам взаимодействия различных образовательных развивающих областей в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения; использованию процесса интеграции в проведении занятий определенной тематики; внедрению сетевой формы взаимодействия при проведении опытно-экспериментальной работы по формированию выразительного образа человека в продуктивной деятельности, такой как рисование.*

Опытно-экспериментальная работа по формированию эмоционального выразительного образа человека на занятиях по рисованию проводилась в старшей и подготовительной группах детского сада (АОУ детский сад № 26 «Незабудка» г. Долгопрудного Московской области). Итогом цикла занятий стал выразительный портрет, отображающий профессиональную принадлежность человека.

Ключевые слова: *дошкольники, интеграция, изображение человека, эмоционально-выразительный образ человека в рисунке, эстетическое развитие.*

INTEGRATION AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

A. P. Anikina

Abstract. *The article deals with the issues of interaction of various educational developmental areas in the educational process of preschool institutions; the use of process integration in the class on a specific topic; introduction of network forms of interaction when carrying out experimental work on the formation of an expressive image of man in productive activities such as drawing.*

Experimental work was held on the formation of emotional and expressive image of a person at drawing classes in the senior and preparatory groups of the № 26 kindergarten “Nezabudka”, Dolgoprudny (Moscow region). The result of course is the expressive portrait that shows the professional affiliation of the person.

Keywords: *preschoolers, integration, portrayal of a man, emotionally-expressive image of a man in a picture, aesthetic development.*

Формирование эстетической культуры личности особенно важно в дошкольном возрасте, поскольку именно в этом возрасте закладываются все основы будущего развития человека. Это период познания ребенком окружающего мира, период его первичной социализации, период, когда активизируется индивидуальность мышления, развивается познавательная мотивация. Чтобы правильно развивать ребенка, нужно дать ему возможность охватить своим вниманием как можно больше образовательных областей и самостоятельно отдать предпочтение одной из них либо нескольким.

Вопросы интеграции во всех образовательных областях дошкольном образовании в настоящее время актуальны. Мы проанализировали научные исследования отечественных ученых Т. С. Комаровой, М. Б. Зацепиной, Е. А. Пелих, А. И. Савенкова, Н. М. Сокольниковой и др. по вопросам организации воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях. Т. С. Комарова в своей исследовательской работе показывает, что интеграция в области художественно-эстетического развития дает возможность обогатить содержание детского творчества через пересечение искусства с самостоя-

тельной художественно-творческой деятельностью детей дошкольного возраста. Она дает пояснение о дифференциации комплексных и интегративных занятий. Т. С. Комарова утверждает, что интеграция является системообразующим фактором процесса обучения детей изобразительной деятельности и развития их творчества, включенных в разработанную ею комплексную систему рисования, аппликации и лепки. Это подразумевает тесную взаимосвязь всех разделов воспитательно-образовательной работы с детьми в детском саду.

Научные разработки по процессу интеграции в эстетическом воспитании и развитии детского художественного творчества привели к эффективной динамике образования дошкольников на всех уровнях обучения, которое проявляется в следующем:

- объединение разных видов искусств и различных видов деятельности, которые способствуют развитию всех познавательных психических процессов у детей с учетом периодизации всего дошкольного детства;

- повышение мотивации усвояемости детьми разнообразного материала и программного содержания;

- качественное формирование художественно-эстетического вкуса у детей;

- сокращение количества занятий для предотвращения перегрузки детей и сохранения психофизического здоровья;

- эффективное формирование педагогического коллектива и целостного подхода в педагогической деятельности образовательной организации;

- приобретение детьми разносторонних знаний и формирование целостного представления о мире со всеми его составляющими;

Опытно-экспериментальная работа, проводимая в АОУ детском саду № 26 «Незабудка» г. Долгопрудного Московской области по формированию эмоционального выразительного образа человека в рисовании детей дошкольного возраста (6–7 лет), включала себя проектную деятельность. **Целью проектной деятельности** являлось:

- ознакомление детей дошкольного возраста с миром искусства, возникновение и развитие познавательной мотивации в отношении мира искусства, посредством интеграции худо-

жественной, эстетической, игровой, изобразительной деятельности;

- воспитание в ребенке дошкольного возраста эстетической культуры, которая позволит ему эстетически развиваться и приобщаться к миру искусства, правильно воспринимать прекрасное, замечать нужные свойства и качества предметов и черт лица в портрете для правильной передачи их в изобразительной деятельности.

Задачи:

1. Расширить эстетические представления детей дошкольного возраста в художественной области, углубить их представления об окружающем мире, расширить внутренний мир.

2. Пробудить потребности ребенка в освоении художественных и эстетических ценностей за счет изучения особенностей природы изображения портрета человека.

3. Учить детей замечать в окружающем мире красоту, обращать внимание на детали: цвет, тон, тень, угол падения лучей и прочее. Обращать внимание на то, как эти детали влияют на «характер» изображаемого персонажа.

Одно из занятий было посвящено профессии человека. Детям дошкольного возраста было дано задание – изобразить человека определенной профессии. От ребенка требовалось не только изобразить правильно фигуру человека, но и представить человека в определенной одежде с соответствующей символикой и атрибутами, относящимся к определенной профессии. Перед тем как приступить к заданию, с детьми была проведена поэтапная предварительная работа, состоящая из интегративных блоков по теме «Профессия человека». Использовались различные формы работы.

1. Применение сетевой формы взаимодействия – экскурсии в городскую картинную галерею (профессия музейного работника), посещение городской библиотеки (профессия библиотекаря), почты, посещение пожарной части и военного городка, кинологического отдела полиции, а также совместные праздники с представителями пожарных, спасательных служб, ГИБДД, Российской Армии; проведение внутренних ознакомительных экскурсий – работа медицинской сестры, повара, кастелянши-прачки, секретаря, рабочего по ремонту здания.

2. Чтение художественных произведений отечественных и зарубежных авторов: «Чем пахнут ремесла?» Дж. Родари, «Про все на свете», «А что у вас?» С. В. Михалкова, «Кем быть?» В. Маяковского. Беседы с детьми по прочитанным произведениям. Беседы о профессиях и труде родителей дошкольников и их близких.

3. Просмотр мультипликационных и короткометражных фильмов о различных профессиях, тематическая прогулка в целях наблюдения за транспортом и тренерской работой на стадионе.

4. Совместная фотовыставка «Мама и папа на работе», «Профессия моей семьи»; подбор тематических картин и репродукций художников-портретистов для организации выставки «Все работы хороши – выбирай на вкус», где отражен труд людей на сельскохозяйственных и промышленных предприятиях и представлены, например, строительные профессии (маляр, каменщик, бульдозерист, монтажник, электрик и т. д.), научно-интеллектуальные и творческие профессии (космонавт, художник, музыкант, ветеринар, зоолог), а также работа в сфере обслуживания (портной, парикмахер, продавец).

5. Проведение интеллектуальной викторины о знаниях человеческого труда, ремесел и профессиях.

6. Организация театрализованного досуга детьми подготовительной группы для показа более младшим детям по произведениям советских писателей: «Это он, это он, ленинградский почтальон», «Дядя Степа – милиционер» и т. д.

7. Совместная работа с родителями – создание совместными усилиями родителей и их детей рамки для портрета «Человека труда», приуроченного к проведению выставки по теме «Кем я хочу стать».

8. Проведение спортивных праздников с приглашением представителей МЧС, пожарной службы и госавтоинспекции по теме «Азбука безопасности». На праздник, посвященный Дню Российской Армии, приглашаются не только папы и дедушки, мамы-военнослужащие, но и приходят в гости к детям военнослужащие срочной службы и офицеры, рассказывающие о суровых буднях по охране границ нашей Родины.

9. Организация в группах сюжетно-ролевых и дидактических игр по определенной тематике.

Итогом проведения цикла занятий по определенной тематике явился результат не только технически правильного изображения человека, но и выразительный портрет, отображающий профессиональную принадлежность. Положительный плодотворный итог проведенный нами работы был достигнут благодаря интеграционному комплексу занятий, охватывающему все образовательные и развивающие области.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды [Текст] / А. В. Запорожец; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – В 2 т. Т 1. – М.: Педагогика, 1986. – 316 с.
2. *Зверев, Д. И.* Взаимная связь учебных предметов [Текст] / Д. И. Зверев. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
3. *Комарова, Т. С.* Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы детского сада [Текст]: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. С. Комарова, М. Б. Зацепина. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 144 с.
4. *Комарова, Т. С.* Детское художественное творчество [Текст]: метод. пособие для воспитателей и педагогов / Т. С. Комарова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 160 с.
5. *Комарова, Т. С.* Развитие художественных способностей дошкольников [Текст]: моногр. / Т. С. Комарова. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 144 с.
6. *Котова, Е. В.* Развитие творческих способностей дошкольников [Текст]: метод. пособие / Е. В. Котова, С. В. Кузнецова, Т. С. Романова. – М.: ТЦ «Сфера», 2010. – 128 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки [Текст]. – М.: ТЦ «Сфера», 2015. – 96 с.
8. *Чепиков, М. Г.* Интеграция наук [Текст] / М. Г. Чепиков. – М.: Мысль. 1998. – 135 с.

REFERENCES

1. Zaporozhets A. V. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy*. In 2 vol. Vol. 1. Moscow: Pedagogika, 1986. 316 p.
2. Zverev D. I. *Vzaimnaya svyaz uchebnykh predmetov*. Moscow: Znanie, 1977. 64 p.

3. Komarova T. S., Zatsepina M. B. *Integratsiya v sisteme vospitatelno-obrazovatelnoy raboty detskogo sada: posobie dlya pedagogov doshkolnykh uchrezhdeniy*. Moscow: Mozaika-Sintez, 2010. 144 p.
4. Komarova T. S. *Detskoe khudozhestvennoe tvorchestvo: metod. posobie dlya vospitateley i pedagogov*. Moscow: Mozaika-Sintez, 2008. 160 p.
5. Komarova T. S. *Razvitie khudozhestvennykh sposobnostey doshkolnikov: monogr.* Moscow: Mozaika-Sintez, 2016. 144 p.
6. Kotova E. V., Kuznetsova S. V., Romanova T. S. *Razvitie tvorcheskikh sposobnostey doshkolnikov: metod. posobie*. Moscow: TTs „Sfera“, 2010. 128 p.
7. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart doshkolnogo obrazovaniya: Pisma i prikazy Minobrnauki. Moscow: TTs „Sfera“, 2015. 96 p.
8. Chepikov M. G. *Integratsiya nauk*. Moscow: Mysl, 1998. 135 p.

Аникина Алевтина Павловна, аспирантка кафедры педагогики Института «Высшая школа образования» Московского педагогического государственного университета, директор АОУ детский сад № 26 «Незабудка» г. Долгопрудного

e-mail: a.anikina@inbox.ru

Anikina Alevtina P., Post-graduate student, Pedagogy Department, Institute, Graduate School of Education, Moscow State University of Education, No. 26 kindergarten “Nezabudka”, Dolgoprudny, director

e-mail: a.anikina@inbox.ru

УДК 371.386

ББК 74.48

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Л. Р. Мунавирова

Аннотация. В статье рассматривается понятие «компетентность». Уточняется понятие «профессиональная компетентность». Рассматриваются компоненты профессиональной компетентности будущих учителей. Предлагается вовлекать обучающихся в самостоятельную познавательную, исследовательскую деятельность, реализуемую путем применения проектного обучения. Проведено анкетирование на определение уровня информированности о понятии «профессиональная компетентность» и ее структуре. Представлено исследование динамики изменения формирования компонентов профессиональной компетентности студентов в результате применения в процессе обучения проектной технологии. В целях улучшения показателей сформированности компонентов профессиональной компетентности будущих учителей представлена программа по развитию каждого элемента структуры их профессиональной компетентности путем использования проектной технологии обучения. Представлены блоки данной программы и рассмотрена их реализация в практической деятельности в процессе обучения студентов.

Ключевые слова: проектное обучение, компетентность, профессиональная компетентность, уровень формирования профессиональной компетентности, компоненты профессиональной компетентности.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF PROJECT TEACHING OF STUDENTS AS A CONDITION OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

L. R. Munavirova

Abstract. The article considers the concept „competence”. The concept „professional competence” is specified. Components of professional competence of future teachers are considered. It is offered to involve students in the independent cognitive, research activity which is implemented by applying the project teaching. A survey is done to determine the level of awareness of the concept of „professional competence” and its structure. The study on the dynamics of formation of components of professional competence of students in the learning process as a result of the application of project technology is presented. In order to improve the indicators of formation of components of professional competence of future teachers, the program for development of each element of structure of their professional competence through the use of project technology teaching is presented. Blocks of this program are presented and their realization in practical activities in the process of teaching of students is considered.

Keywords: project teaching, competence, professional competence level, components of professional competence.

Современная образовательная политика Российской Федерации одним из основных ориентиров в организации процесса обучения определяет практикоориентированность получения образования, не просто теоретическое получение знаний об изучаемых явлениях, процессах, но и умение применять данные знания в действии. В этом свете деятельность сферы профессионального образования создает условия, которые направлены на формирование разносторонней, социально активной, самостоятельной, творческой, ком-

муных явлений, процессах, но и умение применять данные знания в действии. В этом свете деятельность сферы профессионального образования создает условия, которые направлены на формирование разносторонней, социально активной, самостоятельной, творческой, ком-

петентной личности будущего профессионала. Однако несмотря на актуализацию вопросов практической ориентированности теоретических знаний, получаемых студентами в рамках выбранной профессии, создание практико-ориентированной обучающей среды в высшей школе остается в рамках проблемных вопросов. Это выражается в использовании в процессе передачи студентам знаний, умений и навыков традиционных методов обучения, которые не в полной мере дают им возможность реализоваться, осуществлять практико-ориентированную деятельность.

Практикоориентированное образование раскрывается во владении интегрированными ключевыми умениями, прикладными умениями, жизненными навыками и является связующим мостом всей суммы знаний студентов и их умений действовать в различных проблемных ситуациях. Определяющим в реализации данной возможности становится включенность практико-ориентированного обучения в категориальный аппарат компетентностного подхода в образовании. Основной категорией данного подхода в образовании является понятие «компетентность». Под данным термином О. М. Байденко рассматривает компетентность как «совокупность опыта и знания в определенной сфере, умение применять данные знания в нестандартных ситуациях» [1, с. 26]. А. Н. Щукин определяет компетентность как «комплекс знаний, навыков, умений, приобретенных человеком, и составляет содержательный компонент деятельности» [2, с. 15]. Таким образом, данный термин не только раскрывается в совокупности знаний, умений и навыков и личностных качеств, но и включает деятельностный компонент, рассматривается как способ реализации компетенций.

Важно отметить, что вопросы компетентности рассматриваются в рамках образовательной политики, и согласно Федеральным государственным образовательным стандартам в результате освоения образовательной программы у выпускников должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Не углубляясь в их сущность, рассмотрим вопрос формирования профессиональной компетентности как возможности осуществления профессиональной деятельности. Профессио-

нальная компетентность, с точки зрения В. К. Шаповалова, определяется как сочетание психических качеств, состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции [3, с. 202]. Согласно В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых, профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалистов, отражающая уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного вида деятельности, которая связана с принятием решений [4].

Анализ научной литературы дает возможность обобщить разные мнения авторов о структуре профессиональной компетентности будущего учителя, среди которых мы выделили как наиболее значимые: когнитивный, учебно-воспитательный, мотивационный, социально-педагогический, правовой, рефлексивный компоненты. Уровень их формирования и эффективность практической реализации играют немаловажную роль при становлении будущих учителей специалистами в выбранной сфере профессиональной деятельности.

В целях определения уровня сформированности профессиональной компетентности будущих учителей, путем использования определенных методик, тестовых заданий, нами осуществлена диагностика развития каждого ранее выделенного компонента структуры профессиональной компетентности выпускников, обучавшихся на 5-м курсе Казанского (Приволжского) федерального университета, а именно будущих учителей, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (право и иностранный язык). Круговые диаграммы по полученным результатам диагностики представлены на рисунке.

Мониторинг результатов дает возможность утверждать, что каждый компонент сформирован на среднем уровне.

На наш взгляд, наиболее полно раскрыть творческие способности, потенциал студентов и практической реализации знаний становится возможным на занятиях проектной технологии обучения. Именно эта технология делает возможным плавный переход теоретических знаний в программу практических действий.

С точки зрения Н. Г. Черниловой, проектное обучение раскрывается как развивающее, базирующееся «на последовательном выполнении комплексных учебных проектов учебная деятельность, которая включает в себя информационные паузы для усвоения базовых теоретических знаний» [5].

Е. С. Полат отмечает такую отличительную особенность метода проектов, как «...прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности» [6].

В целях улучшения показателей сформированности нами была разработана программа «Формирование компонентов профессиональной компетентности будущих учителей путем использования проектной технологии обучения». Внедрение данной программы в учебный план студентов всех курсов должно быть вызвано также необходимостью раскрытия содержания обучающимся каждого изучаемого компонента профессиональной компетентно-

сти в процессе самостоятельного практического изучения, активизации познавательной деятельности студентов; желанием научить действовать в нестандартных для них профессиональных ситуациях, включить студентов в систематическую исследовательскую работу, научить в практике своей будущей профессии не только использовать традиционные методы, но и реализовать методы, предполагающие практическую направленность учебной деятельности.

Данная программа разделена на блоки и изучается с 1-го по 5-й курсы обучения. Первый модуль включает в себя блок «Введение в проектную деятельность» и изучается на 1-м курсе. На 2-м и 4-м курсах данный модульный курс продолжается включением блока «Изучение педагогических технологий путем проектного обучения», направленного на формирование и развитие учебно-воспитательного компонента профессиональной компетентности и осуществляемого путем рассмотрения таких технологий, как кейс-метод, технология проблемного обучения, технологии развивающего обучения, дальтон-технология и др. Следующий блок

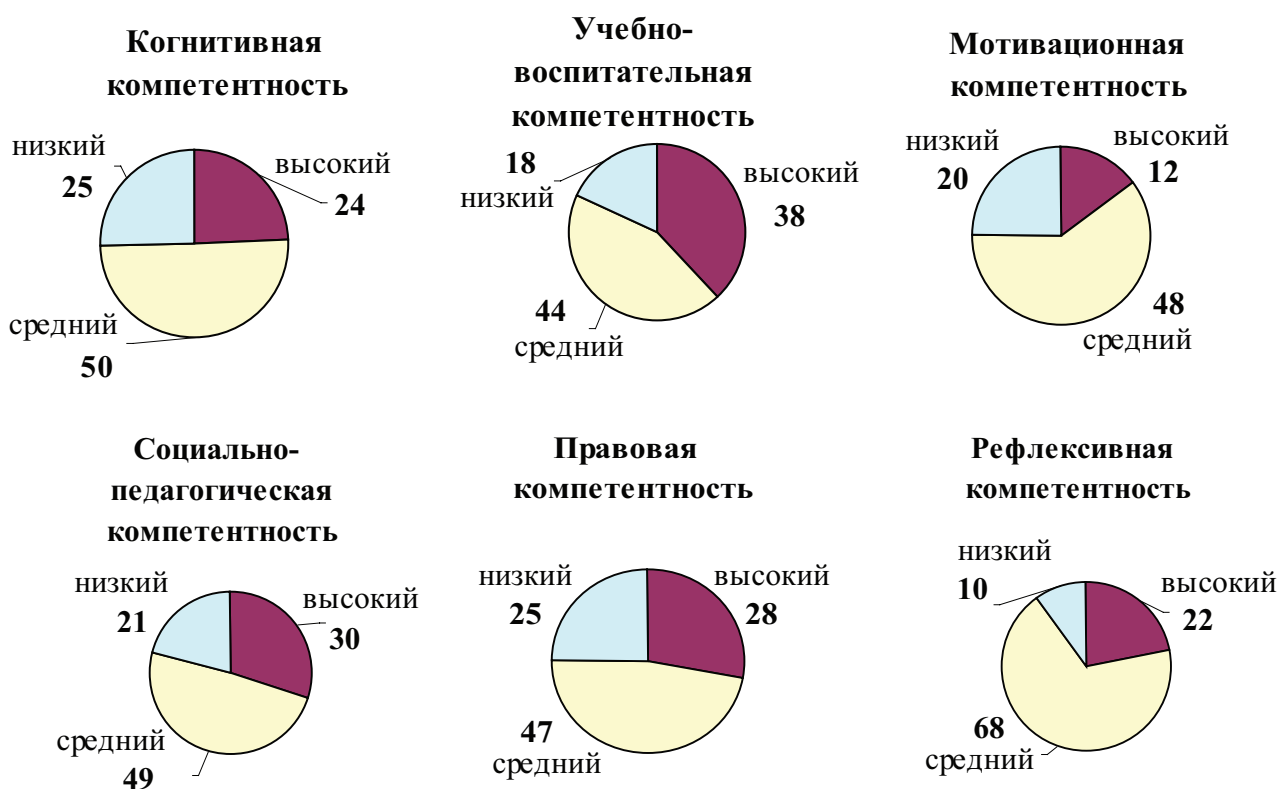


Рис. Показатели уровня сформированности компонентов профессиональной компетентности

предполагает работу на 3–5-м курсах, при его изучении рассматриваются компоненты профессиональной компетентности, он называется «Исследование компонентов профессиональной компетентности с использованием проектной технологии обучения» и предполагает работу над такими темами проектов, как, например, «Технология формирования рефлексивной компетентности», «Социальная компетентность педагога», «Способы совершенствования социальной компетентности педагога», «Способы повышения уровня мотивационной компетентности студента», «От правового знания к правовой компетентности», «Технология формирования правовой компетентности студентов» и др.

Закрепление знаний осуществляется на педагогической практике.

Таким образом, благодаря обучению по данному модульному курсу у студентов не только формируется когнитивный компонент, включающий знания об элементах профессиональной компетентности и технологиях обучения, но и происходит комплексное развитие личности. Полученная база знаний, умений и навыков будет способствовать эффективной адаптации в профессиональной среде, практической реализации профессиональных задач.

В процессе реализации предложенной программы на первых занятиях первого курса мы проводили анкетирование с целью определения уровня информированности студентов о понятии «профессиональная компетентность» и ее структуре. Всего в опросе приняли участие 57 студентов. Проанализировав результаты данного анкетирования, мы определили, что 67% студентов впервые столкнулись с понятием «профессиональная компетентность», ее структурой и затрудняются дать определение. С данным понятием знакомы и имеют представление о ее структуре 33% обучающихся, в частности, наиболее информированы студенты о когнитивной составляющей профессиональной компетентности, что составило 29% от общего числа владеющих информацией. На втором месте была учебно-воспитательная компетентность – 20%, на третьем – мотивационная – 17%, правовая – 15%, социально-педагогическая – 11%, рефлексивная – 8%.

Доказательством эффективности предложенной программы с использованием проектной технологии обучения при формировании профессиональной компетентности на базе Казанского (Приволжского) федерального университета при обучении студентов по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (право и иностранный язык) стало проведение диагностики уровня сформированности профессиональной компетентности и каждого ее компонента. Так, показатели высокого уровня сформированности когнитивного компонента выросли в два раза и составили в среднем 58% по сравнению с показателями, полученными до реализации программы. Высокие показатели учебно-воспитательного компонента выросли на 20% по сравнению с результатами первой диагностики уровня ее сформированности. Диагностика положительного развития мотивационного компонента определяется улучшением на 28%, высокий показатель социально-педагогического компонента – в среднем на 20%, правового – на 10%. Высокие показатели рефлексивного компонента стали эффективней в среднем на 22%.

Введение данного учебного модуля дало возможность не только получить знаний о компонентах компетентности и технологиях обучения, но и непосредственно участвовать в их практической реализации.

Таким образом, в современном мире конкурентной борьбы на профессиональном рынке труда важно умение применять знания на практике. Этого можно добиться использованием в процессе подготовки студентов различных практико-ориентированных педагогических технологий, в частности технологии проектного обучения, для формирования профессионально активной личности, владеющей всеми компонентами профессиональной компетентности, способной саморазвиваться, умеющей критически мыслить и постоянно совершенствоваться.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Текст] / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

REFERENCES

2. *Щукин, А. Н.* Компетенция или компетентность [Текст] / А. Н. Щукин // *Русский язык за рубежом*. – 2008. – № 8. – С. 14–20.
3. *Зритнева, Е. И.* Семейведение [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по направлению подготовки и специальности «Социальная работа» / Е. И. Зритнева, Н. П. Клушина. – М.: Владос, 2006. – 246 с.
4. *Общая и профессиональная педагогика* [Текст]: учеб. пособие для студентов, обуч. по специальности «Профессиональное обучение»: в 2 кн. / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск.: Изд-во Брянского гос. ун-та, 2004. – Кн. 1. – 174 с.
5. *Чернилова, Н. Г.* Система проектного обучения как инструмент развития самостоятельности старшеклассников [Текст] / Н. Г. Чернилова. – Саратов, 1997. – 130 с.
6. *Полат, Е. С.* Метод проектов [Электронный ресурс] / Е. С. Полат // *Российская академия образования: официальный сайт*. – Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm> (дата обращения: 10.09.2016).
1. Baydenko V. Kompetentsii v professionalnom obrazovanii (k osvoeniyu kompetentnostnogo podkhoda). *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2004, No. 11, pp. 3–13.
2. Shchukin A. N. Kompetentsiya ili kompetentnost. *Russkiy yazyk za rubezhom*. 2008, No. 8, pp. 14–20.
3. Zritneva E. I., Klushina N. P. *Semyevedenie: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuch. po napravleniyu podgotovki i spetsialnosti „Sotsialnaya rabota“*. Moscow: Vlados, 2006. 246 p.
4. Simonenko V. D., Retivykh M. V. (Ed.) *Obshchaya i professionalnaya pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov, obuch. po spetsialnosti „Professionalnoe obuchenie“: in 2 vol.* Bryansk.: Izd-vo Bryanskogo gos. un-ta, 2004. Vol. 1. 174 p.
5. Chernilova N. G. *Sistema proektnogo obucheniya kak instrument razvitiya samostoyatel'nosti starsheklassnikov*. Saratov, 1997. 130 p.
6. Polat E. S. Metod proektov. Available at: <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm> (accessed: 10.09.2016).

Мунавирова Лейсан Ринатовна, аспирантка кафедры педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета

e-mail: leisan-les@mail.ru

Munavirova Leysan R., Post-graduate student, Pedagogy Department, Kazan (Volga region) Federal University

e-mail: leisan-les@mail.ru